

SINCOL 2024

XIII Simpósio Nacional de Educação, VI Ciclo de Estudos em Educação, VII Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores



liberdade de expressão
e de imprensa
possibilidade de voto
e elegibilidade
política
liberdade de
associação política
acesso à informação
eleições idôneas

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: DESAFIOS E COMPROMISSOS PARA A VIDA DEMOCRÁTICA

Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.

ORGANIZADORES

Alexandre da Silva

Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida

Vanessa Dal Canton

Hellen Botton Gandin

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros,

Mônica Strege Médici



**EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR:
DESAFIOS E COMPROMISSOS PARA
A VIDA DEMOCRÁTICA**



**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



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Uniavan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

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

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: DESAFIOS E COMPROMISSOS PARA A VIDA DEMOCRÁTICA



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, Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida, Vanessa Dal Canton, Hellen Botton Gandin, Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros, Mônica Strege Médici

Revisão Linguística: Responsabilidade dos (as) autores (as)

Revisão Metodológica: Responsabilidade dos (as) autores (as)

Diagramação: Alexandre da Silva, Karol de Rosso Strasburger

Capa/Arte: Samuel Alex Agazzi

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

E26 Educação Básica e Superior [recurso eletrônico] : desafios e compromissos para a vida democrática / organizadores Alexandre da Silva ... [et al.]. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2024.
1 recurso online. 1219 p.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-57-6

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Políticas educacionais. I. Silva, Alexandre da.

CDU 37

Catálogo na fonte: 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	15
TEXTOS DOS COORDENADORES DE GT	17
ENSINO MÉDIO, EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: JUVENTUDES E HORIZONTES POLÍTICOS, CIENTÍFICOS E HUMANISTAS	18
Claudionei Vicente Cassol; Eliara Maria Bandiera; Nádia Maria Ferronato Bernardi	
HÁ EPISTEMOLOGIA NAS METODOLOGIAS ATIVAS?	36
Fernando Batisti; Elisabete Cerutti; Alexandre da Silva	
FORMAÇÃO DE LEITOR DE LITERATURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA.....	46
Ana Paula Teixeira Porto; Luana Teixeira Porto; Rosane Maria Cardoso	
GRUPO DE TRABALHO (GT): (A IMPORTÂNCIA DO) LETRAMENTO MATEMÁTICO E SUAS VARIANTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.....	60
LETRAMENTO LITERÁRIO NA INFÂNCIA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	61
Franciele Thomé; Jordana Wruck Timm; Carlete Maria Thomé	
MULTILETRAMENTO E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS NO BRASIL.....	74
Marcilene Muniz Monteiro; Lucí dos Santos Bernardi	
LETRAMENTO EM SAÚDE MENTAL PARA ADOLESCENTES	89
Mariana Giuliani; Debora Bauels Adames; Arnaldo Nogaro	
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO HUMANIZADO	99
Poliana C. Lunardi; Eduarda Lorenzi; Arnaldo Nogaro	
GRUPO DE TRABALHO (GT): A PERSPECTIVA FORMATIVA NA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA.....	113
VEM BRINCAR MAIS EU: A RODA DE CAPOEIRA E OS PRINCÍPIOS DE UMA CIDADE EDUCADORA	114
Ana Cristina Oliveira; Lucí dos Santos Bernardi; Juliane Cláudia Piovesan	

A RELAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) COM AS CIDADES EDUCADORAS	126
Andressa Muñoz Slompo; Alceli Ribeiro Alves	
EDUCAÇÃO E CIDADE: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	137
Gladis Lorenzato Bertol; Jaqueline Moll	
A “COR DA PERIFERIA” NAS CIDADES QUE EDUCAM: AS POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À CIDADE, POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	155
Arley Fagner Pereira Souza	
RELAÇÕES ENTRE CIDADES EDUCADORAS E ESCOLAS: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DESTACADAS DA AICE	169
Cíntia Mara Brighenti Radloff; Daniela Tomio	
MAPEANDO MEMÓRIAS NO CENTRO HISTÓRICO DE SANTA MARIA	183
Maria Antônia Santos de Souza; Dienifer Pansiera Antunes; Laura Buriol Filipetto; Anelis Rolão Flôres; Clarissa de Oliveira Pereira; Francisco Queruz	
CAMINHAR PELA CIDADE EM QUATRO PROJETOS NA/PARA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	195
Mirian Celeste Martins; Carolina Votto; Veronica Devens Costa	
A CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA: UMA PERSPECTIVA FORMATIVA INTEGRADA.....	211
Raíssa Castro Schorn; Solange Castro Schorn; Alceli Ribeiro Alves	
GRUPO DE TRABALHO (GT): EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	221
O PROJETO DE REMIÇÃO DE PENA POR LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE PRISIONAL DE SÃO JOSÉ DO CEDRO – SC.....	222
Ariele Eidt; Daniel Pulcherio Fensterseifer	
FORMAÇÃO POLÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SUL DE MINAS GERAIS	241
Lucas Magalhães Costa; Elisa Zwick	
RÁDIO MALÊS – DIFUSÃO DE LETRAMENTO RACIAL	256
Janaina de Mendonça Fernandes; Lídia Noronha Pereira	

CAMPANHAS DE DIGNIDADE MENSTRUAL: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS CONTRA A POBREZA MENSTRUAL EM VARGINHA/MG	.265
Mariana de Assis Martinelli; Cilene Margarete Pereira	
GRUPO DE TRABALHO (GT): INCLUSÃO DAS MINORIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES	275
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA A PARTIR DO ESTADO DA ARTE: AVANÇOS E RETROCESSOS DA INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	276
Amanda Luiza Neis; Camila Pedot Aguilar Busatta	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MÍDIA: A EDUCOMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA	291
Carina de Moura Machado; Laísa Veroneze Bisol; Luciana Ledo Peres Ruis	
A INCLUSÃO COMO CAMINHO: LIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA	306
Carina de Moura Machado; Vanessa Immich	
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	316
Daiane Stivanin Tres; Daniel Pulcherio Fensterseifer	
REFLEXÕES SOBRE A INTERSECCIONALIDADE E A EDUCAÇÃO	325
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros; Eliane Cadoná	
POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL	335
Evandro da Fonseca Almeida; Eliane Cadoná	
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM VYGOTSKIANA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	346
Fábio Júnior Dorneles dos Santos; Camila Aguilar Busatta	
SOFRIMENTO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: EDUCAÇÃO COMO VETOR DE SAÚDE	356
Milena Ribeiro Lopes; Adilson Cristiano Habowski; Cleber Gibbon Ratto	
EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO INFANTOJUVENIL: LINHAS DE SENTIDO A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES E TESES DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL	370
Milena Ribeiro Lopes; Adilson Cristiano Habowski; Cleber Gibbon Ratto	

O GÊNERO E A LINGUAGEM: O APAGAMENTO DA MULHER NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE.....	382
Mônica Strege Médici; Evandro Almeida; Eliane Cadoná	
ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES: ESTUDOS SOBRE METODOLOGIAS E TEORIAS ABORDADAS EM TRABALHOS ACADÊMICOS.....	393
Rosane Pagnussat; Luana Teixeira Porto	
GRUPO DE TRABALHO (GT): EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E IA: ENTRE LINKS E PRODUÇÕES	403
UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS COM O AUXÍLIO DO TANGRAM E DO SOFTWARE GEOGEBRA	404
Adriana Sadowski de Souza; Alexandre da Silva; Miriam Ferrazza Heck	
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE A CULTURA DIGITAL: A INOVAÇÃO ACADÊMICA EM FOCO	417
Alexandre da Silva; Elisabete Cerutti	
REFLEXÕES ACERCA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	433
Ana Patrícia Henzel Richter; Elisabete Cerutti	
GEOMETRIA DO TÁXI A PARTIR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	449
Hilda Hildebrand Soriani; Alexandre da Silva; Miriam Ferrazza Heck	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DA MATEMÁTICA	465
Jaqueline de Souza Pinheiro; Marcia Dalla Nora	
CONEXÕES ENTRE METODOLOGIAS CRIATIVAS E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	480
Judite Schreiner Gauer; Elisabete Cerutti	
TAXONOMIA DE PODCAST: ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO MULTIMODAL PARA ENSINO TÉCNICO	489
Katia Zardo; Elisabete Cerutti	
ATIVIDADE FÍSICA COMO FORMA DE INTERVENÇÃO PARA MELHORIA DA SAÚDE APOIADA PELO USO DA TECNOLOGIA ATRAVÉS DE APLICATIVOS: CONFIÁVEL OU NÃO?	497
Luciano Panosso da Silva; Eduardo Alencar de Jesus; Elisabete Cerutti	

O USO DE FERRAMENTAS VIRTUAIS EM SALA DE AULA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA	513
Maria Candida de Paula Azevedo	
ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA METODOLOGIA ATIVA APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE TRIÂNGULOS	525
Maria Eduarda Riboli Dorneles; Alexandre da Silva; Miriam Ferrazza Heck	
NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: INTEGRANDO AVANÇOS PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	544
Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida; Elisabete Cerutti	
COMUNIDADE DE LEITURA MINERVA-TOTH: TECNOLOGIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	553
William Alexandre Ferreira; João Victor Gobbi Cassol; Claudionei Vicente Cassol	
GRUPO DE TRABALHO (GT): EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GARANTINDO APRENDIZAGENS E DIREITOS DA CIDADANIA	567
AS HUMANIDADES E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DOS ARTIGOS CATALOGADOS	568
Anna Carolina Capacchi Marca; Eduarda Lorenzi; Arnaldo Nogaro	
O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: A RELEVÂNCIA DAS HUMANIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	580
Arminda Almeida da Rosa; Arnaldo Nogaro	
ABSENTEÍSMO E SAÚDE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	595
Eduarda Lorenzi; Poliana Lunardi; Arnaldo Nogaro	
EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS: O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO RURAL	606
Marciane Manica Dos Santos Massalai; Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi	
POLÍTICAS PÚBLICAS: A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO MATO GROSSO	619
Neidiane Goulart Lima Paiva; Cesar Riboli	

POR TRÁS DAS LENTES DA ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS 625

Sabrina Silveira da Rosa; Andressa Luana Moreira Rodrigues; Eulália Dolesk Fraga de Moraes; José Vicente Lima Robaina

A EDUCAÇÃO INTEGRAL ENQUANTO COLABORADORA DE UM PROJETO EMANCIPATÓRIO DE SOCIEDADE E DE INDIVÍDUO: UM OLHAR A PARTIR DA ESFERA DA POLÍTICA PÚBLICA 641

Thiago Dutra de Camargo

FILANTROPIA NA EDUCAÇÃO: A PRIVATIZAÇÃO ENCOBERTA PELO MOVIMENTO EMPRESARIAL 655

Volmir Antonio Lange; Celoy Aparecida Mascarello

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PEDAGOGIA DO ENCONTRO, DO ENTRELAÇAMENTO ENTRE A ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE 669

Vilson Von Borstel; Luci Mary Duso Pacheco

GRUPO DE TRABALHO (GT): FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS 681

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: INTERSETORIALIDADE COMO PROPOSTA PARA INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE 682

Jéssica Veit; Milena Lais Sippert; Marinês Aires; Laísa Cargnin; Bruna Eduarda Fassbinder Hoffmeister

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESTINADOS PARA O ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO NO BRASIL: UM PANORAMA COM REFERÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS 693

Jussani Derussi; Silvia Regina Canan

COMPETÊNCIA E QUALIFICAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO MUNICIPAL COMO FATORES DETERMINANTES À IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ E EFICIENTE DE AÇÕES GOVERNAMENTAIS 708

Jan Carlos Novakowski; Silvia Regina Canan

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIFICAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR ... 724

Patrícia Andréa Rauber Knorst; Silvia Regina Canan

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E CONSUMO: AS ABORDAGENS DAS PESQUISAS BRASILEIRAS 735

Walter Bubiak Junior

GRUPO DE TRABALHO (GT): FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LETRAS E SUAS INTERCONEXÕES COM DEMANDAS PROFISSIONAIS, SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E CULTURAIS.....747

PROCESSO HISTÓRICO DO MATERIAL DIDÁTICO NO BRASIL 748
Carolina de Ribamar e Silva; Luana Teixeira Porto

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LETRAS E CONEXÕES COM LITERATURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....758
Eduardo Prestes de Lima; Ana Paula Teixeira Porto

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: UM CAMINHO DE NOVAS PRÁTICAS PARA UM NOVO (COM)TEXTO 772
Hellen Botton Gandin; Ana Paula Teixeira Porto

LETRAMENTO LITERÁRIO E O GÊNERO DIGITAL *FANFICTION*: UM ESTUDO DE REVISÃO 784
Ricardo Luiz de Moura; Laísa Veroneze Bisol

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NA ÁREA DE LETRAS 794
Valderice Siviero Herbert; Ana Paula Teixeira Porto

GRUPO DE TRABALHO (GT): FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CORRELAÇÕES E INTERSECÇÕES 808

O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O ERRO EM MATEMÁTICA? 809
Luís Mauro Costa Nunes; Lucí dos Santos Bernardi

FORMAÇÃO CONTINUADA E RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 825
Ana Lúcia Almeida Lopes; Jordana Wruck Timm

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 835
Ana Paula Inazaki dos Santos; Luci Mary Duso Pacheco

CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA À EDUCAÇÃO: TEORIA E CONHECIMENTO 846
Camila Torzeski Praissler; Marielena Batista de Souza; Claudionei Vicente Cassol

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: POSSÍVEIS DIÁLOGOS NA ÓTICA DA FLUIDEZ DO RIO	861
Caroline Legramante Martins Pavanelo; Luci dos Santos Bernardi; Daniel Pulcherio Fensterseifer	
(IM)POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA ESCOLA INCLUSIVA	875
Ivaneide Barbosa da Silva Violante; Hildegard Susana Jung	
METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO- APRENDIZAGEM	885
Joelma Silva dos Santos; Arnaldo Nogaro	
O POTENCIAL TRANSFORMADOR DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	895
Juliana Chaves Dias; Milla dos Santos Pegorim Abreu	
DOCÊNCIA CUIDADOSA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICA DOCENTE	905
Neusa Vicente Lazaroto; Marinês Aires	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	914
Sulymara Felipsen Kich; Luci Mary Duso Pacheco	
PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	925
Vanessa Dal Canton; Luci Mary Duso Pacheco	
GRUPO DE TRABALHO (GT): LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: DEBATES TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, POLÍTICOS Y EDUCACIONALES	946
INTERNACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA: UMA DEMANDA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO	947
Silmara Terezinha Freitas	
GRUPO DE TRABALHO (GT): JUVENTUDES E HORIZONTES POLÍTICOS, CIENTÍFICOS E HUMANISTAS: CENÁRIOS DO ENSINO MÉDIO, EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	962
O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE ACOLHIMENTO: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	963
Ana Maria Pereira do Nascimento; Claudionei Vicente Cassol	

ESTADO DA QUESTÃO: A BUSCA POR PRODUÇÕES ACADÊMICA SOBRE O DIREITO AO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI	980
Chanauana de Azevedo Canci; Jaqueline Moll	
O CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E AS DESIGUALDADES MARCADAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO	990
Eliara Maria Bandiera; Camila Aguilar Busatta	
O JOGO DE XADREZ E PESQUISAS EDUCACIONAIS: ONDE ESTÁ O PROTAGONISMO DO JOVEM?	1007
Eduardo Ribeiro Albuquerque; Lucí dos Santos Bernardi	
RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E BIOSOFIA COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA.....	1021
Gabrieli Schäffer; Claudionei Vicente Cassol	
A INVISIBILIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO ENQUANTO FORMADORA DE IDENTIDADES	1036
Lia Machado dos Santos; Luci Mary Duso Pacheco	
NOVOS PARADIGMAS PARA PENSAR O ENSINO MÉDIO ALÉM DAS NORMATIVAS ESTABELECIDAS.....	1045
Nádia Maria Ferronato Bernardi; Claudionei Vicente Cassol	
LETRAMENTO LITERÁRIO E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E REFLEXIVO.....	1059
Tereza Bins de Assis; Laísa Veronese Bisol	
GRUPO DE TRABALHO (GT): AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE	1081
INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E A EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA ENTRE URUGUAI E BRASIL.....	1082
Fernanda Duarte Siqueira; Vladimir Soares da Fontoura	
O SENTIMENTO “AMOR” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM AS INFÂNCIAS	1093
Marta Chrislainy Santos Fernandes	
INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS SOCIAIS NA PERCEPÇÃO DAS RESPONSABILIDADES E IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1102
Valéria Bertoletti Lopes; Arnaldo Nogaro	

GRUPO DE TRABALHO (GT): AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ... 1112

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS PANDEMICOS: O PANORAMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA 1113

Ketlin Elís Perske; Estefani Baptistella; Maria de Lourdes Pinto de Almeida

O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E OS ÍNDICES DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS BRASILEIRAS 1123

Lídia Grusegoch; Luci dos Santos Bernardi

A SINERGIA ENTRE PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E AS CIDADES EDUCADORAS 1138

Ana Paula Rohrbek Chiarello; Edite Maria Sudbrack

DO LUGAR DA OCDE NA DIFUSÃO E LEGITIMAÇÃO DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES E TENSIONAMENTOS 1151

Marina Fátima Onyszko; Halferd Carlos Ribeiro Júnior

AVALIAÇÕES EXTERNAS E ENSINO DE ÁLGEBRA: REFLEXÕES A PARTIR DO RELATÓRIO DO INEP 2023 1160

Aline Mazzone; Luci dos Santos Bernardi

GRUPO DE TRABALHO (GT): “BRINCAR É COISA SÉRIA”: POTÊNCIAS PARA PENSAR O TERRITÓRIO DA CIDADE 1175

A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO BRINCAR HEURÍSTICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS 1176

Elisiane Andreia Lippi; Natana Fussinger

“NÓS BRILHAMOS MUITO!”: UMA EXPERIÊNCIA LUMINOSA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1192

Michelli Luiza Cecon Pereira; Susana Schwartz Basso; Letícia Zanella

O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM 1204

Letícia Zanella

APRESENTAÇÃO

Com muita alegria, compartilhamos com professores da Pós-Graduação, Graduação, Escolas Públicas e Privadas, estudantes e pesquisadores esse **Livro** que é resultado dos intensos debates motivados pelo XIII Simpósio Nacional de Educação (SINCOL), VI Ciclo de Estudos em Educação, VII Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, promovido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS, por meio do seu Programa de Pós-graduação em Educação, que traz os textos completos resultantes dos GTs - Grupos de Trabalho realizados durante a programação desenvolvida no evento.

O Simpósio, organizado em torno do tema “**Educação Básica e Superior: Desafios e compromissos para a vida democrática**”, contemplou proposições e análises de práticas sobre a relação entre desenvolvimento social, regional, tecnologias, educação, saberes e práticas envolvendo a atuação formativa em um cenário de constantes transformações decorrentes do neo e ultra capitalismo e do neoliberalismo, que promovem a crescente desigualdade social e a precarização do mercado de trabalho em âmbito mundial.

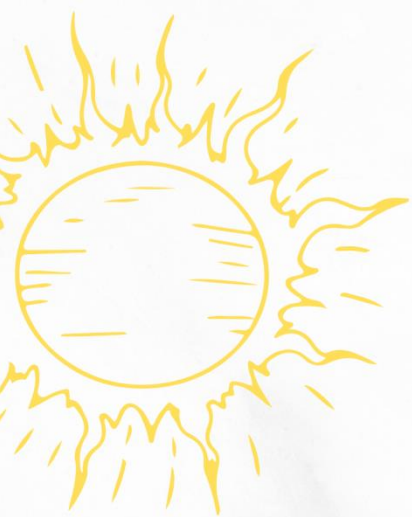
Nesse sentido, entendemos como prioritário e necessário pensar uma educação de formação integral com base científica e humanista que possa contribuir para a promoção do respeito ao multiculturalismo e interculturalidade, às diferenças, aos direitos humanos, à globalização, à justiça social e cognitiva, temáticas contempladas na diversificada programação do evento.

Sob essa perspectiva e tomando por base a temática principal o resultado do evento foi a possibilidade de promoção de riquíssimos espaços de debate contemplando a Educação Básica e Superior sob diferentes vieses. O Sincol, como carinhosamente chamamos o evento, trouxe para a mesa de reflexões pesquisadores nacionais e internacionais que conduziram as palestras e permitiram reflexões profundas e importantes sobre as temáticas propostas. De outro lado, as proposições feitas pelos GTs da Educação Infantil, Cidades que educam e transformam, Juventudes e Ensino Médio, Internacionalização, Avaliação, Formação de Professores, Educação e Tecnologias, EJA, Diversidade, educação e inclusão, Educação Integral e Educação Básica e Alfabetização e Letramento, se traduziram em espaços de trocas em torno de pesquisas, relatos de experiências, vivências cotidianas de educadores e educadoras do Brasil (representado por 13 Estados) e de outros seis países.

Desejamos que as trocas iniciadas no Sincol, se prolonguem através desse livro e sejam inspiradoras de novos momentos em que a educação ocupe o lugar de destaque que lhe é devido.

Com especial apreço, os colegas da Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas e Gestão da Educação –, organizadores do evento, agradecem a todos e todas que desenvolveram suas produções e compartilharam suas experiências nestas páginas.

***Silvia Regina Canan, Claudionei Vicente Cassol, Edite Maria Sudbrack,
Cesar Riboli, Daniel Pulcherio Fensterseifer e Jaqueline Moll***



TEXTOS DOS COORDENADORES DE GT



liberdade de expressão

e de imprensa

possibilidade do voto

e elegibilidade

política

liberdade de

associação política

acesso à informação

eleições idóneas

Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal. Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



ENSINO MÉDIO, EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: JUVENTUDES E HORIZONTES POLÍTICOS, CIENTÍFICOS E HUMANISTAS¹

Claudionei Vicente Cassol²

Eliara Maria Bandiera³

Nádia Maria Ferronato Bernardi⁴

Grupo de Trabalho (GT): Ensino Médio, EJA e Educação Profissional Técnica: juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas

Resumo:

A problemática que envolve as juventudes, se relaciona, no campo da educação, com o Ensino Médio, a EJA e a Educação Técnico-Profissional enquanto etapas e modalidades finais da educação básica, historicamente constituídas pela insuficiente ação estatal, pelo precário debate no campo político-democrático e pelo distanciamento das demandas sociais que comprometem a construção de um projeto republicano de sociedade e de educação. Estampa retrocessos, retrotopias e ilustra a realidade brasileira de inconsistência da ciência e do humanismo no cotidiano social e escolar. Enquanto modalidades de ensino, por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, cumprem funções primordiais de política pública com preocupação de envolver todos e todas no processo de conhecimento, de cultura e de humanismo. Problematicar o horizonte da etapa final da educação básica desde o olhar crítico das recentes propostas e dos processos históricos sócio-políticos que estabelecem seus percursos é objetivo do presente debate. Pensar alternativas de construção de políticas públicas que atendam as juventudes e contemplem ciência, conhecimento, humanismo e participação da comunidade como projeto de educação de formação integral, com condições de contribuir para um projeto de sociedade democrática e republicana de perspectiva decolonial, é o escopo desta reflexão.

Palavras-Chave: Juventudes. Ensino Médio. EJA. Educação Profissional. Educação democrático-republicana.

Introdução

Os debates que desenvolvemos, considera as juventudes do ensino médio, da educação de jovens e adultos e a educação profissional no horizonte das suas necessidades e disponibilidade das políticas públicas para esta população. A reflexão parte da proposta de politécnica implementada na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e 2014, tece uma discussão conceitual e problematiza formação e acesso ao trabalho com referencial básico na omnilateralidade sugerida por Karl Marx e na complexidade

¹ Versão deste texto pode ser encontrada em ebookchile (Cassol, 2024).

² Pós-doutorando em Educação no PPGE – Unochapecó (Chapecó-SC). Professor no PPGEDU/URI, Frederico Westphalen-RS e no CEEDO, Cerro Grande-RS. Email: cassol@uri.edu.br.

³ Mestranda em Educação, PPGEDU-URI. Email: elibandiera30@gmail.com.

⁴ Doutoranda em educação – PPGEDU-URI. Email: a091223@uri.edu.br.

trabalhada por Edgar Morin. A reestruturação curricular brasileira e no RS carrega preocupações com o ensino médio, a EJA e a Educação Profissional, especificamente, nos índices de repetência e evasão, além do contingente elevado de jovens em idade escolar fora da escola, atraídos/as⁵ pelo mercado de trabalho, esquecidos pelo sistema educacional, político e sócio-cultural, essa reorganização têm comprometido o acesso à escola, a permanência e o sucesso, aqui compreendido como conhecimento/ciência, aprendizado, formação integral para gestar as suas existências e participar da comunidade com autonomia.

As motivações para a discussão que se apresenta, problematizam-se no embalo das condições sócio-históricas desencadeadas a partir do século XIX e das preocupações antropológicas de Karl Marx (1818-1893) ao pensar, a partir de seu homem/mulher genérico, o ser humano omnilateral, a educação para o trabalhador e para a trabalhadora, categoria excluída da educação burguesa-industrialista desde seu advento enquanto classe hegemônica, com a modernidade iluminista. Tal situação histórica, permite analogia aos indivíduos da escola pública nas redes de ensino públicas brasileiras, consideradas de segunda categoria, pelo investimento tradicionalmente deficitário, deficiências de educação reflexiva e de pesquisa, de consideração do humano como ser complexo, de afastamento da profundidade científica, por vezes, até mesmo do acesso, da permanência e do sucesso escolar, que significa aprendizado, ciência, cultura e humanismo.

Refletimos a omnilateralidade como possibilidade de construção de indivíduos emancipados, autônomos cultural e cientificamente participativos, envolvidos na sociedade - portanto político, cidadão -, consciente de sua necessária relação e envolvimento, horizonte, também, da construção ética. Percebe-se, na proposição da politecnia/omnilateralidade - hoje em debate nacional com a nomenclatura de educação de formação integral - a intencionalidade ou, pelo menos, possibilidades para a superação ou consciência (Freire, 1980) da influência ideológica neo/ultraliberal em vastos campos da vida, existência e formação das juventudes. A politecnia ou omnilateralidade ou formação integral vê e se esforça em alcançar o indivíduo todo e, na mesma medida democrático-republicana de educação, de ensino, de formação, todos os indivíduos, indistintamente. Desenvolver formação para todos e para todas como educação potencializadora das habilidades, necessidades, capacidades e possibilidades humanas. Há germinações na modernidade, com a

⁵ Procuramos construir o presente texto considerando uma linguagem dualista que, mesmo insuficiente, pode despertar para um debate mais intenso acerca das questões de gênero e representar uma crítica à linguagem patriarcalista da tradição linguista brasileira. Exerceremos um esforço no sentido de inserir o gênero feminino na coerência textual, considerando essa forma como elemento educador para as questões de gênero que se apresentam fundamentais.

racionalidade humanizadora, nesse sentido, ainda que estejamos cientes da incompletude do projeto moderno/iluminista. Não somente a tradição marxiana, mas outras correntes filosóficas ocupam-se com a questão. Apresentamos Savater (2005), para quem “A educação deve preparar gente apta a competir no mercado de trabalho ou formar homens [e mulheres] completos?” (Savater, 2005).

Politecnia e omnilateralidade como possibilidade de educação integral - Caminhos para o Ensino Médio, a Educação de pessoas Jovens e Adultas e Educação Profissional Técnica: um exemplo do Rio Grande do Sul

O que é a politecnia/omnilateralidade, então? Possibilidade de formação, de educação, pela pesquisa, de construção autônoma do conhecimento, de inclusão daquele/daquela que historicamente está à margem do social, do econômico, do científico, do cultural. Politecnia/Omnilateralidade é complexidade porque reflexão e ação a partir do humano todo e de todo o humano. Práxis ocupada em compreender cada sujeito, com suas diferenças e semelhanças, particularidades e proximidades, respeitando manifestações e intencionalidades próprias e comunitárias. Elementos distintos e idênticos, coletivos e particulares que compõem a cultura, a complexidade de cada indivíduo e comunidade. Nessa compreensão, politecnia/omnilateralidade é formação integral que, em nossa perspectiva, precisa compor as bases teórico-pedagógicas e político-culturais da educação, da formação de estudantes do ensino médio, da EJA e da EPT.

No RS, especificamente, a formação integral começa a ser discutida, mais intensamente, com proposta da educação politécnica, em decorrência das preocupações do MEC/SEB ao instituir a formação continuada para professores e professoras do Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Alguns documentos do MEC e da SEDUC-RS embasam essa intencionalidade, como Brasil (1996; 1997; 2007; 2008; 2014), CNE (2010; 2011); Governo RS (2011a; 2011b). Pensamos que, embora não haja em Marx, como diz o professor Justino de Souza Junior (2024), uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Ruptura ampla e radical que atinge uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações

sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (SEDUC, 2011, p. 102)

O momento brasileiro, em relação à educação, nos convoca a debates, estudos e enfrentamentos no campo político, especialmente, da definição das políticas públicas, diante do advento de instituições estranhas ao processo educacional, pautando e apontando as direções para o ensino médio, a educação das juventudes e pessoas adultas – EJA – e a educação profissional. Grandes forças ideológicas e político-econômicas se abatem sobre a formação educacional brasileira. Olvida-se o Estado que estamos em uma sociedade de classes e o ensino e a educação, enquanto projeto de sociedade, tem o compromisso constitucional, moral, ético, político e científico, com todas as pessoas. Esquece, também – talvez direcionado pelas oligarquias e aristocracias nacionais, atreladas ao império econômico transnacional – que a educação, a ciência, o conhecimento e o humanismo, são primordiais na construção da emancipação brasileira, de seu povo e na construção de uma identidade nacional com características plurais, de diversidade étnica, cultural, racial e social.

A omnilateralidade – reconhecida como educação de formação integral e em tempo integral – se coloca como enfrentamento à condição de atrelamento e instrução simplista e tecnicista, de controle neo e ultraliberal. (Machado, 1989; Arruda, 2012). É preciso uma educação complexa para o mundo complexo (Morin, 2011b), outra educação para um mundo solidário, emancipado, de conhecimento e humanismo. Uma educação que ao apresentar a tradição (Arendt, 2015; 1997) como conteúdo de ensino, garanta e contribua para a consolidação do estado democrático de direito. Tanto a educação do/a trabalhador, da trabalhadora, quanto das juventudes – ensino médio, EJA e ETP - desenvolve-se problemática ao colocar-se na esteira ideológico-burguesa-industrialista porque, enquanto a classe hegemônica promove o desinteresse intelectual, outra espécie de mecanização/instrumentalização das consciências, do pensar e das ações das classes trabalhadoras (Gramsci, 2008 : 76), precisa estar apossada da sua identidade da ação essencial

de sua força construtora, com criticidade. Como manifesta Gramsci (2008), superar a morte racional, opondo-se à formação capitalista do exército de reserva.

Aspectos histórico-políticos e sócio-culturais da formação e ação educacional brasileira

O modo como a formação de educadores e educadoras consolidou-se, especialmente, no Brasil do século passado, assumindo a tendência global e disseminada desde os tempos coloniais, da reprodução das culturas dominantes, permite compreender o ensino reprodutivista distante ou desligado da pesquisa. Centrado no conteudismo e memorização, descapacitando sujeitos aprendentes (Freire, 2005) e forjando dependência e atrelamento em todos os campos da vida individual e do próprio Estado (Fernandes, 2021). Para Miguel Arroyo (2001), o capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras e continuar nos demais horizontes, a reprimir o direito à educação. A burguesia, genitora da divisão do trabalho, em seu intento tecnicista, instrumentalista para o mercado de trabalho, distrai o povo e os/as profissionais da educação com a redução do direito à educação, limitando-o apenas à entrada e permanência. A escola é instituída nesta circunscrição, pois o capitalismo de hoje, afirma Carlos Minayo Gomez (2012), não recusa o direito à escola; o que ele realmente recusa é mudar a função social da escola. O questionamento dusseliano se põe provocador e criticamente esclarecedor nessa complexidade, por vezes mascarada entre o domínio do sistema de mercado e as relações de dominação humana, como reprodução (Dussel, 1987).

A facilidade do sistema em mascarar a formação e direcioná-la com qualidade para as classes abastadas e, por outro lado, superficial, obreira, para as pessoas empobrecidas, expõe a segregação socioeconômica e cultural brasileira, reacionária e implacável na separação entre aqueles e aquelas que trabalham, produzem riqueza, movimentam a economia, com sua vida – e aqueles e aquelas que apenas desfrutam. István Mészáros (2012), na contra-hegemonia do pensamento aristocrático e oligárquico brasileiro, ensina ser a educação o ato de colocar fim à separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*. Para ele, educação é resgatar o sentido estruturante do fazer pedagógico e de sua relação com o trabalho, com as suas possibilidades criativas e emancipatórias, sentido compartilhado também por Ivana Jinkings (2012).

A ação pedagógico-educacional politécnica/omnilateral/integral, parece auxiliar os indivíduos na superação da condição de impedimento da visualização do concreto, da realidade, do cotidiano e superar a oclusão mental que, parece, segundo Bauman (2013), se lançar voraz, implacável, como sombra tenebrosa sobre a população, em grandes proporções,

nesses tempos negacionistas. O/A trabalhador/a é uma categoria essencial porque muda com sua ação a natureza, transforma com seu trabalho o mundo em si. É agente da transformação social e construção das coisas, dos objetos, dos artefatos, de sentidos. É o/a trabalhador/a quem faz, quem age com força, com sua força física, cultural, intelectual, social, racional, sentimental, para alterar o estado das coisas e, por isso, constrói e constrói-se. O/A burguês é realidade construída, cultural, artificial; existe, mas não se constitui em essencialidade porque é dispensável. Apenas se tornou, por ato pessoal para si próprio – poder – autoinstituiu-se central, contudo não é essencialidade ou condição *sine qua non* para o aprimoramento, desenvolvimento ou ocorrência da sociedade. O atual sistema-capital, de mercado, predatório, é criado, nessa compreensão, por ele e para ele. No entanto, o/a trabalhador/a é o/a agente, o/a construtor/a, na compreensão de Marx (1818-1893); o sujeito capaz, indispensável, essencial.

A sociedade existe sem o burguês, porém não sem o/a trabalhador/a que muda o mundo com sua ação. Para que serve o sistema educacional, especialmente o público, se não para formar o ser humano, os indivíduos todos, a aprimorar o seu estado de conhecimento? Outras questões surgem nesse diálogo crítico, que procura pensar o valor da educação para as pessoas adultas, para as juventudes, como o valor de conquistar sabedoria, de continuar a crescer cultural e espiritualmente, como compreendia a sociedade grega, a acessar o mundo do conhecimento e o mundo do trabalho com consciência (Freire, 1980), a reunir forças e instrumentos, conhecimento/ciência, para lutar contra a alienação, para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento do mundo que é produzido pela ação de homens e de mulheres, questiona Emir Sader, no prefácio de *A Educação para Além do capital* (2012). Com sua reflexão, aproxima-se do pensamento de István Mészáros (2012), quando afirma que as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais, envolver o máximo possível da totalidade da práxis.

O ato educativo do/da trabalhador/a, atitude genuína, original, própria, criativa, revolucionária na concepção, organização, desenvolvimento, método, estrutura e fundamento, é também o que Miguel Arroyo (2001; 2012) discute, ao compreender que na prática social enquanto prática produtiva e organizativa, a pedagogia se faz cultura, o povo se educa e se forja, se forma, se constrói como ser social consciente e, ainda nos provoca a continuar a reflexão pois é nesse *locus* da prática social enquanto prática educativa que as classes em luta são os sujeitos centrais, ou seja, assume a condição cidadã, da consciência, da práxis transformadora. Justamente nesse sentido, podemos pensar na vocação do ensino médio, na formação integral/omnilateral, politécnica, na EJA e da EPT, nas juventudes e pessoas adultas que buscam formação, porque

O capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras continuando a reprimir o direito à educação. A burguesia tem tentado distrair o povo e os profissionais da educação para reduzir o direito à educação apenas à entrada e permanência durante anos na escola”. (Arroyo, 2012, p. 103).

A questão que se põe crucial é que o capitalismo conseguiu mexer com a “alma” das pessoas e superficializar, boicotar, as dimensões compreensivas/críticas da consciência, destituindo, desativando, a capacidade reflexiva, tornando-as alvo da manipulação, uma espécie da “mortalidade racional” (Gramsci, 2008, p. 80). As classes dirigentes, através de sua psicologia e de toda uma ciência por ela pensada, alteraram o descanso para o descaso e isso transformou-se em escudo pessoal de um lado e compreensão hospedeira de outro. A inação, não-crítica, humana já é o vírus da contaminação burguesa do neo e ultraliberalismo implantado nas cabeças/consciências, atitudes e compreensões dos humanos. “... o fator ideológico mais depravante e regressivo é a concessão iluminista e libertária, própria das classes que não estão ligadas diretamente ao trabalho produtivo, pelas quais as classes trabalhadoras se deixam contaminar”. (Gramsci, 2008, p. 66). Já dominadas agem controlados pelos comandos midiáticos, discursos e falas hegemônicas bloqueadas para a possibilidade da ruptura dialógica, continua o autor.

A politécnica, em nossa compreensão, concebida como omnilateralidade, enquanto metodologia/teoria de ensino, de construção do conhecimento, de relação educacional, tem presente que “Estudar é uma forma de crescimento político e ideológico para o enfrentamento da luta no plano das ideias. A instrução é uma importante arma de defesa contra a imposição ideológica da classe dominante” (Machado, 1989), porque o capitalismo – e é preciso que tenhamos conhecimento e reflitamos sobre a raiz do sistema – preocupa-se em formar científico-culturalmente, apenas uma minoria.

Desponta, na contramão desse reprodutivismo elitista, a formação integral que pode se ocupar de todos os indivíduos e do indivíduo em sua totalidade. A politécnica compreende o conhecimento, o saber, a educação/o ensino, as emoções e sentimentos das pessoas como fundamentais para a conquista da liberdade (Machado, 1989). Karl Marx desenvolve uma crítica ao processo de divisão do trabalho no capitalismo e nas suas principais fases históricas e permite, com isso, formular princípios básicos de construção de uma nova educação: a politécnica como desenvolvimento multilateral do indivíduo, com potencialidade para operar na emancipação ao contrapor-se ao processo de deformação causado pela divisão social do trabalho capitalista. (Machado, 1989).

Problematizando conceitos e tensionando aproximações para um conhecimento pertinente: omnilateralidade e complexidade como formação integral

A politecnia/omnilateralidade ou formação integral – que no sentido que pretendemos aqui, são sinônimos - enquanto modalidade de ensino apresentada historicamente, - mesmo que com outras configurações nos tempos e espaços sócio-históricos em que se tornaram práxis pedagógica ou debates – decorre, também, da preocupação legitimamente republicana e de suas intrínsecas responsabilidades, como a preparação básica para o trabalho e a cidadania e o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana, incluindo a formação ética, científica e humanista e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (SEDUC -RS, 2011). É o trabalho humano que iguala as coisas, os objetos, produtos tão diferentes entre si (Marx, 2014), de onde brota a percepção da centralidade dos problemas.

Não se trata de dirigir a politecnia como modalidade de ensino tecnicista para o mercado de trabalho, mas compreender que ela opera na dimensão das potencialidades humanas, da integralidade do sujeito/indivíduo que age e precisa ser preocupação, compromisso, da escola, de modo ressignificado e inadiável. É parte constitutiva do processo de educação dos sujeitos, a consciência do meio, do espaço, do tempo e das condições materiais e interpessoais, bem como, do aprender, apreender, assimilar e produzir ciência, conhecimento, ação diferenciada, participação, envolvimento social. Com o advento da visão de lucro insaciável, principiam os apressamentos e desvios do sentido de vida, de trabalho, de educação, cultura, estado, entre outros. O mundo humano, em sua complexidade (Morin, 2011a, b). Os apressamentos são superficializações, simplificações, também no ato de educar, distanciando-se do humano como conjunto, como totalidade (omnilateralidade) e à força, particiona/fragmenta o humano e o reconhece como força de trabalho: habilidade, capacidade de reprodução, transfiguração. Simplificações tendenciosas, descobrindo e abusando das fragilidades humanas, onde se apresentam facilidades ou possibilidades de dominações, de alienação, criação de necessidades, desenvolvimento do fetichismo.

A sociedade industrial e - no seu princípio e continuidade - a sociedade burguesa, desencadeia uma formação social em que o processo de produção domina o homem e a mulher, a humanidade; não como deveria ser, de o ser humano, controlar o processo de produção (MARX, 2014). Para o modo de compreender burguês, essa sobreposição se institui tão natural quanto o processo produtivo. A politecnia se põe, na concepção marxiana, no horizonte da crítica a tal compreensão, pela preocupação com a formação integral, educação do humano todo e de todos os seres humanos.

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. [...] Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para sua produção (MARX, 2014, p. 202).

Nessa linha de pensamento, embora de tradições teóricas diferentes, o pensamento complexo de Edgar Morin (2011b), ao referir-se à crise cultural e ao quadrimotor ciência-técnica-indústria-lucro, contribui no sentido da discussão até aqui desenvolvida no texto, ao compreender que com o acionamento dos mitos do controle do universo, do progresso, da necessidade histórica, da tecnociência, da felicidade efêmera, a hipermodernidade produziu ambivalências, contradições, exclusões em nome de uma uniformidade imposta pelo capitalismo globalizado. O quadrimotor de Morin (2011b) permite analisar que a submissão do humano à máquina; da sociedade à técnica; do mundo humano, ao racionalismo – não somente o/a trabalhador/a da fábrica, explorado/a ao vender sua força de trabalho, impedido/a de adquirir os produtos de própria mão, fabricados, transfigurados em mercadorias controla um coletivo de sujeitos negando seu direito natural e cultural de felicidade, de participar da construção do mundo e o desfrutar.

A razão instrumental - questionada fortemente pela escola de Frankfurt - impede, por exemplo, reflexões sobre o mundo humano que a educação omnilateral (Machado, 1989; Arruda, 2012) busca conceber e estabelecer como horizonte de seu operar. As questões de gênero, de diversidade, culturais e econômico-sociais, esquecidas no mundo do capital. Já denunciava Marx, em seu tempo, na sociedade inglesa, “A exploração abusiva do trabalho de mulheres e crianças, o esbulho de todas as condições normais requeridas pelo trabalho e pela vida e a brutalidade do trabalho excessivo ou noturno constituem métodos de baratear a força de trabalho [...]” (Marx, 2014, p. 534). Para os/as críticos/as do capital, nessa capacidade dominadora do capital, se esconde sua força exploradora, fortemente desumanizadora. Há uma razão, uma intencionalidade no capital, que conduz para o esquecimento e não perceber os sujeitos, como indivíduos, como agentes. Zygmunt Bauman faz essa denúncia partindo da razão moderna: “Toda evocação mágica da universalidade da faculdade da razão era invariavelmente acompanhada por uma advertência de que a habilidade para usá-la era um privilégio distribuído de maneira escassa”. (Bauman, 2010, p. 87). O mundo simplificado, reduzido, superficial, desencadeado pelo pensamento reducionista, fragmentador, especialista, tem comprometido o sobreviver, o viver e o humanizar (Morin, 2011b) e atrelado a sociedade e a educação ao império da ciência, da técnica, da indústria e do capitalismo de mercado que

mira o lucro. A educação politécnica, em nossa compreensão, também educação integral, parece ver como necessária a associação dos elementos global em uma articulação organizadora complexa, instituinte do pensamento capaz de pesquisar, de compreender, de se aproximar afetiva e intelectualmente do contexto e assumir o complexo como natural. Nessa dimensão diferencial, visão pedagógica ressignificada, atua a politecnia, tensionando para as construções a partir do complexo, do plural, da diversidade.

Recoloca-se o conhecimento de interesse, de significado, para o sujeito, para a ciência, para a vida. Constroem-se conceitos, expressão de ideias, relações de compreensões, conteúdos, situações, desenvolvimento do pensamento, ações sobre o contexto e articulação de falas significativas, como nas três dimensões, discutidas por Andréa Fetzner e Silvio Rocha (2012). A pensadora e o pensador, aproximando-se dos objetivos da rede ao implantar a politecnia, visualizam a possibilidade que a politecnia/omnilateralidade tem de contribuir nas ações interpessoais e intrapessoais, despertar o exercício da autonomia, nas atitudes com as outras pessoas e nas formas de se colocar diante de situações agindo para consigo e no processo de socialização. Veem, igualmente, as expressões e compreensões éticas, o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com uso de instrumentos escolares, a forma de lidar com o espaço, o manejo com instrumentos de seu mundo cultural, a motricidade ampla e fina, os aspectos em articulação e produção a partir do sujeito e das relações (Fetzner; Rocha, 2012).

A politecnia/omnilateralidade transita na afirmação científica dos sujeitos, na cultura e nas relações pessoais e interpessoais ao instituir-se, a partir da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como educativo. Preocupa-se com o desenvolvimento, o crescimento do indivíduo em sua integralidade (corpo, espírito, mente) dedicando-se às relações, ao pedagógico e à ciência e a criticidade diante do complexo mundo do trabalho. O conjunto das preocupações marxianas com a educação politécnica/omnilateral, formação de todas as dimensões do humano no mundo, também em transformação, em devenir, como ensina Paulo Freire (1980), pela ação do próprio humano, permite a aproximação – ainda que parcialmente – com o entendimento moriniano de conhecimento pertinente.

A omnilateralidade, denominada no Rio Grande do Sul, de politecnia, transporta a noção de totalidade do humano e do mundo, numa clara preocupação com a educação e a ação da humanidade não de modo simplificador, mas amplo, profundo, portanto, integral. Morin (2011, p. 58), ao empunhar a bandeira do global, afirma ser “preciso associar os elementos do global em uma articulação organizadora complexa; é preciso contextualizar o próprio global. A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do

complexo”, também pensa a totalidade no sentido de integral. A omnilateralidade pode ser situada nessa preocupação. Todos os lados, todas as capacidades e possibilidades, cientes da provisoriedade e transitoriedade do conhecimento, das afirmações, dos conceitos, das práticas educativas, das próprias pretensões de totalizar, aproxima-se do complexo que se esforça para “ver não apenas o jogo múltiplo e diverso das interações, imbricações, retroações, antagonismos planetários, mas também os aspectos opostos de um mesmo fenômeno, notadamente o que na mundialização liga ao opor e opõe ao ligar”. (Morin, 2011, p. 171).

A politecnia não abrange a complexidade toda pensada por Morin, mas de sua época, Karl Marx, propunha a complexidade e a utopia ao pensar o humano genérico e situar aí a educação omnilateral como possibilidade de ligações, estabelecimento de plexus, de redes, de pontes, de conexões, com condições de unir as diversas capacidades humanas – educação integral – e os humanos entre si. Configurava, ainda em seu tempo, uma proposta educacional com perspectiva histórica e utópica.

Nesse sentido, parece que Morin (2011) afirma serem necessárias, na atualidade, a perspectiva histórica e a utopia. Embora com sentido próprio, a utopia marxiana identifica-se à moriniana no sentido de tornar a vida suportável, poética, sábia, consciente, feliz e realizada/realizando-se pela práxis cotidiana de homens e mulheres, sujeitos da história. Vemos um diálogo entre essas concepções teóricas, na preocupação com o sistema que divide o mundo do trabalho, a sociedade em classes e o próprio mundo social, a cultura, a educação e as relações entre os humanos, entre o homem e a mulher. Enrique Dussel dimensiona a profundidade do problema, ao escrever que “Cuando miro algo, lo fundamental es el que ve; la presencia masiva de la mujer en las calles, pornografía, [propaganda y demás usos de nuestra cultura], significa que el que constituye ese mundo es el varón y la que “se ve vista” es la mujer” (Dussel, 1987, p. 18). O homem, como dono dos meios de produção, assim o quadrimotor moriniano, a ciência-técnica-indústria-lucro (Morin, 2011b), exercem a exploração, a dominação sobre o humano todo.

Considerando a práxis da escola pública na direção politécnica/omnilateral, o mundo social e cultural em análise, as mudanças na escola pública, desencadeadas pela reestruturação curricular dos anos de 2011 a 2015, motivam, segundo Frigotto (2012, p. 27), o “pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações”. A politecnia/omnilateralidade apresenta a preocupação com superação da condição de dominação cultural, científica, econômica e social para cidadãos e cidadãs porque, em

nossa compreensão tem condições de ver os indivíduos como um mundo, um cosmos, portanto, integralmente.

O desejo expresso de formação integral povoa a proposta gestada ainda no século XIX pela teoria marxiana e repensada no século XX para a formação dos indivíduos conscientes, na compreensão freireana (1980), ao primar pela igualdade de acesso, de condições e aproveitamento e rediscussão das relações sócio-culturais. Conforme Frigotto (2012), o saber se produz dentro de relações sociais determinadas e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes. É nesse sentido que, também Enrique Dussel (1987, p. 23) denuncia que “Desde la más tierna infancia, nosotros empezamos a pre-determinar a esta doble funcionalidad social, histórica y política, unos a ser dominadores y otros dominados”. Não existe saber neutro, tampouco, ciência e educação sem intencionalidade. É preciso educar, formar, preparar as pessoas, os indivíduos, para a ação cultural, para o conhecimento pertinente, como diz Morin, e também para a política.

Para continuar a pensar e relacionar pensamentos, reflexões e complexidades para o EM, a EJA e a EPT: ética, pluralidade e formação integral

Nesse horizonte, a educação omnilateral que se efetiva pela politecnia e ensino integral – tempo e formação - compreende que “O futuro sempre comportará riscos, imprevistos, incertezas, mas também poderá comportar capacidades criadoras, desenvolvimento da compreensão e da bondade, nova consciência humana” (Morin, 2011, p. 190). Compreensão, desse modo, que a práxis não é atitude fortuita, superficial ou espontânea, mas proposta omnilateral que estabelece compromissos, principalmente, de cidadania e de ideais republicanos, como alerta Pithan da Silva (2015), ao perceber que todas as formas de sociedade são totalitárias quando proclamam e seguem fins educacionais que impedem a maioria de seus membros. Imbuída das possibilidades construtivas para a rede e seus sujeitos, é preciso, também na crítica de Pithan da Silva (2015), pensar e reconhecer a ambivalência do projeto social moderno, pois ele, talvez seja o nosso desafio no presente educacional a fim de compreender as ricas heranças produzidas pela modernidade, em termos do legado da democracia e do pensamento emancipatório, bem como as suas contradições no que tange ao legado da legitimação das forças econômicas constitutivas do capitalismo.

Inscribe-se nessa ambivalência, a politecnia que, em sua busca pela educação omnilateral, formação integral do humano genérico, assume a perspectiva da mudança, da valorização do sujeito não pela sua classe social, mas pela humanidade que o constitui, pelo

sentido do ser. Trabalhador/a não apenas braçal, mas sujeito da história, da economia, em desenvolvimento multilateral, emancipando-se ao contrapor-se ao processo de deformação causado pela divisão social do trabalho capitalista (Machado, 1989). São vários ataques destrutivos na dimensão psicológica, social, cultural, racional, sentimental. Todos atingem ideologicamente o espírito humano, a força utópica onde localiza-se a consciência, a auto e altero consciência (Marx, 2010, p. 10).

As questões de relações sociais, culturais e pedagógico-educacionais, relacionadas com aquelas econômicas na compreensão marxiana, despontam como já condicionadas pela história e, ao mesmo tempo, passíveis de problematização. A dialética nos permite problematizar. A mesma relação absolutista do período religioso-medieval transmuta-se para o centralismo absolutista não mais da nobreza, mas da burguesia, agora. Desse modo, aquilo que ocorre no interior do sistema capitalista, retorna ou é apropriado como sua força para que mantenha o domínio. Para destronar essa nova nobreza/classe hegemônica, é fundamental trocar as armas, o tempo, o espaço e o cenário. Inclusive a forma de comunicação, o modo de escrever, considerando as diferenças, as particularidades, as identidades, os gêneros. Nas palavras de Dussel (1987, p. 23), “la liberación de la mujer no se va a dar sólo por la mujer, sino va a ser una liberación integral del hombre, donde también el varón se va a liberar, porque no debe creerse que está en mejor situación”. Assim, também, a libertação das pessoas oprimidas, dominadas, e dos demais gêneros e diversidades étnico-culturais, também se dá pela ação emancipatória, de apossamento das identidades e autonomia pessoal e social.

Para Gramsci (2008, p. 47), “Enquanto a mulher não tiver alcançado não só uma independência do homem e um novo modo de conceber a si mesma e também o seu papel nas relações sexuais, a questão sexual permanecerá cheia de características doentias e será necessário sempre ter cuidado com as inovações legislativas”. No tempo presente, no qual discutimos este texto, não é somente mais um problema das mulheres, mas de todos os gêneros e das minorias e majorias discriminadas, não reconhecidas, porque as relações sociais, assim como o trabalho – trabalhadores e trabalhadoras – estão controlados/as pelo capitalismo de mercado, predatório. Assim como na dialética do senhor e do escravo, de Hegel (1770-1831), a libertação é sempre processo amplo, complexo, omnilateral. Envolve a consciência, a concepção e as práticas, assim como passa pelo projeto de educação e sociedade que toma corpo e se torna ciência, tema de estudo e formação, nas escolas, nas salas de aula. Libertação, então, é práxis. Libertado a si, da alienação, da cultura opressora, liberta-se também o/a outro/a. Dialeticamente, a ação de libertação da mulher é também libertação do homem, da exploração, da dominação, da ignorância, da submissão.

A emancipação que a proposta politécnica, de formação integral, possibilita à educação para além das formatações tradicionais, históricas, visualizar a omnilateralidade de Marx e Gramsci, a educação complexa, de Edgar Morin, a formação humanista integral, de Paulo Freire, no trabalho político-pedagógico da sala de aula, as questões de gênero, da diversidade cultural, sócio-econômicas das classes e do mundo do trabalho, da divisão social do trabalho e, igualmente, as culturais, das hegemonias e aristocracias, das relações de mercado consumista, da ciência, conhecimento e da cultura. Destacamos, como relevante tema de preocupação da EPT, nessa perspectiva, que o mundo do trabalho, segundo o IBGE (2011), tradicionalmente ocupado por sujeitos masculinos, revela que as mulheres estudam mais tempo, permanecem mais na escola (média de 11 anos, 54% matrículas e 58% formaturas), no entanto, estão em menor quantidade média no mundo do trabalho e percebem, ainda, os menores salários (69%) ocupando funções, as mesmas que a dos homens e, embora crescente, ainda díspar nos cargos de gerências.

Nessa dimensão, é possível ver com Dussel (1987, p. 12) que “...en una sociedad opresora, la mujer es la primera oprimida, y esta opresión es mucho más profunda de lo que cree el varón que también está oprimido, y de lo que lo cree la mujer que es la oprimida de un oprimido”. O que dizer do gênero feminino na cultura gaúcha, estancieira, caudilhistas? A feminilidade acompanha a mulher no seu existir, na sua ação, na sua compreensão. É constituição ontológica a seu modo plural e diverso. E a acompanha em seus gestos, rostos e manifestações. Da mesma forma que a masculinidade acompanha o homem e o compõe.

ESCUELA SECUNDARIA, EJA Y EDUCACIÓN PROFESIONAL: LA JUVENTUD Y LOS HORIZONTES POLÍTICOS, CIENTÍFICOS Y HUMANISTAS

Resumen: La problemática que involucra a los/las jóvenes está relacionada, en el campo de la educación, con la Enseñanza Media, la EJA y la Educación Técnico-Profesional como etapas y modalidades finales de la educación básica, históricamente constituidas por la insuficiente acción estatal, por el precario debate en el campo político-democrático. y el alejamiento de demandas sociales que comprometen la construcción de un proyecto republicano de sociedad y educación. Imprime retrocesos, retrotopías e ilustra la realidad brasileña de inconsistencia entre ciencia y humanismo en la vida social y escolar cotidiana. Como modalidades de enseñanza, por su parte, la Educación de Jóvenes, personas adultas y la Educación Profesional, cumplen funciones primarias de política pública con la preocupación de involucrar a todos/as en el proceso del conocimiento, la cultura y el humanismo. Problematicar el horizonte de la etapa final de la educación básica desde una perspectiva crítica sobre las propuestas recientes y los procesos históricos sociopolíticos que marcan sus caminos es el objetivo de este debate. Pensar en alternativas para la construcción de políticas

públicas que atendam a las juventudes y incluyan la ciencia, el conocimiento, el humanismo y la participación comunitaria como un proyecto educativo integral, con condiciones de contribuir a un proyecto de sociedad democrática y republicana desde una perspectiva decolonial, es la pretensión de esta reflexión.

Palabras-clave: Juventud. Escuela secundaria. EJA. Educación Profesional. Educación demócrata-republicana.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na educação. IN.: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4.ed. São Paulo : Perspectiva, 1997. P. 221 a 247.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Disponível no endereço:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otphanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em 22/03/2015.

ARROYO, Miguel A. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5.ed. Petrópolis ; Vozes, 2001. P.138-165.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In.: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO; Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento**: dilemas da educação do trabalhador. 6.ed. São Paulo : Cortez, 2012. P. 103-127.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In.: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO; Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento**: dilemas da educação do trabalhador. 6.ed. São Paulo : Cortez, 2012. P. 83-101.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro : Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude** – Conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Dispõe sobre a regulamentação do

parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da lei federal 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Decreto nº. 11.741**, de 16 de junho de 2008, que altera dispositivos da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos, e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio. Curitiba : UFPR, 2014.

CASSOL, Claudionei Vicente Cassol. Politecnia/omnilateralidade, complexidade e trabalho feminino jovem: problematizações. In.: SILVA, Paulo Celso da. **Territorio(s), género, trabajo y políticas públicas en américa latina chile**. Votorantim-SP: Provocare, 2017. Disponível no endereço: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Silva-20/publication/313425442_TERRITORIOS_GENERO_TRABAJO_y_POLITICAS_PUBLICAS_EN_AMERICA_LATINA_CHILE_-_2015/links/589a12e5a6fdcc32dbdeee9c/TERRITORIOS-GENERO-TRABAJO-y-POLITICAS-PUBLICAS-EN-AMERICA-LATINA-CHILE-2015.pdf. Acesso em Junho de 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para ensino médio. Parecer aprovado em 5/5/2011.

CNE. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais, gerais para educação básica.

DUSSEL, Enrique. **Liberacion de la Mujer y erotica latinoamericana** (Ensayo Filosófico). 3.ed. Bogotá : Nueva América, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. São Paulo: Global Editora, 2021.

FETZNER, Andréa Rosana; ROCHA, Silvio. A progressão continuada nos ciclos de formação: contribuições do plano didático de apoio pedagógico. IN.: FETZNER, Andréa Rosana (Org). **Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar?** Reflexões didático-metodológicas. Rio de Janeiro : WAK, 2012. P. 121-141.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo : Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador**: impasses teóricos e práticos. In.: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO,

Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO; Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. 6.ed. São Paulo : Cortez, 2012. P. 19-38.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In.: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO; Miguel; GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo : Hedra, 2008.

GOVERNO RS. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** - 2011-2014. Porto Alegre-RS : SEDUC, 2011a. Disponível no endereço http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf.

GOVERNO RS. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Porto Alegre-RS : SEDUC, 2011b. Disponível no endereço http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. IN.: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo : Boitempo, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2014. Livro I, volume 1.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário**, preço e lucro. 2.ed. São Paulo : Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo : Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis : Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo ; Cortez; Brasília ; UNESCO. 2011a.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2011b.

PITHAN DA SILVA, Sidinei. **A universidade no projeto da modernidade educacional: o racionalismo iluminista** – cita: HELLER, A. & FEHÉR, F. em A Condição Política Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 2.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Sidinei Pithan da. **A universidade no projeto da modernidade educacional: o racionalismo iluminista**. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Unijuí-RS, 2015. Mimeo.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde - Verbetes**
Disponível no endereço|: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>, Acesso
em Junho de 2024.

HÁ EPISTEMOLOGIA NAS METODOLOGIAS ATIVAS?

Fernando Batisti⁶

Elisabete Cerutti⁷

Alexandre da Silva⁸

Grupo de trabalho (GT): Educação Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo:

O artigo em questão será apresentados algumas reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência para com as metodologias ativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se a necessidade de estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Ciberultura.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, tendo em vista que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante, que as informações em si, tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em estamos vivendo, tais demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento este que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade ciber cultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos “há epistemologia nas metodologias ativas?”. Como tentativas de um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destaca-se a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas

⁶ Doutor em Educação e professor da Escola Básica da URI. E-mail:

⁷ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

⁸ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professor da Escola de Educação Básica da URI. E-mail: alexandredasilva@uri.edu.br.

combinadas às Tecnologias Digitais, uma vez que sem este arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e construção de interfaces do estudante. Essa abordagem, nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciados pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, no qual, considere-se processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando-se como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Faz-se necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das metodologias ativas, no que se refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fará o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse.

Nesse viés, as Metodologias Ativas, perpassam pela perspectiva de pensar a educação superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de

diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa a personalização do ensino. Ou seja, é preciso a mudança do papel docente, quanto a vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam a necessidade de aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação, propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual, o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nestes termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que “a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.”

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautadas na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que, a vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como, colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, com as Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos torne-se significativo, no seu ritmo e tempo.

Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, nas quais crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas por meio das tecnologias podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas.

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.

A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais a tendência de sua universalização.

“Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação”(Levy, 1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que 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.”

Neste contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam,

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem Progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com avisando que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que pode trabalhar suas aulas de maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos dependerá menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias está desde o final do Século XX, sendo estudada e a cada momento estudantes e professores terão novos contatos com esta metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como, o uso das novas tecnologias serve para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que “a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora”.

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já tem resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e a colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que este assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz é a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

Na abordagem sobre mediação docente torna-se visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, sendo a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas de ensino-aprendizagem. Neste sentido:

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação então “as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chama a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia”, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessário uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz

respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas no qual, um único método de ensino não produz os avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real, e pensando na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade.

As metodologias diferenciadas atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevante para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanham o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois epistemologicamente esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em que o estudante é “receptáculo” de informações.

A educação refaz-se enquanto “organismo vivo” e “complexo” de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante as novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Nesse viés discursivo, remetemo-nos à uma proposição de dialética, em que, a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito a partir da criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar o ensino e aprendizagem a partir da leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos remete uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico a prioristicamente constituído historicamente como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica para o uso de metodologias ativas. A compreensão do porque fazemos à luz da teoria nos dará sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos mediante as transformações e desafios pedagógicos pertinentes no contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: **Metodologias ativas para uma Educação inovadora: ma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. **Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso**. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. **As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades**. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. **Sobre a Pedagogia**. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed, - Campinas, SP, Papirus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. **Profissão professor**. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

¿Hay Epistemología en las Metodologías Activas?

Is there Epistemology in Active Methodologies?

ABSTRACT

This article will present reflections on the epistemological implications of teaching with active methodologies. It is a bibliographical, qualitative study, whose theoretical framework epistemologically debates Active Methodologies in Education. In view of the educational context historically focused on curricula and training paths, there is a need to deeply study the epistemology of learning methodologies, given that they can contribute to the advancement of student learning and teaching, for the teacher. The issue surrounds the necessary epistemological foundation of educational practices in contemporary education and is the result of discussions present in the Research Group on Education and Technologies - GPET.

Keywords: Active methodologies. Epistemology. Cyberculture

RESUMEN

Este artículo presentará reflexiones sobre las implicaciones epistemológicas de la enseñanza con metodologías activas. Se trata de un estudio bibliográfico, cualitativo, cuyo marco teórico debate epistemológicamente las Metodologías Activas en Educación. Ante el contexto educativo históricamente centrado en los currículos y trayectorias formativas, surge la necesidad de profundizar en la epistemología de las metodologías de aprendizaje, dado que pueden contribuir al avance del aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes, para el docente. La cuestión gira en torno a la necesaria fundamentación epistemológica de las prácticas educativas en la

educación contemporánea y es resultado de discusiones presentes en el Grupo de Investigación en Educación y Tecnologías - GPET.

Palabras clave: Metodologías activas. Epistemología. Cibercultura.

RÉSUMÉ

Cet article présentera des réflexions sur les implications épistémologiques de l'enseignement avec des méthodologies actives. Il s'agit d'une étude bibliographique, qualitative, dont le cadre théorique débat épistémologiquement des Méthodologies actives en éducation. Compte tenu du contexte éducatif historiquement axé sur les programmes et les parcours de formation, il est nécessaire d'approfondir l'épistémologie des méthodologies d'apprentissage, étant donné qu'elles peuvent contribuer à l'avancement de l'apprentissage et de l'enseignement de l'élève, pour l'enseignant. La question porte sur le nécessaire fondement épistémologique des pratiques éducatives dans l'éducation contemporaine et est le résultat des réflexions présentes au sein du Groupe de recherche sur l'éducation et les technologies - GPET.

Mots-clé: Méthodologies actives. Épistémologie. Cyberculture.

FORMAÇÃO DE LEITOR DE LITERATURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

Ana Paula Teixeira Porto⁹

Luana Teixeira Porto¹⁰

Rosane Maria Cardoso¹¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No início dos anos 2000, com o advento dos *e-books*, muito se discutiu sobre o fim do livro e a possibilidade de isso acarretar a diminuição do público leitor. Regina Zilbermann (2001), em obra sobre o tema, defendeu naquele momento, que um novo suporte para livro não implicaria o fim do leitor e argumentou sua tese ao fazer alusão ao fato de que, ao longo da história da escrita, muitos suportes foram criados, uns substituindo aos outros. Assim foi com a pedra, depois o pergaminho, o papiro, o papel, a tela. Mudam-se os suportes, contudo os leitores permanecem, adaptando seus modos de ler a novos contextos.

A crise da leitura – sobretudo da leitura da literatura, permeada pelas incertezas do surgimento de um novo suporte de leitura, tornou mais pujante a discussão sobre a formação de leitores e a formação do mediador em leitura, notadamente. Que leitores de literatura estão sendo formados? Como ela pode resistir em meio a tantos outros objetos de apreciação à escolha de leitores? Que mediações são importantes para garantir a formação de leitores, incluindo leitores de literatura? Questões como essas permanecem vitais no contexto da pós-modernidade, como o que vivenciamos no limiar da metade da segunda década do século XXI, quando presenciamos o surgimento de tantos gêneros, suportes e modos de ler – fatores que inevitavelmente atravessam os horizontes de leitura e de sua prática na escola.

Passados mais de 40 anos da discussão inicial sobre os desafios da leitura no contexto escolar em particular¹² e com a ascensão das redes sociais e da cultura digital, é imperativo

⁹ Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da URI-FW. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

¹⁰ Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da URI-FW. E-mail: luana@uri.edu.br.

¹¹ Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado e Doutorado – da UNISC, e do Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura – Mestrado – da UCS. E-mail: cardoso.rosanem@gmail.com

¹² Na década de 1980, pesquisadores como Marisa Lajolo, Regina Zilbermann, Tania Rösing e Ezequiel da Silva publicaram importantes obras, discutindo a crise instaurada do campo da leitura e da leitura literária nas escolas,

pensar em como fazer da leitura – seja ela de livro físico, seja de texto em tela – um ato prazeroso, não obrigatório e avaliativo como muito se viu em bancadas escolares, e propiciador de ampliação de horizontes culturais e visões de mundo. Afinal, como lembra Zilbermann (2016, p. 1), concepções de livro, literatura e leitor de décadas anteriores não se sustentam mais, e isso exige “propor políticas de formação do leitor que levem em conta a situação diferenciada experimentada no novo milênio”. Pensar em políticas de formação de leitores requer conhecer como a literatura e a leitura têm sido tratadas em documentos norteadores da prática docente, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, este capítulo discute diretrizes curriculares para educação básica – anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com foco da leitura literária enquanto objeto de formação escolar. Além disso, elege a mediação de leitura como um elemento importante para a formação do leitor de literatura, discorrendo acerca da importante preparação do profissional mediador. O objetivo do trabalho é, portanto, contemplar uma breve análise crítica de como a literatura tem sido orientada a ser explorada na sala de aula conforme documentos oficiais atuais e as implicações destes. Ainda se busca mostrar como a mediação de leitura é um fator relevante para a formação do leitor e como pode ser pensada para a formação do aluno da educação básica.

1. Diretrizes sobre leitura e formação de leitor

Para refletirmos acerca das percepções acerca da leitura e formação de leitor no contexto escolar na contemporaneidade, podemos partir de uma abordagem acerca da curricularização. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são os documentos iniciais que começam a sistematização de uma proposta para os currículos das escolas de educação básica, tendo como base a principal referência no campo da legislação educacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394, de 1996), que classifica o conhecimento em áreas e o distribui em componentes curriculares, fragmentando-os. Os PCNs (1997), assim como os documentos seguintes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio - PCEM+ (1999) PCN+ (2006), as OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018), mantêm essa fragmentação embora enalteçam a

sinalizando as dificuldades de implementação de alternativas eficientes para resolução do grave problema de leitura evidenciado nas escolas, em exames de larga escala, considerando o contexto brasileiro.

importância na interdisciplinaridade, e propõem um ensino contextualizado, voltado para o exercício da cidadania e do pensamento crítico, a partir de uma perspectiva interacionista.

Como guia de formação curricular no final da década de 1990, os PCNs, no campo da leitura e da formação do leitor, indicam que a literatura é uma forma de composição discursiva que se associa ao campo macro das linguagens, com foco no texto escrito como uma unidade básica de leitura e formação cidadã, a qual permite o letramento estudantil: “Na prática, o que acontece é a presença do texto literário no processo de formação do leitor subalternamente a uma perspectiva maior de ensino da linguagem.” (SOUZA NETO, 2014, p. 116). Tem-se, sob esse viés, uma minimização da literatura enquanto objeto de natureza singular que exige competências leitoras distintas de leitura, focadas na especificidade de sua linguagem, contexto de produção e recepção.

Ainda o texto literário, assim como outro gênero, como tirinha ou notícia, encontra na composição curricular um espaço reduzido, seja enquanto objeto de leitura, seja como protagonista em um componente específico. Este aparece apenas como obrigatório no Ensino Médio, com carga horária mínima e insuficiente para uma formação qualificada de leitor de literatura, e, no ensino fundamental, Língua Portuguesa incorpora os estudos de literatura.

Essa divisão de espaço constitui-se um meio de romper com a aura diferenciada que a literatura historicamente recebeu no processo de escolarização no Brasil (com a leitura da literatura canônica e de autores considerados clássicos). É também uma estratégia de instituir a percepção de que o texto literário precisa ser compreendido como linguagem e discurso e não necessariamente como um objeto de construção diferenciada, cujas particularidades associam-se a um campo específico das artes literárias e, portanto, da educação ou letramento literário.

Diante disso, algumas questões são elementares: como formar um leitor literário se a educação ou o letramento literário são negligenciados na composição curricular da escola? Se a escola é a principal instituição formadora de leitores e não tem a obrigação de formar leitor de literatura, com condições de apreciação de obras de distintas épocas e autores – clássicos ou não -, a que(m) cabe instituir a formação do leitor de literatura? Parece que respostas a essas questões têm como pano de fundo pressupostos de que a literatura não está sendo objeto de ampla discussão e leitura, tampouco tem uma importância singular para a formação do estudante. Que impactos isso poderá gerar para a formação humanística? Uma pergunta para a qual posicionamentos e análises podem vir daqui a alguns anos... Explicamos por quê.

No campo do Ensino Médio, no início do século XXI, os dois documentos centrais - PCEM+ (1999) e as OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(2006) -, que poderiam ampliar a presença da literatura no currículo escolar, apenas dão continuidade à proposta dos PCNs (1999), de forma a manter os estudos de literatura em posição subalterna. Eles apenas visam a trazer orientações complementares àquilo que o documento anterior já contemplava, sem inovações significativas.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se delineia a partir de 2017, dá continuidade ao projeto curricular dos PCNs, com foco em competências, habilidades e objetos de conhecimento, organizados por eixos em cada uma das quatro áreas de conhecimento. Na área de Linguagens, situa-se o campo de leitura literária. A literatura é contemplada a partir de um viés que a insere no campo das práticas de linguagens e considera o contexto de produção e recepção, bem como especificidades da composição formal dos textos e variados gêneros (romance, conto, miniconto, poesia, biografia, etc).

Porém, o objeto literatura aparece em posição secundária. No campo de leitura, a BNCC (2027) para o ensino fundamental – anos finais, no componente de Língua Portuguesa, estabelece oito dimensões, nas quais a literatura como objeto de leitura não é sequer citada. Nas dez competências para o componente, apenas uma faz referência direta à literatura¹³, colocando-a como uma possibilidade no rol das produções artístico-culturais. Para os anos iniciais, a BNCC coloca a literatura no campo artístico-literário com esta proposição:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. (BRASIL, 1997, p. 86)

A configuração do documento da BNCC traz pelo menos duas implicações: a primeira associa-se ao processo gradativo de desaparecimento da literatura seja enquanto objeto de formação na escola, seja enquanto componente curricular. Como componente curricular, de caráter obrigatório, assim como são Língua Portuguesa e Matemática, a Literatura poderia ser, pelo menos, ser explorada na escola de forma contínua, mesmo que houvesse limitações quanto a acervo, material didático para sua apreciação, mediações de leitura motivadoras para a formação leitora. Poderia ainda haver maior oferta de graduação específica para a formação do docente de Literatura, sem que ela dividisse espaço com a formação para o ensino da língua, como ocorre na maioria das licenciaturas.

¹³ Competência que referencia a literatura na BNCC: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (BRASIL, 2027, p. 87)

A inexistência de Literatura enquanto disciplina obrigatória no Ensino Fundamental também não é uma realidade recente. Desconsidera dados sobre a leitura de brasileiros apontada como limitada em estudos do Instituto Pró-Livro¹⁴ e resultados sobre desempenho de estudantes em exames de larga escola, como PISA¹⁵, os documentos norteadores da educação básica permanecem relegando a formação leitora e de leitura de literatura nas escolas.

Na LDBEN, em meados dos anos 1990, ela sequer foi referenciada e, portanto, ignorada enquanto componente curricular. Após duas décadas de LDBEN, nenhum avanço nesse sentido: continua-se presenciando o desprestígio à formação de leitores de literatura. E esse desprestígio está relacionado à ausência da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana. (PORTO; PORTO, 2028, p.18)

Outra implicação está pautada na falta de incentivo dado aos textos literários enquanto objeto a ser amplamente explorado no contexto escolar. Não faltam exemplos desse descaso: nos documentos norteadores da educação básica, os gêneros literários são indicados como objetos de valor igual – ou menor – do que gêneros como podcast, notícias, reportagens, artigo de opinião, memes; há uma significativa carência de investimentos em bibliotecas e atualização de seus acervos; observa-se uma reduzida oferta de programas de formação continuada para mediadores de leitura literária para as escolas; é visível o apagamento que diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura dão à leitura literária como elemento de formação inicial de professores. Tais fatores corroboram para a crise histórica de leitura que tantos pesquisadores e levantamentos têm contemplado desde os anos de 1980. De lá para cá, pouco mudou, apesar de tantas proposições de professores e pesquisadores voltados a indicar caminhos promissores no campo da educação e da leitura, e da literatura em particular.

No entanto, há pequenos alentos que devem ser reconhecidos. Em relação às orientações da BNCC para a leitura literária, é preciso pontuar que ela traz um avanço: o de sugerir que produções literárias não canonizadas sejam incluídas na formação. Isso indica, de

¹⁴ Desde 2007, o Instituto Pró-Livro realiza pesquisas periódicas sobre a leitura no Brasil e mostra, por exemplo, que há um decréscimo do percentual de leitores de 2007 a 2019, e, conforme a última pesquisa de 2019, que se lê mais na idade de 11 a 13 anos, com nível que apenas diminui no avançar da idade, que a leitura literária tem pouca quantidade de leitores. (Fonte: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso em 28 ago. 2024.)

¹⁵ Dados do PISA, de 2022, apontam que, no que tange à leitura, estudantes brasileiros apresentam baixa proficiência em leitura, com pontuação de 410, enquanto a média da OCDE é de 476. (Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022%20desempenho%2C%20de%207%25>. Acesso em 28 ago. 2024.)

forma indireta – quando deveria ser direta – a abordagem de literaturas de distintos contextos, como as literaturas afro-brasileiras, indígenas, africanas de língua portuguesa, latino-americanas. Não fortalecer o cânone é um saldo positivo em meio ao apagamento crescente da literatura na escola, pois há uma indicação que alude à diversidade das representações culturais por meio da leitura literária. Indicação que faz jus a um necessário respeito a manifestações literárias e não apenas àquele apanhado de obras consagradas.

Em perspectiva similar, o (quase extinto) Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, no que tange ao PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, traz um gama de autores representativos de vários gêneros literários e representações culturais de contextos contemporâneos aos do passado histórico, sem limitar-se apenas a obras da literatura nacional. Sob esse ponto de vista, cabe sinalizar o avanço da pluralidade literária indicada para os acervos, embora estes cheguem vagarosamente às escolas e em quantidades insuficientes de exemplares, sem acompanhamento de materiais didáticos ilustrativos de práticas de leitura.

Se há esse tímido avanço em termos de políticas educacionais no que tange a uma abrangência do que deve ser lido nas escolas, por outro lado as sistemáticas de avaliação de leitura negam uma formação crítica de leitores de literatura. Como corolário dessas diretrizes sobre leitura e texto literário na sala de aula, tem-se uma política de avaliação do ensino no Brasil materializada por aplicação de provas, como a Prova Brasil e o ENEM. Este é um exemplo do quanto a abordagem do discurso textual proveniente de um texto literário passou a deter mais atenção do que o processo de interpretação literária propriamente dito e a compreensão sobre as especificidades do texto como obra artística. Estaríamos diante da indicação e formação de um leitor amplo, homogeneizado pela experiência de ler literatura sem compreender o que ela é, como se faz, constrói-se e desconstrói-se? Que leitor é esse que vamos preparar? Vamos falar em leitor de forma genérica e abdicar de leitor de literatura?

Para ampliar essa reflexão, tomamos, como exemplo, em prova aplicada em 2023 no ENEM, uma questão que merece observação especial por ilustrar o que registramos anteriormente. Trata-se da questão 14, do caderno azul:

Dão Lalalão

Do povoado do Æo, ou dos sítios perto, alguém precisava urgente de querer vir por escutar a novela do rádio. Ouvia-a, aprendia-a, guardava na ideia, e, retornado ao Æo, no dia seguinte, a repetia a outros.

Assim estavam jantando, vinham os do povoado receber a nova parte da novela do rádio. Ouvir já tinham ouvido tudo, de uma vez, fugia da regra: falhara ali no Æo, na véspera, o caminhão de um comprador de galinhas e ovos, seo Abrãozinho Buriém, que carregava um rádio pequeno, de pilhas, armara um fio no

arame da cerca... Mas queriam escutar outra vez, por confirmação. — “A estória é estável de boa, mal que acomodada: taca e não rende...” — explicava o Zuz ao Dalberto.

Soropita começou a recontar o capítulo da novela. Sem trabalho, se recordava das palavras, até com clareza — disso se admirava. Contava com prazer de demorar, encher a sala com o poder de outros altos personagens. Tomar a atenção de todos, pudesse contar aquilo noite adiante. Era preciso trazer luz, nem uns enxergavam mais os outros; quando alguém ria, ria de muito longe. O capítulo da novela estava terminando. ROSA, J. G. Noites do sertão (Corpo de baile). São Paulo: Global, 2021

Nesse trecho do conto, o gosto dos moradores do povoado por ouvir a novela de rádio recontada por Soropita deve-se ao(à)

- A) qualidade do som do rádio.
- B) estabilidade do enredo contado.
- C) ineditismo do capítulo da novela.
- D) jeito singular de falar aos ouvintes.
- E) dificuldade de compreensão da história.¹⁶

Resposta: D

A exploração de um fragmento de texto do escritor Guimarães Rosa, sem contextualizar a obra e seu lugar no campo da literatura brasileira, foca a compreensão de uma motivação para uma ação e hábito de personagens que fazem parte do enredo do conto. Um tipo de pergunta que poderia ser feita com a análise de uma tirinha, de uma carta ao leitor, por exemplo. Explora-se o texto literário como instrumento de compreensão não da sua linguagem, da sua construção, da sua articulação a um contexto. Ele é simplesmente pretexto para compreensão geral das ideias do conto – uma competência que poderia ser feita com qualquer outro gênero textual.

Além desse tipo de questão, cabe destacar outra particularidade das provas do ENEM, que é a adoção de letras de canção como gênero discursivo. A questão 18, da mesma prova, mostra isso:

TEXTO I

Alegria, alegria

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou
Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vão
Eu vou
Por que não, por que não?

VELOSO, C. Alegria, alegria. Rio de Janeiro: Polygram, 1990 (fragmento).

TEXTO II

Anjos tronchos

Uns anjos tronchos do Vale do Silício
Desses que vivem no escuro em plena luz
Disseram vai ser virtuoso no vício

¹⁶ Prova disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2023>. Acesso em: 30 ago. 2024.

Das telas dos azuis mais do que azuis
Agora a minha história é um denso algoritmo
Que vende venda a vendedores reais
Neurônios meus ganharam novo outro ritmo
E mais, e mais, e mais, e mais, e mais
VELOSO, C. Meu coco. Rio de Janeiro: Sony, 2021 (fragmento)

Embora oriundas de momentos históricos diferentes, essas letras de canção têm em comum a

- A) referência às cores como elemento de crítica a hábitos contemporâneos.
- B) percepção da profusão de informações gerada pela tecnologia.
- C) contraposição entre os vícios e as virtudes da vida moderna.
- D) busca constante pela liberdade de expressão individual.
- E) crítica à finalidade comercial das notícias.

Resposta: B

Essa questão da prova pode ter o intuito de aproximar o estudante de produções culturais não canônicas, como as letras de canção, e ainda merecedoras de espaços nas salas escolares. É louvável que compositores como Caetano Veloso figurem em provas pela importância de sua arte e contribuição para a construção de uma identidade cultural nacional por meio de canções. No entanto, reduzir a abordagem de dois fragmentos de letra de música a uma comparação que requer identificação de ponto de convergência temática também ignora a especificidade da natureza literária.

Esse tipo de proposta de análise de texto literário de letra de canção, como evidenciado em dois casos apresentados, em avaliações como a do ENEM, além de incitarem uma prática de leitura voltada à interpretação de discursos sem a consideração de suas especificidades construtivas, pode corroborar para alguns pontos que merecem reflexão. O primeiro ponto refere-se à valorização de concepção de leitura como leitura de gêneros discursivos sem preparação específica para compreensão da natureza dos textos. Ou seja, as especificidades de gêneros, linguagem, contexto e recepção são desconsideradas.

Outro ponto associa-se à formação de leitor voltada à apreensão de tema com questionamentos mais voltados à decodificação de textos do que à análise e interpretação. Compreender o geral, o explícito, o básico de um texto, o que não exige demonstração de competência crítica de leitura para estudante que está finalizando a formação no Ensino Médio. Nível elementar de competência leitora de literatura é o que esse tipo de questão apresenta.

Ainda as avaliações do ENEM evidenciam uma desconsideração das expectativas do leitor e de seu repertório sociocultural, bem como desconsideração do perfil do leitor e a proposição de contato com textos de várias origens, dos populares aos eruditos, dos escritos aos orais.

Esses itens de abordagem, que não e esgotam, põem em xeque a leitura seu conceito e forma de sua exposição e mediação na escola, e, por consequência, professores precisam transitar entre o que a formação em Letras pode incitar e o que as políticas de leitura e avaliação estão sinalizando. Nesse sentido, cabe recorrer à Zilberman novamente, pois ela continua a corroborar a permanência da crise de leitura:

Agora, parece-me, é a leitura enquanto concepção que está em crise, porque, a cada vez que utilizamos o termo, temos de ter responder à pergunta: de que leitura estamos falando, o que se passa mesmo nas oportunidades em que nos limitamos à leitura de textos escritos.

Por sua vez, a pergunta não vem sozinha, porque cabe esclarecer o que esperamos – se é que precisamos esperar – da leitura de, por exemplo, textos escritos. Se se tratar de textos literários, podemos manter, na condição de horizonte, o caráter formador valorizado por Antonio Cândido no ensaio seminal, citado antes? Permanece vigente o potencial revolucionário da literatura, alcançado por meio da leitura interpretativa de textos por natureza artísticos, capazes de, através da ficção, estimular e alargar a fantasia? (2016, p. 37)

Diante desse contexto que dá continuidade à crise de leitura e de literatura e sua apreciação, uma reflexão necessária gira em torno da mediação de leitura – fator relevante no processo de formação de leitor literário.

2. Mediação de leitura

Ao se refletir sobre um dos elementos relevantes na formação de leitores de literatura, surge a figura do mediador de leitura. Nessa discussão, duas questões precisam ser esclarecidas: quem se constitui como um mediador de leitura? Como a mediação da leitura pode contribuir para a formação de leitores na escola, no contexto da educação básica?

A leitura pode se constituir como uma prática frequente desde a vida no seio familiar, especialmente se houver, no grupo familiar e próximo da criança, a presença do mediador de leitura, também considerado agente de leitura. Ele tem a função de fazer a mediação entre o sujeito que lê e o objeto de leitura, como uma notícia, uma reportagem, um conto, um meme. Para formar leitores, a participação de um mediador é fundamental porque permite a interação entre três elementos essenciais da leitura: texto, autor e leitor.

A mediação só ocorre quando há interferência de alguém, este que interfere é denominado como mediador. É simples entendermos como um mediador pode facilitar muitas conversas e acordos, mesmo que sem desconsiderá-la ou manipulá-la. Da mesma forma que o termo mediação é utilizado e empregado em diversas áreas do conhecimento, o mediador também está presente nelas (ALMEIDA JÚNIOR; SANTOS NETO, 2014, p.100).

Nesse processo, Petit (2008) aponta que a figura do mediador é múltipla, pois pode ser um professor, um bibliotecário, um livreiro, um assistente social, um amigo, enfim, qualquer pessoa que se propõe a tecer pontes entre leitor e textos. É o sujeito que media a construção de sentidos para os textos que se lê e que ao mesmo tempo permite reconstituir o sujeito leitor e sua identidade.

Além disso, a mediação de leitura não é um processo exclusivamente escolar. Começa antes com a família e o círculo de contatos da criança. São mediadores de leitura, nesse contexto, aqueles que convivem de forma próxima da criança, incentivando-a a ler o mundo, as palavras, mostrando, a partir de seus exemplos de dedicação à leitura; de oportunizar o acesso dos infantes aos objetos de leitura possíveis em cada contexto social e cultural. Isso não se refere à compra de livros ou formação de uma biblioteca embora isso seja fator relevante na formação leitora, mas de fortalecer na criança o hábito da leitura.

Já na escola, os mediadores de leitura são todos os educadores que buscam a alfabetização nos anos iniciais e os multiletramentos, que se consolidam ao longo da vida escolar do aluno. E vale uma observação: não é tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa ou de Literatura promover práticas de leitura; essa tarefa é de todos, pois todos os professores têm o dever de ler e de desenvolver competências de leitura de seus alunos.

No processo de mediação de leitura no ambiente escolar, o perfil do mediador é relevante. Um traço que o distingue é seu apreço pela leitura, independente dos autores, tipologias e gêneros do discurso. Gostar de ler para formar alunos que também gostem. Isso é ratificado na premissa de que, “Para incentivar o gosto e o prazer pela leitura é essencial que primeiramente o mediador goste de ler e demonstre domínio sobre a leitura. Sua função é considerada muito importante para a formação de novos leitores.” (NUNES; SANTOS, 2020, p. 20) Nesse sentido, a construção de relações próximas do mediador com a leitura está associada a experiências que constrói no seu caminho individual de leitura:

Uma das premissas básicas para mediar a leitura na escola é que o mediador seja leitor, pois desta forma, ele terá mais claro para si mesmo, não apenas as metas pedagógicas, mas a sua própria experiência íntima com o texto poderá fazer diferença no processo de mediação. (SILVA, 2015, p. 496)

Além de ser um leitor, o mediador deve estar apto ao desenvolvimento de estratégias variadas de exploração da literatura em sala de aula, é fundamental a inovação no manejo da literatura, recorrendo à leitura literária como uma prática social motivadora, que desperte o

desejo de compreender o texto e estabelecer a fruição. Nesse sentido, Macedo (2019) observa a necessidade de a escola contar com um docente leitor que inova nas metodologias de abordagem da literatura, colocada como objeto de práticas diárias de leitura e como objeto central de suas aulas, otimizando a prática social de leitura.

Para tanto, o mediador de leitura deve ter o compromisso de preparar-se para atrair diferentes públicos e levar a mediação da leitura a diversos ambientes e comunidades, motivando seus públicos a ler. Essa preparação associa-se à forma metodológica usada para a leitura, a qual deve ser planejada com o objetivo de tratar o texto literário como objeto de desejo, de fruição estética, de prazer. É relevante observar que “atitudes adequadas do(a) professor(a) no manejo com o texto literário são aquelas que aproximam o(a) leitor(a) do livro, que provocam nele(a) desejo pela leitura, que abrem as possibilidades de interlocução com o texto, que possibilitam a fruição.” (NEITZEL; PAREJA; SANTOS, 2022, p. 163).

O mediador de leitura, no processo de letramento literário na escola, pode desenvolver diferentes estratégias, que visam a formar leitores autônomos, levando em conta que “[...] deveria poder dar, a cada leitor, uma oportunidade de encontros singulares com textos que possam lhe dizer algo em particular.” (PETIT, 2008, p. 184). Considerando essa perspectiva, que prospecções podem ser apresentadas para a mediação de leitura na escola? No quadro abaixo, são sintetizadas três possibilidades:

QUADRO 1 – Mediação de leitura literária nas escolas

Oficina de leitura	Exploração de biblioteca	Discente mediador
Corresponde a momentos específicos em sala de aula em que o docente mediador planeja leituras guiadas de um ou mais textos literários selecionados de acordo com os objetivos de leitura, oportunizando experiências com a literatura – experiências não centralizadas no estudo da historiografia ou da gramática da língua.	Refere-se à exploração do espaço da biblioteca e de seu acervo para estímulo da leitura individual e silenciosa de livros, selecionados pelos alunos; o mesmo processo deve ser realizado pelo mediador. A valorização do livro pode ser otimizada com o reconhecimento da biblioteca como espaço de formação de leitores.	Associa-se ao protagonismo discente na escolha do objeto literário, bem como nas suas impressões de leituras a partir de roteiros construídos de forma colaborativa pelo grupo discente. A mediação se dá pelo compartilhamento, para o grupo de colegas e professor, de sua interpretação construída para o texto. Estimula-se, assim o contato direto com o texto, a socialização da leitura e as conversas compartilhadas sobre os textos, observando pontos estéticos, temáticos e outros que despertem a atenção do leitor.

Fonte: as autoras (2024)

As três proposições de práticas de mediação de leitura literária indicadas permitem, por diferentes meios, contemplar experiências com a literatura e a leitura na escola, em que a leitura do objeto literatura seja o centro de todas as abordagens em espaços diversos. Em comum, elas propõem a exploração do texto literário como instrumento de arte, o que permite despertar o senso estético e a fruição poética, considerando as particularidades da forma literária. Mas sobretudo elas sinalizam a importância do contato com o texto como experiência de leitura, como oportunidade de interação entre leitor, texto e autor. Ademais, revelam a necessidade de leituras compartilhadas, as quais são elementos constitutivos de práticas de democratização do acesso à literatura e a leitura possíveis para cada texto entre um conjunto de leitores participantes de um grupo social.

Tais proposições, que podem ser desenvolvidas com opções metodológicas distintas adotadas por cada mediador de leitura literária em cada escola, buscam atingir aquilo que é essencial hoje na formação em leitura: desenvolver letramento literário:

o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive (SOUZA; COSSON, s.d, p. 106)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores é um processo contínuo que se inicia no seio familiar e social da criança e se fortalece a partir da chegada dela à escola, cuja função, no eixo Leitura, é fomentar a leitura de textos de naturezas diversas a partir de estratégias variadas de exploração da leitura, conforme sugerem os documentos orientadores para a construção dos currículos escolares.

No que tange à leitura literária, o letramento requer amplas competências para formar um leitor: vão de habilidades de análise linguística, textual, estética até as de reflexão sobre tema e relação com o contexto de produção. E, para isso, estudo centrado em gramática da língua portuguesa e abordagem de textos que não são da literatura na sala de aula serão certamente insuficientes para um sujeito atingir letramento literário.

Nesse processo escolar de formação leitora, a atuação do mediador representa, em razão disso, uma “ponte” é o trabalho do próprio mediador, que pode não só estimular o contato com o texto literário, mas também favorecer o desenvolvimento do interesse do aluno por compreender o texto, tentar interpretá-lo, significá-lo e ainda compartilhar suas

impressões leitoras com colegas da turma... Esse meio de aprendizagem colaborativa é também formação responsiva: o aluno é convidado a dizer sobre o texto, a propor sentido a ele, a socializar sua experiência leitora, o que o torna menos passivo ao ato de ler, menos preso a um roteiro de leitura que muitas vezes se reduz a resumos ou resenhas.

Para que leitores sejam bem formados, a presença ativa de mediadores de leituras é fundamental porque estimula a interação do sujeito que lê com os objetivos de leitura, permitindo despertar o gosto pela leitura como um hábito permanente para toda a vida. Além disso, com mediações motivadoras, poderá ampliar a democratização do texto literário, cujo espaço tem sido dividido com textos menos complexos e mais populares, como vemos nas avaliações do Enem, por exemplo, que focaliza bem tirinhas, charges, cartuns e pouco explora a literatura nos últimos exames.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; SANTOS NETO, João Arlindo dos. A mediação da informação e a organização do conhecimento: inter-relações. *Informação & Informação*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 98-116, maio 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/16716>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU. Brasília, nº 248. 23/12/1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.

CARDOSO, Rosane Maria; LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. Lectura, infancia y políticas inclusivas en Brasil: reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte. **Elos**. *Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, v. 1, “Artigos”, p. 71-86, 2014. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/elos/article/view/1719>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: lendo *Dom Quixote de la Mancha*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 100, n. 254, p. 39-53, jan/abr. 2019.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qvCqznFgqrq4h69DRhZ8Nvd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 2, p. 3-28, jun/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/d8qjjXtVvK3FzRTXJfRg7Pd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, nov. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v.20, n. 3 p.487-506, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15390/17677>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA NETO, Alaim. O que são os PCN? O que afirmam sobre a Literatura? **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, p. 112-128, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797/1076> . Acesso em: 10 jul. 2024.

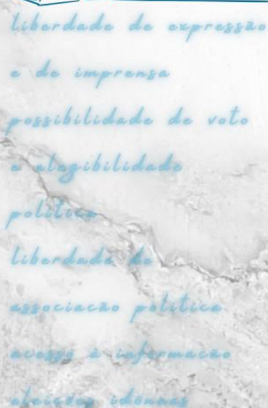
SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

_____. Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.27-38, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/509/330/1217>. Acesso em: 20 ago. 2024.



(A IMPORTÂNCIA DO) LETRAMENTO MATEMÁTICO E SUAS VARIANTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



LETRAMENTO LITERÁRIO NA INFÂNCIA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Franciele Thomé¹⁷
Jordana Wruck Timm¹⁸
Carlete Maria Thomé¹⁹

Grupo de trabalho (GT): (A importância do) letramento matemático e suas variantes na construção de uma sociedade democrática

Resumo

Este trabalho objetiva explorar a importância da contação de histórias como uma ferramenta pedagógica multidisciplinar, destacando suas múltiplas aplicações e benefícios no contexto educacional. Através da narrativa oral é possível abordar diversos temas educativos e éticos, além de integrar as diferentes áreas do conhecimento. O letramento literário, a literatura infantil e os contos de fadas são destacados como ferramentas eficazes para desenvolver habilidades auditivas, estimular a imaginação e promover o gosto pela leitura. O artigo apresenta exemplos práticos de intervenções educativas utilizando-se das histórias clássicas, como "O Patinho Feio" e "Chapeuzinho Vermelho", adaptando-as para tratar de questões contemporâneas como bullying e inclusão. Além disso, são discutidos os elementos estruturantes da narrativa e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Palavras-chave: Narrativa oral, contação de histórias, letramento.

Introdução

A contação de histórias tem sido uma prática de fundamental importância na educação e desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças. Conforme Busatto (2012), os contos de literatura oral são essenciais para a formação psicológica, intelectual e espiritual, além de promover a valorização das diferenças culturais e a introdução de conceitos éticos.

A prática de contar histórias em sala de aula permite que professores abordem diversos conteúdos de maneira integrada e harmônica, proporcionando um ambiente de aprendizado mais dinâmico, envolvente e interdisciplinar. Este trabalho explora a importância da contação de histórias no contexto educacional, destacando suas múltiplas aplicações e benefícios, além de oferecer exemplos práticos de como integrar esta prática no cotidiano escolar. Destaca-se que o letramento literário possui uma profunda relação com a literatura

¹⁷ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen-RS, Pedagoga (UCEFF), Brasil, francithome@hotmail.com.

¹⁸ Orientadora. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen (PPGEdu/URI). E-mail: jordanawruck@hotmail.com

¹⁹ Doutora em Letras (UPF), Mestre em Letras (URI), licenciada em Letras (UNIasselvi) e Pedagoga (UDESC). carletethome@gmail.com

infantil, pois a literatura infantil e a contação de histórias são, muitas vezes, a porta de entrada para o mundo dos livros.

A contação de histórias é uma ferramenta poderosa para tratar de temas contemporâneos, pois permite que questões complexas como inclusão e bullying sejam abordadas de maneira acessível e emocionalmente envolvente. As histórias podem ser adaptadas para refletir situações que os alunos enfrentam diariamente, permitindo que eles se vejam nas narrativas e compreendam melhor as consequências de suas ações. Segundo Bettelheim (2012), o contato com a literatura e/ou com os contos de fadas, mobilizam aspectos internos que são muito importantes para a formação integral. As crianças compreendem que as más condutas resultam em consequências negativas e podem perceber que atitudes boas podem trazer benefícios. Percebendo assim que as mensagens que os contos de fadas/literatura transmitem podem ser de formas variadas.

Letramento literário e literatura infantil

O termo letramento literário refere-se à capacidade de compreender, interpretar e apreciar textos literários, é “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177). Ele vai além da simples leitura e escrita, envolvendo uma profunda compreensão dos elementos e das técnicas literárias, bem como a habilidade de analisar e refletir sobre obras literárias em diferentes contextos culturais e históricos.

De acordo com Cosson (2020) o letramento literário é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente e de compreender o mundo através das lentes da literatura. Ele contribui para a formação de um leitor mais atento e reflexivo, capaz de apreciar a riqueza e a complexidade dos textos literários. Sendo assim, o letramento literário é importante no desenvolvimento infantil, especialmente quando se trata de literatura infantil. Ele envolve a introdução e o aprofundamento das crianças no mundo da literatura, ajudando-as a adquirir habilidades que vão além da leitura básica.

O letramento literário possui uma profunda relação com a literatura infantil, pois a literatura infantil e a contação de histórias é, muitas vezes, a porta de entrada para o mundo dos livros. Cosson (2020) ainda reflete que expor crianças a uma variedade de gêneros e estilos literários desde cedo pode fomentar uma atitude positiva em relação à leitura e ajudar a desenvolver a paixão por histórias e livros.

Também, através da leitura de livros infantis, as crianças podem desenvolver habilidades importantes de compreensão, como: reconhecimento de sequência e estrutura,

entende como uma história é estruturada, com início, meio e fim; identificação de personagens e enredos; a literatura infantil frequentemente apresenta mundos imaginativos e situações fantásticas que podem estimular a criatividade das crianças. Isso não só enriquece sua experiência de leitura, mas também contribui para o desenvolvimento da imaginação.

Na percepção de Arena (2010), do ponto de vista Vygotskyano, a imaginação transcende a própria criação literária, pois move o próprio desenvolvimento da cultura humana. Dessa forma “imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido” (2010, p. 30).

Ainda, muitos livros infantis abordam temas importantes como amizade, coragem e empatia. Através das histórias, as crianças podem explorar e refletir sobre valores e situações da vida cotidiana, ajudando a formar uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Visto que “[...] o texto literário é humanizador, produz empatia e influencia o comportamento dos leitores” (Cosson, 2020, p. 99).

Ao ter acesso ao livro infantil, a criança é exposta a uma linguagem rica e variada, podendo dessa forma, expandir o seu vocabulário e melhorar suas habilidades linguísticas. Mesmo com pouca idade, as crianças podem começar a fazer perguntas sobre o que estão lendo e a pensar criticamente sobre os personagens e as situações, de acordo com suas preferências, pois

[...] são considerados literários textos muitos diversos que vão desde os livros-brinquedos feitos para bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, passando pelos recontos da tradição oral, adaptações dos clássicos, gêneros paralelos ou híbridos, como crônicas e histórias em quadrinhos, canções populares e antologias de cordel, livros de imagens e romances em série, memórias e biografias. (Cosson, 2020. p. 130)

Além dessa diversidade de estímulos, criar um ambiente em que a leitura é valorizada e divertida pode ajudar a formar hábitos de leitura que perduram por toda a vida. Livros infantis que capturam a atenção das crianças e que são adequados à sua faixa etária podem promover a prática regular da leitura. Em suma, a literatura infantil também pode refletir e explorar diversas culturas e contextos sociais, ajudando as crianças a desenvolverem uma consciência cultural e a valorizar a diversidade, bem como “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (Cosson, 2020, p. 134).

De acordo com Horellou-Lafarge (2010), as escolas ajudarão as crianças a se tornarem leitoras de textos variados, explorando a criatividade de uma forma que “lê para compreender o conteúdo do texto, para informar-se, documentar-se, para conhecer uma história” (p. 82). Ao contrário da fala, que é inata ao ser humano, a escrita é aprendida nas relações sociais.

A leitura é uma necessidade que melhora o nível de educação, conhecimento, informação e cultura. Entende-se que a leitura pode estimular o pensamento crítico, atualizar padrões comportamentais e compreender melhor a realidade em que vive. Assim, segundo Zilberman, “a leitura pode se apresentar como um instrumento de conscientização, colocando-se neste caso, como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e a condição de poder de crítica do leitor” (Zilberman, 1991, p. 112).

A literatura, em especial a infantil, está em busca de despertar novos leitores, no entanto, para isso acontecer é necessário encantar a criança e isso o conto consegue fazer muito bem. “A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos” (Cademartori, 2010, p. 17). A partir da leitura, é possível viajar no mundo da imaginação, conhecer a sociedade, visando isso como um estímulo, sendo importante ressaltar que o interesse pela leitura é o ponto inicial para a formação de um leitor. A literatura infantil não possui o intuito somente de “entreter a criança, ou de transmitir noções morais” (Meyreles, 1979, p. 78), mas também, busca “transmitir, de maneira suave, os conhecimentos necessários às várias idades” (Meyreles, 1979, p. 78).

Integração interdisciplinar através de narrativas e literatura oral

A prática da contação de histórias vai além do ato de narrar. Ela é uma poderosa ferramenta pedagógica que, quando utilizada de maneira adequada, pode transformar a dinâmica da sala de aula e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Para Bedran (2012), a criança que ouve histórias diariamente pode despertar em si a curiosidade e a imaginação e, ao mesmo tempo, tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e de exercer sua cidadania. Segundo Bedran (2012), o ato de contar histórias precisa tocar o coração e enriquecer a leitura de mundo na trajetória de cada um. A contação de histórias está diretamente ligada ao imaginário infantil, incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura e a ampliação do vocabulário.

Através das histórias é possível criar um ambiente de envolvimento emocional e intelectual, no qual as crianças não apenas absorvem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades sociais, empatia e compreensão crítica do mundo ao seu redor. A narrativa oferece uma ótima oportunidade de explorar diferentes culturas, valores e perspectivas, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada. Busatto (2012, p. 37) descreve que,

O conto de literatura oral serve a muitos propósitos, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano. Através do conto podemos valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e introduzir

conceitos éticos. O conceito pode ser o estímulo que dará origem a estas e muitas outras reflexões. Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas.

Visto ainda que o professor pode utilizar a contação de histórias em diversos temas e conteúdos em sala de aula, “a partir de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos de linguagem oral e linguagem escrita” (Busatto, 2012, p. 38). Este é um dos motivos da importância de trabalhar a contação em sala de aula.

Ainda concordando com as ideias de Busatto (2012), destaca-se algumas de suas colocações em relação à contação de histórias em algumas disciplinas: na área de Arte, por exemplo, é possível recriar o conto através da linguagem visual, corporal, sonora, cênica entre outras possibilidades. Pode também ser um estímulo para o estudo de Geografia, “construindo mapas, observando as características da região que lhe dá origem [...] percebendo as diferenças do planeta Terra” (Busatto, 2012, p. 39). Na História, segundo a autora, pode-se ir longe, pois a história nos leva à História. Já abrindo espaço para o desenvolvimento do raciocínio lógico, o conto nos encaminha para a área da matemática. E ainda as Ciências Naturais também são favoráveis pelo conto, pois o estudante pode pesquisar ambientes de um povo, quem eles são, quais seus hábitos alimentares, de higiene... Para Busatto (2012, p. 39-40), deve-se buscar as histórias como ponto de partida,

Sempre observando o desenvolvimento da criança e o programa específico da sua série é possível criar um projeto, onde as áreas estejam interligadas e harmônicas. Uma história narrada no início da semana poderá ser o ponto de partida para estas investigações e aprendizagens. Com imaginação e boa vontade é possível desenvolver um trabalho lindo. Ao abordar um tema tão mágico e envolvente não será difícil mobilizar o grupo e com certeza ele mesmo se encarregará de acrescentar ideias novas à sua pesquisa.

O conto existe para ser contado e investigado. E se o conto se presta às tantas áreas de conhecimento apontadas, “ele deverá ser apresentado antes de tudo como uma alternativa para inspirar e insuflar o espírito, com um afago ao coração, um alento aos sentidos, pois o que é apreendido por estas vias não se perderá jamais” (Busatto, 2012, p. 41). Quando se trabalha de forma prazerosa algum conteúdo, ele não se torna maçante, mas faz com que o estudante crie gosto pelo estudo.

A contadora de histórias Fleck (2019), em meio a suas falas, traz à tona também sobre a escolha de livros para as crianças e relata que devem ser escolhidos de forma que chamem a atenção do público participante, que tenha a abordagem que desejam realizar. A autora ainda chama a atenção quando aborda sobre o adulto ler aquela história com a sua criança interior, fazer esse exercício para perceber se as crianças irão se interessar naquele enredo.

Fleck (2019) também relatou que muitos livros de literatura possuem a faixa etária ideal para aquela história, porém as crianças, mesmo com idades iguais possuem gostos

diferentes e que se deve levar em consideração o grau de conhecimento do grupo participante daquela leitura.

Pode-se através desse contexto, destacar que além da alternativa de utilização no conhecimento formal das áreas, o “conto é um excelente instrumento para o treino auditivo” (Busatto, 2012, p. 40), pois como Busatto relata, que ao ouvir um texto bem lido ou narrado, podemos aprender a sonoridade correta das palavras. Visto que para isso,

Crie um espaço para a narrativa, desperte a criança para este momento. Eduque o ouvir. Faça um pacto com elas e com seus colegas. Enquanto você estiver narrando uma história, ninguém entra e ninguém sai da sala. Uma contação de histórias não deve ser interrompida. Mostre aos seus alunos que, tal qual uma apresentação de teatro, de dança, ou ópera, ou outras manifestação artística, a narrativa pede um público apto para recebê-la. Ser um público educado para a narrativa implica ouvir. Audição: sentido um pouco fora de uso nos dias de hoje. Ouvimos pouco, falamos muito e desviamo-nos frequentemente dos nossos propósitos, diante das distrações oferecidas pelo mundo moderno. (Busatto, 2012, p. 40).

Ainda existem professores que prezam a contação de histórias e conseguem inovar suas aulas, deixando-as mais dinâmicas e divertidas. Busatto (2012), traz que se deve saber da urgência de utilizar a literatura e a contação em sala de aula para mostrar opções para a criança trilhar o seu caminho. Vale ressaltar as ideias de Cavalcanti (2002, p. 49),

O gosto pela leitura é algo que se provoca pelo afeto. O desejo e o prazer são elementos essenciais que se devem buscar para formação de leitores. Se o conto de fadas tem a varinha de condão para conquistar a criança, então a sua utilização é fundamental para a formação de leitor adulto.

Em todos os momentos e em todas as disciplinas, sendo utilizadas no processo de ensino-aprendizado como também para leitura-lazer, para Horellou-Lafarge (2010, p. 84) “a leitura de entretenimento é estimulada pelos professores”. Entende-se que os estudantes precisam do estímulo do professor para criar gosto pela leitura, visto que quanto mais estimulado, melhores serão os resultados.

O patinho feio: inclusão e autoestima

O “Patinho Feio” é um conto de fadas escrito por Hans Christian Andersen e se trata da história de um ovo de cisne que foi chocado por uma pata. Pode-se notar um abandono e rejeição familiar, podendo ser tanto sanguíneo quanto adoção. Sem saber de sua verdadeira identidade e história, ele passa a ser motivo de gozação pela sua dita até então família e por outros animais. Depois de muita humilhação ele decide ir embora e durante toda essa sua jornada em busca de sua identidade, ele é também humilhado e ignorado, representando o *bullying*. Após o inverno ele vai nadar no lago quando, mesmo muito tímido, se reúne com um bando de cisnes e é reconhecido como o mais belo de todos os cisnes.

A história é muito emocionante e causa forte empatia em algumas crianças, devido ao fato de representar muito bem algumas vivências e angústias infantis na busca de sua

identidade, em que muitas crianças se percebem como sendo o personagem Patinho Feio. De acordo com Coso e Corso (2006, p. 33)

Poucas histórias infantis foram capazes de uma empatia tão forte e duradoura com o público, certamente devido ao mérito de traduzir muito bem a angústia da criança pequena. O calvário do cisnezinho, que foi cair no ninho errado, é igual de todos nós. Na verdade, a trama sintetiza duas fantasias assustadoras: uma dos pais, o medo de ter o filho trocado por outro [...] e outra dos filhos, a de descobrirem-se adotivos. Na primeira, o filho está no ninho errado; na segunda, ele vem do ovo errado. Ambas, entretanto, evocam uma certa verdade: somos todos adotivos, o laço biológico não nos oferece as garantias necessárias para sentir-se amado.

Nessa história pode-se envolver a questão da diferença, fazendo com que a criança reflita que ser diferente é normal e é o que torna cada ser único. Uma sugestão de contação dessa história, é a utilização de uma caixa simbolizando os rios e/ou lagos e palitoches como ferramenta da contação. Sendo que cada personagem é colocado em cena quando entra em ação. É interessante nesse momento, realizar uma história com interferência do ouvinte, para que eles tenham momentos de reflexão e de diálogo/escuta.

Outra sugestão de intervenção com essa história seria de que o professor possa contá-la ou realizar um momento de leitura coletiva, na qual cada estudante lê um trecho da história impressa ou no livro. Após esse momento, realizar uma discussão com escuta ativa e solicitar para que os estudantes respondam perguntas sobre o relacionamento deles consigo mesmos. Por exemplo:

- Como eu me vejo?
- Eu gosto do meu reflexo no espelho?
- O que eu mais gosto em mim?
- O que eu mudaria em mim?

Os estudantes respondem a essas perguntas em bilhetes, que são depositados em uma caixa. O professor ou a pessoa responsável pela atividade realizará uma análise individual das respostas e, se necessário, chamará o estudante para uma conversa individual.

A chapeuzinho vermelho: algumas versões e suas lições

Chapeuzinho Vermelho, com uma vasta diversidade de versões, foi escolhida a história escrita pelos irmãos Grimm para aqui ser explanada. Trata-se de uma menina que, a pedido de sua mãe, segue pela floresta com uma cesta de doces em direção à casa de sua avó, que está muito doente, sendo avisada a não pegar atalhos e nem conversar com estranhos. No caminho, Chapeuzinho encontra com um lobo, que lhe pergunta onde estava indo e o que há na cesta. Logo,

Disposta a obedecer, Chapeuzinho pega o caminho conforme lhe fora indicado, mas encontra-se com o Lobo. As várias versões frisam que ela não teve medo, pois não

sabia do perigo que corria com ele. No primeiro diálogo dos dois, cheio de gentilezas, ele toma a iniciativa e lhe pergunta aonde ela vai. Prontamente a menina conta ao Lobo sua missão, seu trajeto e a localização precisa da casa da avó. (Bettelheim, 2012, p. 52)

Chapeuzinho responde às perguntas do lobo, e ele lhe aconselha pegar outro caminho, um caminho mais curto para chegar até a casa da avó mais rápido. Chapeuzinho segue o conselho do lobo e acaba sendo enganada e pegando o caminho mais longo. O lobo, esperto, chega primeiro na casa, devorando a avó de Chapeuzinho, se veste com a roupa dela e aguarda a chegada da menina. Tal modo,

O Lobo chega antes à casa da avó, anuncia-se como sendo a neta e aproveita para devorar a velha sem delongas, vestindo suas roupas de dormir e deitando-se em sua cama, à espera da menina. Chapeuzinho chega depois, e, nesse momento, ocorre o clássico segundo diálogo [...] que é sempre o clímax da narrativa. Por mais variações que a história possa produzir, essas falas são como um núcleo permanente. (Bettelheim, 2012, p. 52)

Chapeuzinho chega, bate da porta da casa e se depara com sua “avó” deitada na cama. Desconfiada, a menina pergunta sobre o tamanho dos olhos, das orelhas e dos dentes da suposta “avó”. Em certo momento, o lobo se revela, tentando devorá-la. A menina grita e antes que o pior possa acontecer, surge um caçador que atira no lobo. O final é representado pelo caçador que “abre” a barriga do lobo, salva a avó e no seu lugar, enche a barriga do lobo de pedras. A história traz uma moral básica para as crianças, em que não devem desrespeitar os adultos e nem falar com estranhos.

Ao final da história a menina compreendeu que não pode desobedecer a sua mãe e nem passear na floresta sem a presença de algum adulto. Para essa história, a contação pode ser feita com encenação, utilizando uma capa vermelha e uma cesta para representar a menina e uma capa preta para representar o lobo, permitindo que a imaginação dos ouvintes flua livremente. Outra opção é usar o livro como ferramenta de oralidade, explorando tanto a narrativa quanto as ilustrações que ele oferece.

Como sugestão de abordagem, é possível destacar a importância da comunicação com a família e trabalhar temas como o "semáforo do toque", que aborda a prevenção do abuso sexual contra crianças e adolescentes. A história pode ser usada para alertar sobre os perigos de falar com estranhos e de compartilhar informações pessoais. É fundamental criar um espaço seguro onde as crianças possam falar abertamente, relatar situações e compartilhar vivências, contribuindo para a coleta de informações importantes e a promoção de sua segurança.

Uma versão adaptada, “Chapeuzinho da cadeirinha de rodas vermelhas” de Cristiano Refosco, conta a mesma história, porém a personagem principal é cadeirante e decide desobedecer a ordem da mãe em não ir pelo caminho da floresta, sendo avisada que poderia

cair em algum buraco e não ter como pedir ajuda. A menina encantada pelos bichos da floresta acaba se arriscando e o pior acontece.

A Chapeuzinho Vermelho cadeirante acaba caindo em um buraco e nenhum animal conseguia ajudá-la. Até que todos ouvem um uivo vindo da parte escura da floresta e fogem, era o temido Lobo mau. Todos deixam a menina ali sozinha. O Lobo veio oferecer ajuda à menina que ficou encantada e com pensamento positivo do personagem, contanto onde estava indo.

O Lobo chegou primeiro no destino, engoliu a avó e toda a trama se repete. Porém, como estava com a barriga muito cheia, o Lobo não teve forças para correr atrás de Chapeuzinho que tocou sua cadeira de rodas muito rápido para fugir dele. No caminho a menina avista um caçador que atira no Lobo, fazendo com que ele desmaiasse. Explica que essa espécie de Lobo engole sem mastigar e por esta razão a vovó estaria viva. Retira a avó, e leva o Lobo para uma reserva ecológica onde nunca mais pode atacar ninguém.

A narrativa conduz à reflexão sobre a questão da acessibilidade, particularmente no contexto de uma pessoa com deficiência, bem como sobre a desobediência da protagonista em relação às orientações de sua família. A partir desta história, podem ser promovidas diversas discussões sobre temas como a inclusão de pessoas com deficiência, a importância da acessibilidade, a necessidade de cuidado ao compartilhar informações pessoais com estranhos, a relevância da obediência às orientações familiares, os direitos e deveres das pessoas, a biologia de espécies como os lobos, e a preservação ambiental em reservas ecológicas e florestas. Esses temas diversos oferecem amplas possibilidades de exploração pedagógica no ambiente escolar.

ESTRUTURA NARRATIVA: O COMEÇO, O MEIO E O FIM

As diversas formas de narrativas estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares e em todas as sociedades. Para Barthes (1993, p. 19) a narrativa começa com a própria história da humanidade e não há nenhum grupo que não tenha narrativas.

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação.

Para Coelho (2000), a obra literária é composta por um corpo verbal, que é a invenção transformada em palavras. As operações que compõem uma obra são os recursos estruturais ou estilísticos considerados por ela como processos de composição. É a “arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária” (Coelho,

2000, p. 66). A autora destaca dez importantes fatores estruturantes na composição da matéria narrativa, tais como: narrador, foco narrativo, a história, a efabulação, gênero narrativo, personagem, espaço, tempo, linguagem ou discurso narrativo e leitor ou ouvinte.

A história é considerada o enredo da obra literária, que “surge de uma situação problemática que desequilibra a vida normal dos personagens” (Coelho, 2000, p. 70). É possível analisar se as histórias possuem um início, meio e um fim, distribuídos em uma camada temporal, linear, revelando-se no decorrer do texto como introdução, desenvolvimento e conclusão. Para Cardoso (2001, p. 44), a sequência narrativa é um importante item que convém ser lembrada, “a exposição, apresentação ou introdução; complicação ou desenvolvimento; clímax e desfecho, desenlace ou conclusão” auxiliando o leitor a compreender com clareza o enredo, sem que ele se perca em saltos temporais diversos. Sendo que,

Os textos narrativos apresentam uma história com início, meio e fim distribuídos na camada temporal, que se traduzem por interpretação, desenvolvimento e conclusão. A introdução é a parte do texto que apresenta (cria) o conflito; é nela que surge a tensão entre os personagens ou entre eles e o contexto (uma instituição, uma lei, o destino). O desenvolvimento é a parte em que o conflito se desenrola, em que os elementos em litígio entram em luta buscando uma solução, cujo resultado é a conclusão. (Cardoso, 2001, p. 47)

Dada sequência, cita-se a efabulação que é a estrutura dada pela sequência narrativa com início, meio e fim e os personagens são elementos decisivos da efabulação. Para Cardoso (2001, p. 42), personagem é “aquele que se opõe ao desejo de um antagonista, que pode ser uma pessoa, o destino, o ambiente, uma instituição, ou qualquer outro elemento personificado ou personificava”. Nesta perspectiva,

Os personagens dos textos narrativos não são apenas entes humanos, pois a narração é o relato de um acontecimento (conjunto universo) composto de eventos (subconjunto), os quais se articulam, interligam-se e sucedem-se uns aos outros e nos quais participam homens ou seres personificados. (Cardoso, 2001, p. 42)

Resumindo, Cardoso (2001) acrescenta que o personagem tem uma atuação com características específicas em um certo lugar e em um certo tempo e para tudo há alguma razão. A linguagem ou discurso narrativo podem ser classificados como “linguagem realista mimética ou linguagem simbólica metafórica” (Coelho, 2000, p. 81).

Coelho (2000), explica que a linguagem realista mimética é uma expressão utilizada quando no texto escrito, o narrador reproduz uma experiência vivida, já na linguagem simbólica metafórica, se expressa uma realidade querendo significar outra, utilizando de maneira concreta para expor as ideias abstratas.

Visto que, os dois tipos de linguagens oferecem excelentes recursos para a construção narrativa e é possível explorar aspectos da experiência humana através da efabulação. A narrativa, seja através da linguagem realista mimética ou da linguagem simbólica metafórica,

permite não apenas retratar eventos e personagens, mas também refletir sobre aspectos mais profundos da condição humana e do universo que habitamos. Assim, a capacidade de criar e interpretar histórias se revela como um poderoso meio de compreender e comunicar o mundo que nos cerca. Auxiliando a criança a compreender o mundo e lidar com seus problemas, situações e emoções, sendo que

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...] promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro. (Bettelheim, 2012, p. 11)

Através das narrativas, as crianças não apenas absorvem informações sobre personagens, eventos e contextos diversos, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas e emocionais. “Como os contos de fadas colocam o ingrediente da fantasia em uma certa estrutura narrativa, esse expediente auxilia o pequeno leitor a organizar suas percepções e a vivenciar e resolver emoções que lhe pareçam complexas e de difícil compreensão” (Aguiar, 2001, p. 79).

As histórias podem oferecer modelos de comportamento, explorar questões éticas e morais, estimular a imaginação e também a criatividade, além de promover a empatia ao permitir que as crianças se identifiquem com os personagens e suas experiências. Sendo assim, contar histórias não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para o aprendizado e de desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida e compreender melhor o mundo ao seu redor.

Conclusão

Quando bem trabalhadas, as histórias sejam elas engraçadas, divertidas, tristes, de aventuras, intrigantes ou qualquer que seja a escolha do professor, eles podem ensinar, reforçar e até incentivar diversos assuntos, como regras de convivência social, valores, medos/frustrações, curiosidade, criatividade, raciocínio e até conteúdo da disciplina mesmo, basta o professor utilizar a imaginação.

Ao integrar a contação de histórias no ambiente escolar, os professores não apenas enriquecem o currículo, mas também promovem um espaço de aprendizagem mais divertido e humanizado. As histórias permitem que as crianças se conectem emocionalmente com os personagens e com as situações, desenvolvendo empatia e compreensão das complexidades do mundo ao seu redor. Além disso, essa prática estimula a criatividade, amplia o vocabulário e incentiva o gosto pela leitura, formando novos leitores. É essencial que os educadores

reconheçam e valorizem o potencial transformador que as narrativas oferecem, utilizando-as como uma ferramenta para abordar temas diversos e relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

O letramento literário na literatura infantil não se limita apenas a ensinar as crianças a ler, mas também a ajudá-las a apreciar e entender a riqueza dos textos literários. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças e pode influenciar positivamente suas atitudes em relação à leitura ao longo de suas vidas.

É necessário inovar o trabalho em sala de aula, trazer a criança mais perto da fantasia, não tendo o intuito de excluir as tecnologias e mídias digitais, mas é necessário que se faça o uso de uma maneira consciente. Por que não utilizar esses recursos para contar uma história e inovar a prática em sala de aula? Deixar as aulas mais dinâmicas e atraentes possibilita um melhor aprendizado. Refletir sobre a literatura é, sem dúvidas, fascinante e encantador. A magia que envolve os contos de fadas e outras literaturas infantis prova um encantamento em adultos e crianças, fazendo com que essas histórias sejam lidas e/ou contadas diversas vezes.

ALFABETIZACIÓN LITERARIA EN LA INFANCIA: EL PAPEL DE LA LITERATURA INFANTIL Y LA NARRACIÓN DE HISTORIAS

Resumen

Este trabajo objetiva explorar la importancia de la narración de historias como una herramienta pedagógica multidisciplinar, destacando sus múltiples aplicaciones y beneficios en el contexto educativo. A través de la narrativa oral es posible abordar diversos temas educativos y éticos, además de integrar las diferentes áreas del conocimiento. La alfabetización literaria, la literatura infantil y los cuentos de hadas se destacan como herramientas eficaces para desarrollar habilidades auditivas, estimular la imaginación y promover el gusto por la lectura. El artículo presenta ejemplos prácticos de intervenciones educativas utilizando historias clásicas, como "El Patito Feo" y "Caperucita Roja", adaptándolas para abordar cuestiones contemporáneas como el acoso escolar y la inclusión. Además, se discuten los elementos estructurales de la narrativa y su importancia para el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

Palabras clave: Narrativa oral, narración de historias, alfabetización.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* **Era uma vez... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BARTHES, Roland. **Análise Estrutural da NARRATIVA.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias:** narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 27. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra LTDA, 2012.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: Pequenos segredos da narrativa. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* Ed. Brasiliense, 2010.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: Imprensa Oficial São Paulo, 2001.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e junivenil**. São Paulo, SP: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**: Psicanálise nas Histórias Infantis. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.
Fleck - Palestra proferida pela Dr. Felícia de Oliveira Fleck com a temática: Como selecionar bons livros para crianças. Na II Semana da Biblioteca e Feira do livro de São João do Oeste no dia 02/10/2019.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da Leitura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. São Paulo: Summus; Brasília: INL, 1979.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura*: uma aprendizagem de prazer. Rio Janeiro: José Olímpio, 1991.

MULTILETRAMENTO E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS NO BRASIL

Marcilene Muniz Monteiro²⁰

Luci dos Santos Bernardi²¹

Grupo de trabalho (GT): A importância do) letramento matemático e suas variantes na construção de uma sociedade democrática

Resumo

Este trabalho visa mapear as produções no campo dos multiletramentos no Brasil, no período de 2019 a 2023. Para isso, foi realizado o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse construto, de caráter bibliográfico, se ancorou em uma metodologia de abordagem qualitativa, detalhando o percurso metodológico e apresentando gráficos e tabelas para análise dos dados coletados. Os resultados indicam que a produção na área dos multiletramentos se concentra na linguística, com foco na aplicação das tecnologias digitais em sala de aula; evidenciam a necessidade de pesquisas voltadas para a prática docente, investigando as atividades que os professores já realizam e que podem ser consideradas como práticas de multiletramentos. No campo da pedagogia dos multiletramento, as produções ainda são escassas, embora aplicáveis em sala de aula. Posto isto, realizar pesquisas sobre os multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos é imprescindível, pois possibilita explorar e integrar nas aulas os múltiplos letramentos presentes na sociedade.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Letramentos. Multiletramentos. Pedagogia dos multiletramentos.

Introdução

Este trabalho apresenta uma pesquisa de caráter bibliográfico, do tipo Estado do Conhecimento, acerca das produções acadêmicas sobre os multiletramento e a pedagogia dos multiletramentos, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Ferreira (2002, p. 258), a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento visa

[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²² e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de

²⁰ Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW) Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT/CUR). Docente do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Semed/ROO. E-mail: marcymuniz@hotmail.com.

²¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com.

²² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Teses e Dissertações (BDTD)²³, no mês de abril de 2024, abrangendo os últimos cinco anos (2019 a 2023). Esse período é relativamente recente e reflete as mudanças mais atuais no entendimento e aplicação dos multiletramentos na educação, permitindo mapear como as práticas pedagógicas relacionadas aos multiletramentos foram implementadas e desenvolvidas nos últimos anos, principalmente após a pandemia da COVID-19, que acelerou a necessidade de abordar os multiletramentos de maneira mais integrada e eficaz em sala de aula.

Na condução desta pesquisa, foram utilizados nos dois portais os mesmos descritores e operadores booleanos, para dar transparência à investigação, sendo eles: “multiletramento”, “multiletramento AND letramento”, “multiletramento AND letramento AND BNCC”, “multiletramento AND letramento AND ensino fundamental” e, por fim, “multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental”; esse último descritor com o intuito de encontrar as publicações destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Adotou-se a abordagem qualitativa para analisar os resultados, pois, conforme Lüdke e André (1986, p. 45),

[...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-os em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Ademais, as questões que nortearam a busca foram: O que se tem produzido acerca das temáticas multiletramento e pedagogia dos multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 2019 a 2023? Quais metodologias são adotadas? Quais são os instrumentos/procedimentos mais utilizados para a construção dos dados? E, por fim, quais são os principais autores utilizados para fundamentar as discussões? Os resultados obtidos serão apresentados nos tópicos a seguir.

Pesquisas sobre multiletramento e a pedagogia dos multiletramentos (2019-2023)

Buscou-se levantar quantas produções acadêmicas abordavam os multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se esses estudos convergiam para a pedagogia dos multiletramentos e, ainda, verificar o referencial teórico utilizado pelos autores em seus textos. Ressalta-se que o termo multiletramento surgiu em 1996, com um grupo de pesquisadores que se reuniu “[...] para debater uma agenda geral para a educação

²³ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

contemporânea, em interface com o estado da arte dos estudos sobre os letramentos” (Marsaro Pavan, 2020, p. 61).

Abaixo, no Quadro 1, é possível visualizar a quantidade de teses e dissertações sobre esse tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (45), na BDTD (12) e em ambas as Bases (01):

Quadro 1 - Resultado da pesquisa

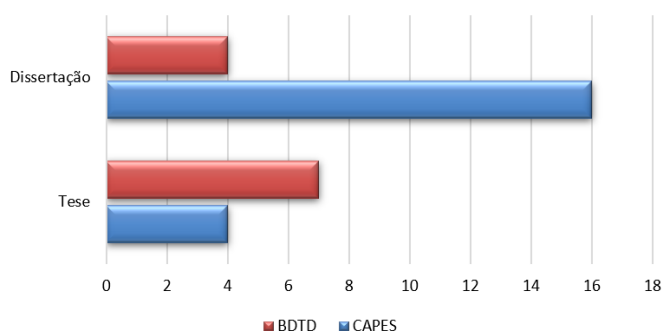
	Mestrado		
	Acadêmico	Profissional	
CATÁLOGO	DISSERTAÇÃO		TESE
CAPES	35	4	6
BDTD	1	7	4
CAPES BDTD	1	0	0
Total	37	11	10
Total Geral	48		10

Fonte: as autoras, 2024.

Observa-se que a quantidade de teses sobre esse tema nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é pequena. Nesse sentido, abre-se um leque de oportunidades para estudo e posterior contribuição para o campo da educação.

No decorrer da análise dos textos, alguns deles foram descartados por não conter o requisito principal de aplicabilidade – os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Observe-se, a seguir, a quantidade de teses e dissertações descartadas em razão disso:

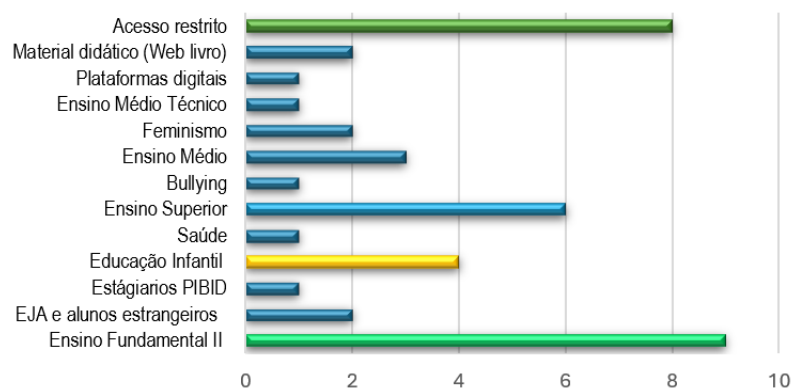
Gráfico 1 - Quantitativo de textos descartados



Fonte: as autoras, 2024.

Como se vê no Gráfico 1, o maior número descartado é de dissertações da CAPES, já na BDTD, as teses tiveram um quantitativo mais elevado de descarte. O Gráfico 2 evidencia o motivo desses descartes:

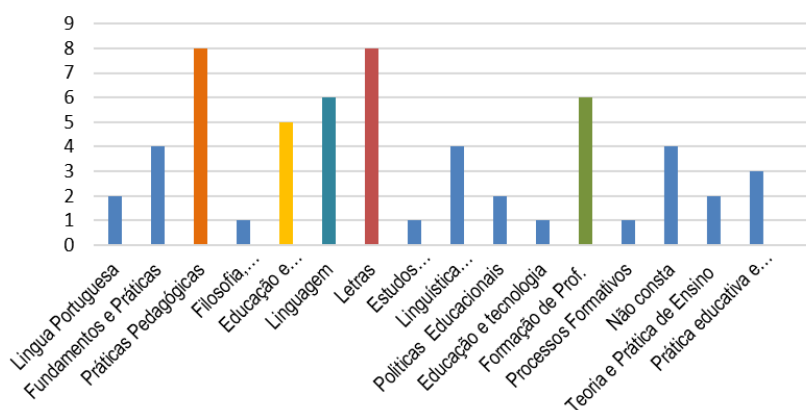
Gráfico 2 - Motivo do descarte dos textos



Fonte: as autoras, 2024.

Com base no exposto no Gráfico 2, há um maior número de pesquisas direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental, que se concentram na área de Letras, com sete trabalhos, seguido pela linguística, com quatro. Estes trabalhos, em sua maioria, estavam voltados para o aprimoramento da leitura e escrita na disciplina de Língua Portuguesa e/ou em uma língua estrangeira. Contudo, analisando a área de estudo dos 58 trabalhos, tem-se o seguinte resultado:

Gráfico 3 - Área de estudo dos trabalhos pesquisados
Área de Concentração



Fonte: as autoras, 2024.

Percebe-se, no Gráfico 3, que as cinco cores em destaque mostram as áreas que obtiveram mais pesquisas, contudo, embora estejam em áreas diferentes, todas convergem para a área da linguagem, o que coincide com a afirmação de Martins (2021, p. 61): “Os estudos sobre multiletramentos no Brasil têm uma identificação direta com o campo dos Estudos da Linguagem”.

Conhecido o campo de pesquisa sobre os multiletramento, refinou-se a seleção utilizando, para tanto, 17 trabalhos em que o conteúdo estava relacionado com a

aplicabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes trabalhos estão relacionados no quadro 2:

Quadro 2 – Teses e dissertações analisadas

ANO	TÍTULO	AUTOR/A	DESCRIPTOR	IES	CATÁLOGO	MODALIDADE	ÁREA
2022	Multiletramentos: experiências na tecitura da educação sensível	Adeline Garcia	multiletramento	USCS	CAPES	Dissertação	Aprendizagem Tecnologias e Linguagem na Educação
2023	Gêneros jornalísticos e letramentos midiáticos nas séries iniciais: uma experiência em uma escola pública de Aracaju/SE	Anneli Rodrigues Silva	multiletramento E multiletramento AND letramento	UFS	CAPES BDTD	Dissertação	Língua Portuguesa
2022	Letramento digital e ensino remoto: um estudo sobre o uso das redes sociais na escola	Beatriz Toledo Rodrigues	multiletramento E multiletramento AND letramento	UFOP	CAPES	Dissertação	Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação
2021	Formar-se ao formar: pesquisa-formação sobre um curso de formação docente em contexto e em tempos de pandemia	Mariana Lettieri Ferreira	Multiletramento	UFSP	CAPES	Dissertação	Linguagens e Saberes em Contextos Formativos.
2023	Os multiletramentos na perspectiva de uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior: desafios e possibilidades	Jean Marcos Frandaloso	Multiletramento	UTPR	CAPES	Dissertação	Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores
2020	Prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora: limites e possibilidades	Jucélia Do Rocio Chiquim	Multiletramento	CUI - Uninter	CAPES	Mestrado profissional	Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação
2023	Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos	Juliana Aparecida De Souza Guine Bonfim	multiletramento E multiletramento AND letramento	UNESP - Presidente Prudente	CAPES	Dissertação	Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem
2021	Sala de apoio à aprendizagem na cultura digital: um olhar para o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de multiletramentos	Mariana Hanae Nascimento Hayashi	multiletramento	UFMT	CAPES	Dissertação	Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas
2021	Imaginação e Liberdade: produção narrativa no fenômeno Tormenta RPG	Viviane Lima Ferreira	multiletramento	UFSC	CAPES	TESE	Não consta
2021	Entre estratégias e estúcias: o novo ethos nas práticas midiáticas do projeto "Classes Culturais Digitais"	Mariana Roncale Martins	multiletramento	UFSC	CAPES	TESE	Não consta
2019	Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico	Nordecil de Lima Silva	multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental	PUC-SP	CAPES	Mestrado Profissional	Formação de formadores
2020	A Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos Desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira	multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental	UFAL	CAPES	Dissertação	Não consta
2023	Multiletramentos e letramentos acadêmicos nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para as práticas docentes	Mônica de Souza	multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental	UERGS	CAPES	DISSERTAÇÃO Mestrado Profissional	Linguagem, cultura e educação
2023	Pesquisa-formação com os multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso	Dayse Medeiros de Sousa Figueiró	multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental	UERN	CAPES	Dissertação	Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.
2023	A leitura de textos multimodais e multissemióticos nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da pedagogia dos multiletramentos	Paula Gabriele Brasil de Lucca	multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental	UMSCS	CAPES	Mestrado Profissional	Formação de Professores e Gestores
2022	Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais: práticas das linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental	Marcelo Luiz Vergilio Ferreira	multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental	UFPR	CAPES	Dissertação	Teoria e Prática de Ensino
2019	Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula	Caio Eder Santiago Lopes de Sousa	multiletramento AND letramento	UFCG	BDTD	Mestrado Profissional	Letras

Fonte: as autoras, 2024.

A seleção adequada do *corpus* da pesquisa é um elemento fundamental para o sucesso de qualquer estudo. Ao analisar cuidadosamente esse *corpus*, o pesquisador pode mapear o estado atual do campo, identificar tendências e lacunas, bem como contribuir para o avanço do conhecimento.

As metodologias: abordagens e modalidades apresentadas

A metodologia de pesquisa é o plano ou estratégia geral que orienta um pesquisador na coleta, análise e interpretação de dados. Ela inclui os métodos e técnicas específicos utilizados, o design de pesquisa, a população-alvo, os instrumentos de coleta de dados e as abordagens para análise, e serve como uma estrutura que determina como a pesquisa será conduzida, como os dados serão coletados e analisados, e como as conclusões serão tiradas.

Nos 17 trabalhos selecionados, a metodologia utilizada pode ser assim indicada:

Gráfico 4 - Metodologia dos trabalhos pesquisados
Metodologia



Fonte: as autoras, 2024.

Ao analisar o Gráfico 4, nota-se que a maioria dos trabalhos indica uma natureza qualitativa. Souza (2023, p. 71-72), em seu trabalho, afirma que adota a “abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter exploratório”. Por essa razão que, somando-se a quantidade em cada item não, se obtém a quantidade de trabalhos analisados.

Também é possível observar que há uma confusão ao adotar/informar uma metodologia, visto que foram elencadas algumas tipologias e natureza. De acordo com Severino (2017, 141, grifos do autor),

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas.

O autor diz que diferentes metodologias de pesquisa podem ser classificadas como qualitativas. Ao fazê-lo, essa classificação se baseia mais nos fundamentos epistemológicos – ou seja, na forma como o conhecimento é entendido e abordado – do que em métodos específicos ou técnicas empregadas.

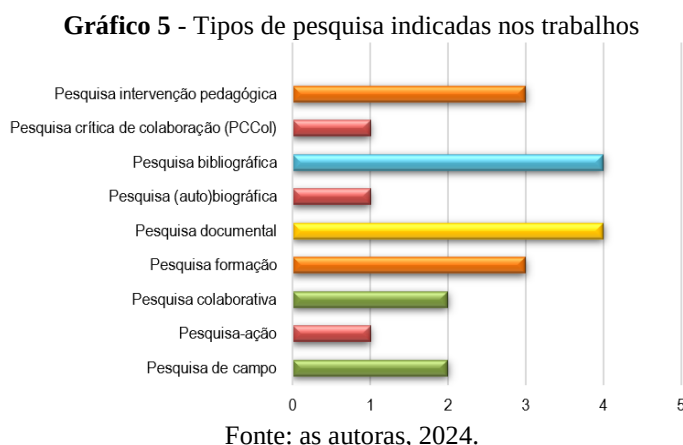
Logo, uma abordagem qualitativa na pesquisa foca na compreensão profunda e contextual do objeto de estudo, em contraste com a abordagem quantitativa que se concentra na medição e generalização de dados. Portanto, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p. 22).

Assim sendo, a opção por essa abordagem se dá pelo fato de que ela promove um contato direto do pesquisador com a situação investigada. Ainda sobre o Gráfico 4, os autores elencaram os tipos de pesquisa relacionadas aos seus objetivos, tendo em vista que, de acordo com os objetivos escolhidos, as pesquisas podem ser:

[...] *pesquisa exploratória* busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

A *pesquisa explicativa* é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (Severino, 2017, p. 148-149)

Ademais, nos trabalhos analisados os pesquisadores elencaram alguns tipos de pesquisa como sendo a metodologia utilizada, como pode ser visto no Gráfico 5 a seguir:



Depreende-se, do Gráfico 5, que os autores recorrem à pesquisa documental por ela valer-se “[...] de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45), bem como a pesquisa bibliográfica, porque ela é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

Percebe-se, assim, que ambas são semelhantes, mas possuem diferenças na natureza das fontes utilizadas. Além do mais, nesse tipo de pesquisa o acesso às fontes para a coleta de

dados se torna fácil, ao contrário das outras pesquisas, que necessitam de autorização prévia para serem desenvolvidas.

Portanto, evidenciou-se que “[...] várias são as modalidades de pesquisa que se podem praticar, o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado desenvolvimento” (Severino, 2017, p. 140). Desse modo, é importante que haja um alinhamento completo e coerente entre os diferentes aspectos que compõem uma pesquisa. Complementando este item, no próximo serão apontados os instrumentos usados nos trabalhos analisados.

Procedimentos/instrumentos utilizados nos trabalhos analisados

Após fazer o levantamento da quantidade de produções com os dois temas aqui pesquisados, neste item aborda-se os instrumentos e/ou procedimentos utilizados nos 17 trabalhos.

Sabe-se que a escolha adequada dos instrumentos de coleta de dados é fundamental para a eficácia e a credibilidade de qualquer pesquisa, como também garante que os resultados obtidos sejam significativos, válidos e aplicáveis ao contexto do estudo.

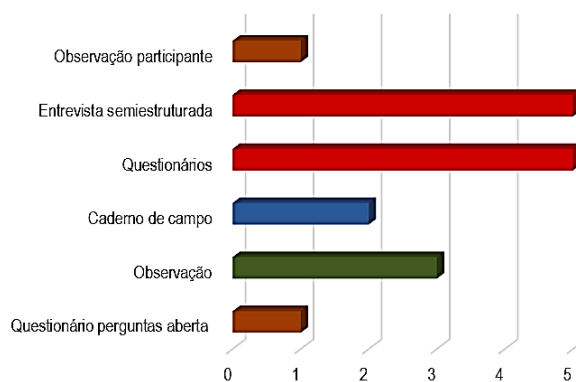
Desse modo, Lakatos e Marconi (2017) explicitam que

Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente (Lakatos; Marconi, 2017, p. 195)

As autoras acrescentam que a escolha, a elaboração e a organização dos instrumentos a serem usados na investigação representam uma etapa de suma importância durante o planejamento da pesquisa. Assim, a investigação é um processo dinâmico e contínuo, no qual a descoberta de novos fatores e fenômenos pode exigir a adaptação e a aplicação de uma ampla gama de ferramentas metodológicas.

Nesse sentido, nos trabalhos analisados, os autores recorreram aos métodos e técnicas que se mostraram mais adequados e apropriados para o contexto específico das investigações que realizaram, como mostra o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Instrumentos utilizados nas pesquisas



Fonte: as autoras, 2024.

Ao se analisar os instrumentos para a coleta e construção dos dados utilizados nas pesquisas, foi possível verificar algumas repetições. Dentre as mais recorrentes, estão a entrevista individual semiestruturada e o questionário. De acordo com Gil (2002, p. 109), a entrevista “[...] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. O autor ainda diz que, enquanto técnica de coleta de dados, ela “[...] é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram [...]” (Gil, 2002, p. 109).

Já sobre o questionário, o qual se mostrou o segundo instrumento mais aplicado, o autor afirma tratar-se de uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2002, p. 121).

Como bem destacam Lüdke e André (1986, p. 9), pode-se utilizar “técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. [...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo”.

Logo, para que haja o desenvolvimento adequado de qualquer pesquisa, é essencial que haja um alinhamento entre a modalidade escolhida, os fundamentos epistemológicos, a metodologia e as técnicas utilizadas. Esse alinhamento garante que a pesquisa seja sólida, consistente e capaz de alcançar seus objetivos de forma eficaz.

Principais autores que abordam os multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos

A fundamentação teórica é importante para a estruturação e orientação de qualquer trabalho acadêmico e/ou científico, pois permite que a pesquisa seja conduzida de forma rigorosa e sistemática. Nessa direção, fez-se um levantamento acerca dos autores que figuraram como aporte para sustentar, nos trabalhos avaliados, as discussões sobre o multiletramento e a pedagogia dos multiletramentos.

Inicialmente, constatou-se que a maior parte das fundamentações teóricas dos trabalhos está centrada no conceito de letramento. Com isso, foi feita uma sistematização dos autores referenciados à medida que o pesquisador citava diretamente uma teoria, incluindo o nome dos teóricos, conforme se verifica no quadro a seguir:

Quadro 3 - Lista dos autores citados mais de uma vez

TEORIA	AUTORES	ANO	QDT.
Multiletramento	New London Group	1996	4
	Rojo	2009; 2013	2
		2012	13
	Cazden et. al.	1996	2
	Rojo, Moura	2019	3
	Cazden	2021	3
	Kalantzis; Cope; Pinheiro	2020	1
Pedagogia dos Multiletramentos	Cope; Kalantzis	2000	2
	Cazden	2021	1
	New London Group	1996	4
	Cope; Kalantzis	2000	1
	Ferraz; Cunha	2018	1
	Rojo; Moura	2012	2
	Belivaqua	2013	1
Novos Letramentos	Rojo	2013	1
	Rojo	2012	2
	Rojo, Moura	2012; 2019	1
	Knobel, Lankshear	2007	1
Letramento	Kleiman	1995	3
		2005	2
	Rojo	2009	1
	Street	2014	1
	Rojo; Moura	2012; 2019	1
	Soares	2004; 2011; 2014; 2017; 2018; 2022	1
LetramentoS	Tfouni	2010	1
	Rojo; Moura	2019	2
	Soares	2020	1
	Kalantzis; Cope; Pinheiro	2020	1

Fonte: as autoras, 2024.

Conforme o Quadro 3, as principais referências teóricas no campo do multiletramento são os pesquisadores que compõem o Grupo de Nova Londres, que também são referências na Pedagogia dos Multiletramentos; no Brasil, Roxane Rojo é a pesquisadora em destaque, com o seu livro *Multiletramentos na escola*, organizado em colaboração com Eduardo Moura.

Com relação aos novos letramentos e ao termo multiletramento, Rojo tem sido a principal referência. No que se refere ao letramento, a pesquisadora brasileira Angela

Kleiman foi a mais citada. Há vários autores mencionados em cada teoria, visto que cada autor, em seu trabalho, discutiu um tipo de letramento, como o letramento digital, o letramento acadêmico, o letramento autônomo, dentre outros.

Todos os textos analisados trazem a origem do termo multiletramento a partir da reunião de um grupo de 10 educadores, “[...] durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia dos letramentos” (Cazden, 2021, p. 15). O grupo decidiu que o resultado das discussões caberia em uma única palavra “multiletramentos”, palavra escolhida para “[...] descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (Cazden, 2021, p. 18).

Na sequência, os textos trazem a pedagogia dos multiletramento, na qual o conceito chave é o de *design*, pois “[...] como *designers* de sentidos, somos *designers* de futuros sociais – futuros no ambiente de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (Cazden, 2021, p. 20, grifos do autor). Os trabalhos relacionados com a linguística aplicada mostram “[...] seis componentes do *design* do processo de produção de sentidos: Linguístico, Visual, Auditivo, Gestual, Espacial e Padrões Multimodais, que relacionam os primeiros cinco modos de produção de sentidos entre si” (Cazden, 2021, p. 20, grifos dos autores), para abordar a multiplicidade de modos de construção de significados, em que o texto se relaciona com esses sentidos.

Nesse sentido, Rojo (2020, p. 40) compreende que os multiletramentos

[...] são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais — viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) — e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto.

Outros trabalhos propõem aos professores cursos de formação continuada para fundamentar a sua prática com os quatro componentes pedagógicos que integram a pedagogia dos multiletramentos, a saber:

Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho; *Instrução Aberta*, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do Design; *Enquadramento Crítico*, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos; e a *Prática Transformada*, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais. (Cazden, 2021, p. 20, grifo nosso)

Esses aspectos foram recentemente reformulados e transformados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 75) em “[...] processos de conhecimento mais imediatamente reconhecíveis, relativos ao planejamento, à documentação e ao rastreamento da aprendizagem”. Observe-se o quadro a seguir:

Quadro 4 - Relação ente os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG (1996)

Experienciando	Prática situada
Conceitualizando	Instrução explícita
Analisando	Enquadramento crítico
Aplicando	Prática transformadora

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 75)

Esses autores ainda dizem que os professores devem conhecer esses elementos, mas não os usar em uma sequência, pois não existe uma ordem linear de uso em sala de aula. Assim, esses processos de aprendizagem requerem que os professores “[...] reflitam propositalmente sobre como devem trabalhar os movimentos epistêmicos que fazem em suas salas de aula, podendo, assim, justificar suas escolhas pedagógicas com base nos objetivos e resultados de aprendizagem para indivíduos e grupos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75).

Essas ações visam preparar os professores para ensinar de maneira mais eficaz, em um mundo cada vez mais multimodal e digital, onde a habilidade de interpretar e criar significados em diversos contextos é fundamental.

Com relação aos autores citados nas pesquisas analisadas, sobre a pedagogia dos multiletramentos, constata-se que o *New London Group* (NLG ou Grupo de Nova Londres) tradução brasileira, é o mais utilizado para relatar o surgimento e a proposta por eles publicada na *Harvard Educational Review*, com o título *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Roxane Rojo, pesquisadora e membro da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, foi a segunda autora mais citada. Esta instituição é reconhecida como uma das principais promotoras da pedagogia dos multiletramentos no Brasil. A influência dos trabalhos dos pesquisadores da Unicamp é tão significativa que “[...] pode-se dizer que a pedagogia proposta em Nova Londres se tornou um discurso hegemônico em nosso país, embora esteja ainda longe das práticas reais nas salas de aula deste país imenso e tão desigual” (Ribeiro, 2020, nota de rodapé 3).

Assim, evidencia-se que fundamentar teoricamente uma pesquisa no campo educacional, especialmente no que diz respeito aos multiletramentos e à pedagogia dos

multiletramentos, é de suma importância para garantir que a pesquisa seja rigorosa, relevante e inovadora, contribuindo efetivamente para o campo educacional.

Considerações finais

As pesquisas do tipo estado do conhecimento fazem um levantamento das produções em determinada área para saber o que se tem produzido sobre um assunto, para que não se corra o risco de gastar tempo em uma investigação sobre algo que alguém já pesquisou e publicou. Neste estudo, objetivou-se apresentar as produções no país sobre multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos, demonstrando as metodologias, instrumentos e/ou procedimentos usados na coleta de dados, além de apontar os principais autores consultados nos trabalhos analisados.

Sobre metodologias, constatou-se que a abordagem mais utilizada é a qualitativa, porque propõe um “contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (Lüdke; André, 1986, p. 11). E os instrumentos mais usados na coleta de dados nos trabalhos analisados fazem parte desse tipo de abordagem. É importante destacar que alguns trabalhos informam no corpo a metodologia utilizada para fazer a pesquisa, em outros, os procedimentos de coleta de dados foram considerados metodologias.

A divulgação de teses e dissertações na *web* facilita a sua propagação, além de agilizar a vida dos pesquisadores ao proporcionar acesso global e imediato, permitindo buscas rápidas e intercâmbio acadêmico. Ela também promove transparência e possibilita a reutilização dos dados, de modo que os pesquisadores podem aproveitar os dados já coletados em estudos anteriores para novas análises ou comparações, economizando tempo, recursos e, principalmente, impulsionando o avanço do conhecimento.

Os dados revelam que no campo dos multiletramentos a produção se concentra na área da linguística, com foco na exploração e aplicação das tecnologias digitais em sala de aula. No entanto, acredita-se que ainda sejam necessárias pesquisas mais direcionadas à prática docente, investigando o que os professores já realizam em sala de aula e o que pode ser considerado como práticas de multiletramentos. Nas pesquisas que promovem o diálogo com os professores, identifica-se que muitos deles, quando questionados sobre o que são os multiletramentos ou a pedagogia dos multiletramentos, responderam não saber.

No campo da pedagogia dos multiletramentos, as produções ainda são escassas. Embora haja aplicabilidade em sala de aula, ainda é necessário um maior aprofundamento

para adaptar essas práticas à realidade brasileira. Logo, realizar pesquisas no campo dos multiletramentos e da pedagogia dos multiletramentos é extremamente relevante, pois trata-se de um campo fértil para a investigação, com inúmeras possibilidades de estudo sobre como as pessoas interagem e aprendem em ambientes multiletrados. Isso é particularmente pertinente em um mundo onde a comunicação é amplamente mediada por tecnologias digitais.

MULTILITERACY AND PEDAGOGY OF MULTILITERACIES: AN OVERVIEW OF RESEARCH IN BRAZIL

Abstract

This study aims to map the productions on multiliteracies in Brazil from 2019 to 2023. To achieve this, a survey of the abstracts of academic productions in the CAPES Theses and Dissertations Database and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) was conducted. This construct is anchored in both qualitative and quantitative methodology, detailing the methodological approach and presenting graphs and tables for data analysis. The results indicate that most productions in the area of multiliteracies are concentrated in linguistics, with a focus on the application of digital technologies in the classroom. However, there is a clear need for research focused on teaching practice, investigating activities that teachers already carry out that can be considered as multiliteracies practices; in the field of the pedagogy of multiliteracies, the productions are still scarce, although they are applicable in the classroom. Therefore, conducting research on multiliteracies and the pedagogy of multiliteracies is essential, as it allows for the exploration and integration of the multiple literacies present in society into the classroom.

Keywords: State of knowledge. Literacy. Multiliteracies. Pedagogy of multiliteracies.

Referências

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais.** (org. de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79 ago. 2002, p. 257-272.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARSARO PAVAN, Fabiana. **Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: uma análise dos protótipos de ensino.** Campinas, SP: [s.n.], 2020. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MARTINS, Mariana Roncale. **Entre estratégias e astúcias:** o novo *ethos* nas práticas midiáticas do projeto “Classes Culturais Digitais”. Florianópolis, SC, 2021. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

MINAYO, Maria Celília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Celília de Souza (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994. p. 9-29.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196/1985> Acesso em: 15 ago. 2024.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43. [recurso eletrônico]

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** [livro eletrônico] 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Mônica de. **Multiletramentos e letramentos acadêmicos na prática docente:** novas possibilidades e desafios. Osório, 2023. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em Educação, curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade de Litoral Norte. Osório, 2023.

LETRAMENTO EM SAÚDE MENTAL PARA ADOLESCENTES

Mariana Giuliani²⁴

Debora Bauels Adames²⁵

Arnaldo Nogaro²⁶

Grupo de trabalho (GT): (A importância do) letramento matemático e suas variantes na construção de uma sociedade democrática

Resumo:

Esta pesquisa resulta de uma revisão de literatura a respeito do letramento em saúde mental em adolescentes. Com enfoque qualitativo, tem o objetivo de explicitar a importância e capacidade dos jovens de compreender informações sobre saúde mental. O letramento em saúde mental é concebido como um conjunto de habilidades que permitem aos adolescentes acessar, compreender e utilizar informações de forma a promover seu bem-estar. Ao desenvolverem essas habilidades, os jovens se tornam mais autônomos e capazes de tomar decisões informadas sobre sua saúde mental, buscando ajuda quando necessário. Para a realização do trabalho utilizou-se a base de dados artigos do SciELO Brasil. A análise é de conteúdo. Os resultados apontam que o letramento sobre saúde mental se mostra fundamental para promover o bem-estar emocional na adolescência, um período marcado por grandes transformações. Ao ensinar os adolescentes a lidar com suas emoções e a reconhecer os sinais de problemas mentais, é possível prevenir e tratar diversos transtornos, como a depressão e a ansiedade. Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais os prepara melhor para enfrentar os desafios da vida.

Palavras-chave: Letramento em saúde. Adolescentes. Saúde mental.

Introdução

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o censo de 2023 revelou que a taxa de analfabetismo recuou de 6,1% para 5,6%. Por mais que os números demonstrem o resultado dos esforços para alfabetizar a população, o analfabetismo funcional ainda representa cerca de 29% dos brasileiros (INAF-Indicador de analfabetismo funcional), dado alarmante, que demonstra o quanto a população, apesar de conhecer letras e números, não é capaz de captar as ideias e explicar o conteúdo de uma frase. Mais do que isso, as porcentagens demonstram que alfabetizar não é um sinônimo de educar e, tristemente, o Brasil ainda é um país que carece de educação, principalmente nos locais destinados à saúde (Brasil, 2024).

O letramento em saúde mental engloba conhecimentos e habilidades para promover o bem-estar psicológico e é um fator determinante para a saúde mental tanto individual quanto pública. (Bjorsen, 2017).

²⁴ Formação. Acadêmica do Curso de Medicina URI Erechim E-mail: marianajuliani8@gmail.com

²⁵ Formação. Acadêmica do Curso de Medicina URI Erechim. E-mail: debibadames@gmail.com

²⁶ Formação. Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do PPGEDU e PPGAIS da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

O Letramento em Saúde (LS) concerne à capacidade de obter, processar e compreender informações e serviços básicos de saúde, os quais são necessários para tomar decisões pertinentes sobre a própria saúde e sobre cuidados médicos. Em um país que, aproximadamente, 1/3 da população é incapaz de interpretar informações contidas em um texto, o entendimento sobre a saúde, por vezes, é negligenciado. Corriqueiramente, é comum imaginar que indivíduos graduados apresentem alto nível educacional e, dessa forma, também demonstram um elevado grau de entendimento para questões relacionadas, principalmente, com a área em que são formados, a saúde. Apesar do pensamento popular, é sabido que mesmo pessoas com alto grau de instrução podem apresentar LS insuficiente. (Cabral; Sampaio, 2019).

Dessa forma, um maior nível de letramento em saúde pode reduzir significativamente as desigualdades sociais e melhorar a qualidade de vida da população. Ao promover o conhecimento e o empoderamento das pessoas sobre sua saúde, pode-se diminuir doenças crônicas, reduzir custos com saúde e aumentar a expectativa de vida (Cunha, 2022).

A prevalência de problemas de saúde mental, especialmente entre adolescentes, é alarmante e representa sério desafio para a saúde pública mundial. Esses problemas, que podem se manifestar desde a adolescência, causam impacto significativo na vida das pessoas e na sociedade como um todo. A baixa taxa de letramento em saúde mental contribui para a subnotificação e o agravamento desses problemas, além de dificultar o acesso a tratamentos adequados (Nobre *et al.*; 2021).

Investir no letramento em saúde mental na adolescência é essencial para prevenir problemas mentais, reduzir o estigma e promover a saúde psicológica. Ao entender como os adolescentes adquirem e utilizam informações sobre saúde mental, podemos desenvolver intervenções mais eficazes para capacitar esse grupo a cuidar de si e de seus pares.

Metodologia

O interesse e desejo de falar a respeito do letramento em saúde, de sua relevância e implicações é provocado a partir das experiências de formação no campo da medicina e do conhecimento teórico por meio de leitura e discussões em disciplinas da graduação.

A metodologia desta tese visa a construção de argumentos, percorrendo sobre elementos que permitam sustentar sua tipologia de pesquisa e o percurso formativo/científico aqui realizado, além das concepções epistemológicas que dirijam as reflexões acerca da constituição do conhecimento.

A metodologia de uma pesquisa é um conjunto que envolve teorias, método, objeto de pesquisa, formas de observação, perspectivas de compreensão e interpretação, atitudes e posicionamentos do pesquisador, além de materialidade e contextos próprios que constituem o cenário da pesquisa.

A pesquisa adquire validade e reconhecimento na medida em que tiver rigor, utilizar métodos adequados e for profunda, isto é, sair do campo da opinião, da mera “fala sobre” para incorporar compreensão, pensamento reflexivo, acurado, análise crítica. Este é o propósito com este escrito que está dividido em três grandes tópicos para seu desenvolvimento: Letramento em Saúde Mental; Letramento em Saúde Mental para Adolescentes; e, Adolescentes, letramento e cuidados com a saúde.

Letramento em Saúde Mental

O conceito de letramento em saúde mental emergiu na Austrália, expandindo a definição mais ampla de literacia em saúde. A teoria compreende um conjunto de conhecimentos e crenças sobre doenças mentais que impulsiona as pessoas a adotarem comportamentos que favoreçam a saúde mental e a gestão eficaz de possíveis transtornos (Meilsmeidth *et al.*; 2024). Essa teoria evoluiu significativamente ao longo dos anos, impulsionado por avanços nas pesquisas científicas. Atualmente, é compreendida como um conjunto de conhecimentos e habilidades que capacitam as pessoas a promover seu próprio bem-estar psicológico, reconhecer sinais de sofrimento mental, buscar tratamento adequado e contribuir para a construção de uma sociedade mais acolhedora e livre de estigmas (Nobre *et al.*; 2021).

A literacia engloba um conjunto de habilidades cognitivas, sociais e emocionais que permitem às pessoas navegar no complexo sistema de saúde, acessar serviços, seguir tratamentos e adotar estilos de vida saudáveis. A literacia em saúde vai além do conhecimento de fatos sobre doenças e tratamentos, incluindo a capacidade de encontrar fontes confiáveis de informação, avaliar a qualidade das informações, comunicar-se efetivamente com profissionais de saúde e tomar decisões que considerem os aspectos sociais, culturais e emocionais da saúde (Inocêncio, 2023).

A falta de conhecimento sobre saúde têm consequências significativas para as pessoas, impactando negativamente sua saúde física, mental e social. Essa limitação pode levar a maiores custos para o sistema de saúde, dificuldades no manejo de doenças crônicas, erros na

medicação e menor adesão aos tratamentos, além de limitar o desenvolvimento pessoal e social (Moreira *et al.*; 2022).

A baixa literacia em saúde é um problema complexo que se intersecta também com fatores sociais, culturais e econômicos. No caso dos homens, a masculinidade hegemônica, que valoriza a força e a independência, inibe a busca por ajuda e a expressão de vulnerabilidade. Já no caso dos idosos, o envelhecimento, combinado com o isolamento social e as comorbidades, aumenta a vulnerabilidade e dificulta o acesso a cuidados adequados. A pandemia da COVID-19 exacerbou esses desafios, expondo as desigualdades existentes e a necessidade de ações urgentes para garantir o acesso à saúde para todos (Moreira *et al.*;2022).

Letramento em Saúde Mental para Adolescentes

A adolescência é uma fase crucial do desenvolvimento humano marcada por intensas transformações biológicas e psicológicas. As mudanças cerebrais que ocorrem nesse período podem influenciar o julgamento, o controle de impulsos e a tomada de decisões, tornando os adolescentes mais vulneráveis a comportamentos de risco e a problemas de saúde mental. Esses fatores, combinados com as pressões sociais e culturais, contribuem para a complexidade dessa fase da vida, que exige atenção especial e cuidados adequados (Santana, 2023).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a adolescência como a segunda década da vida (de 10 a 19 anos). O mesmo entendimento é adotado em âmbito nacional pelo Ministério da Saúde (MS) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considere o período entre 12 e 18 anos de idade. (Schoen-Ferreira; Farias; Silves, 2010). Nessa toada, a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos).

Na prática, a adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. De acordo com Freud (1973), em várias culturas a adolescência representa um rito de passagem, e a escola faz parte de um ritualístico proeminente nas culturas.

Nesta fase é mais importante se dedicar ao ato de conquista, às suas pulsões sexuais, do que à aquisição de conhecimento do mundo, de formalizações e de internalizações de regras e condutas. Os inúmeros indícios da maturação sexual, introduzidos pela puberdade, marcam o início da adolescência. A puberdade constitui uma parte da adolescência,

caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal e evolução da maturação sexual. (Freud, 1973).

Embora seja um período de desenvolvimento caracterizado por transformações universais, a adolescência apresenta uma grande heterogeneidade individual. Os problemas de saúde mental nessa fase podem ter repercussões significativas na vida adulta e, frequentemente, são confundidos com as adversidades inerentes a esse período de transição (Santos, 2023). Segundo a OMS, um a cada 7 jovens sofre com algum tipo de transtorno mental, um dado que destaca a urgência de políticas públicas voltadas para a saúde mental dos adolescentes (Sokolová, 2024).

A primeira manifestação de sintomas psicopatológicos pode ocorrer antes da adolescência, com remissão espontânea em cerca de 50% dos casos (Nobre *et al.*; 2021). Entretanto, o consumo de álcool e drogas, a busca por experiências novas e a necessidade de pertencer a um grupo podem levar os jovens a experimentar substâncias que alteram a química cerebral, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e emocional. A combinação desses fatores cria um ciclo vicioso, no qual os problemas de saúde mental podem levar a comportamentos ainda mais arriscados, em uma busca desesperada por alívio. Essas condutas de risco podem gerar sentimentos de culpa, vergonha e isolamento social, intensificando quadros de ansiedade e depressão.

Além disso, a pesquisa internacional *Health Behavior in School-aged Children* apontou um agravamento da saúde mental entre adolescentes, indicando que um terço dos jovens pesquisados em 44 países se sentiram mais solitários e irritados nos últimos 2 anos, em relação há anos anteriores (Sokolová, 2024). A combinação de fatores como a pandemia, o isolamento social e o uso de substâncias exige uma resposta complexa, envolvendo profissionais de saúde, educação, assistência social e comunidade.

A literatura demonstra uma relação estreita entre o ambiente escolar e a saúde mental dos adolescentes. Um ambiente escolar que promove a saúde mental e o bem-estar psicológico contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, da concentração e da motivação dos alunos. Além disso, programas de letramento em saúde mental no ambiente estudantil podem auxiliar na redução do absenteísmo escolar e na prevenção de problemas de comportamento. A criação de instituições positivas e acolhedoras, que valorizam as diferenças individuais e promovem a inclusão, é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes (Alves, 2024).

As ações implementadas no ambiente escolar contribuem para a detecção precoce, o tratamento adequado e a desestigmatização das doenças mentais. Um exemplo é o projeto "Bicho de 7 Cabeças", desenvolvido pelo Laboratório de Reabilitação Psicossocial do Centro de Investigação em Reabilitação, com o propósito de elevar os índices de literacia em saúde mental e diminuir o preconceito associado a doenças mentais (Meilsmeidth *et al.*; 2024).

Além disso, em países de primeiro mundo a psicologia é uma disciplina presente em diferentes etapas da formação. Desde o ensino médio, onde é oferecida como optativa, até a graduação, onde é integrada aos currículos de diversas áreas (Sokolová, 2024). Sua inclusão demonstra a importância de compreender os processos mentais e comportamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma melhor literacia na idade jovem tem um impacto direto e positivo na vida adulta, pois permite aos adolescentes a capacidade de gerir positivamente os seus pensamentos e emoções para construir relações sociais e familiares saudáveis, todas baseadas num forte e positivo sentido de identidade.

Adolescentes, letramento e cuidados com a saúde

A adolescência é uma fase marcada por transformações profundas, tanto no corpo quanto na mente. Jovens nessa etapa estão em constante busca por si mesmos, valorizam muito a opinião dos amigos e vivenciam mudanças significativas em sua sexualidade. Os adolescentes do ensino médio, em particular, estão no início desse processo e experimentam um crescimento acelerado, tanto físico quanto mental. Eles começam a desenvolver suas próprias ideias e a questionar o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que se mostram mais sensíveis às relações interpessoais. Diante desse cenário, é essencial oferecer um suporte socioemocional aos adolescentes, capacitando-os a lidar com as emoções, a conhecer os fatores que influenciam sua saúde mental e a buscar ajuda quando necessário (Prata *et al.*; 2022).

De acordo com Prata *et al.* (2022), a televisão e a família são as principais fontes de informação sobre saúde para os adolescentes. Nas redes sociais, Snapchat e Facebook se destacam. Contudo, observamos uma lacuna na oferta de conteúdos científicos confiáveis e acessíveis a esse público. Ainda, os autores expressam que é fundamental desenvolver plataformas com linguagem clara e objetiva, abordando temas de saúde de forma interessante e engajadora para o público infanto-juvenil, o que permitirá que os adolescentes busquem informações de forma ativa e autônoma.

O programa EspaiJove.net, uma intervenção multimodal inovadora, combina atividades presenciais e online para promover a saúde mental entre adolescentes espanhóis. Essa abordagem híbrida visou otimizar o alcance e o impacto das ações, aproveitando as vantagens de cada ambiente. A pesquisa avaliou a efetividade do programa em uma amostra de estudantes, medindo a literacia em saúde mental e os níveis de estigma antes e após a intervenção (Casãnas *et al.*; 2022).

Os resultados indicaram um aumento significativo de porcentagem nos conhecimentos sobre saúde mental e uma redução nos estigmas associados à busca por ajuda profissional. Análises qualitativas revelaram que os participantes passaram a se sentir mais confiantes para discutir questões relacionadas à saúde mental e demonstraram maior disposição em buscar apoio profissional. A integração dos ambientes online e presenciais mostrou-se crucial para alcançar esses resultados, proporcionando aos adolescentes flexibilidade, interação social e acesso a recursos personalizados (Casãnas *et al.*; 2022).

A literacia em saúde mental emerge como um fator determinante na disposição dos indivíduos em buscar ajuda profissional. Os dados da pesquisa entre estudantes da Eslováquia descritos por Sokolová (2024) revelam que os participantes com maior conhecimento sobre saúde mental demonstraram maior abertura para procurar cuidados especializados, evidenciando a importância da literacia como ferramenta na redução do estigma associado à busca por ajuda profissional.

Sob essa ótica, a escala MHPK-10 representa um avanço significativo na promoção da literacia em saúde mental em adolescentes, ao fornecer uma medida precisa e confiável do conhecimento sobre promoção da saúde mental. Ao identificar lacunas de conhecimento e monitorar o progresso ao longo do tempo, o instrumento permite que profissionais da educação e da saúde desenvolvam intervenções mais eficazes e personalizadas. Além disso, o MHPK-10 pode ser utilizado para avaliar a eficácia de programas de prevenção e promoção da saúde mental, contribuindo para a melhoria do bem-estar psicológico dos adolescentes. A pesquisa de Bjornsen *et al.* (2017) demonstrou a confiabilidade e a validade do instrumento em uma amostra de estudantes noruegueses.

Conclusão

A adolescência, que é uma fase marcada por mudanças e desafios, tem visto um aumento alarmante nos problemas de saúde mental. A pandemia da COVID-19, com suas consequências sociais e isolamento, intensificou essa crise, exacerbando sentimentos de

solidão, ansiedade e depressão entre os jovens. A falta de contato social, as interrupções na rotina escolar e as incertezas sobre o futuro contribuíram para esse cenário.

Ao promover a educação em saúde mental em adolescentes, observam-se diversos benefícios, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para lidar com as demandas da vida, a redução de comportamentos de risco, como o uso de substâncias e a violência, e o aumento da resiliência. As instituições escolares constituem um local privilegiado para a implementação de ações voltadas para a promoção da saúde mental e a redução do estigma em crianças e adolescentes (Meilsmeidth *et al.*; 2024). A intervenção precoce e o conhecimento sobre os transtornos mentais contribuem para a desmistificação do tema, reduzindo o estigma e promovendo uma cultura de apoio e compreensão, o que é crucial para que os jovens busquem ajuda quando necessário (Alves, 2023).

A implementação de programas de promoção da saúde mental nas escolas, a desmistificação dos transtornos mentais e a formação de profissionais qualificados são passos cruciais nesse sentido.

MENTAL HEALTH LITERACY FOR ADOLESCENTS

Abstract

This research stems from a literature review on mental health literacy in adolescents. With a qualitative approach, it aims to elucidate the importance and capacity of young people to understand information about mental health, make informed decisions about their quality of life, and seek help when needed. For this study, the SciELO Brazil articles database was used. The analysis is content-based. The results indicate that mental health literacy is fundamental in promoting emotional well-being during adolescence, a period marked by significant transformations. By teaching adolescents how to manage their emotions and recognize the signs of mental health problems, it is possible to prevent and treat various disorders, such as depression and anxiety. Additionally, the development of socioemotional skills better prepares them to face life's challenges.

Keywords: Literacy, Adolescent, Mental Health.

Referências

ALVES, A. G. Metodologia ativa para favorecer o letramento em saúde mental na escola, v. 1, n. 1, 2023. **Intermedius** - Revista de Extensão da UNIFIMES, Relato de experiência, 2023. Disponível em: <http://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/intermedius/article/view/2926/1844>. Acesso em: jul. 2024.

BJØRNSSEN, Hanne Nissen *et al.* Positive mental health literacy: development and validation of a measure among Norwegian adolescents. **BMC Public Health**, 18;17(1):717, sep. 2017. DOI: 10.1186/s12889-017-4733-6.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo de 2023**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Painel de indicadores**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego>. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: ago. 2024.

CABRAL, Lissidna Almeida; SAMPAIO, Helena Alves de Carvalho. **Letramento em Saúde e Doenças Crônicas não Transmissíveis: Revisão Sistemática 1945-2011**. Curitiba, PR: Appris Editora e Livraria Eireli - ME, 2019.

CASAÑAS, R. *et al.* The effectiveness of a "EspaiJove.net"- a school-based intervention programme in increasing mental health knowledge, help seeking and reducing stigma attitudes in the adolescent population: a cluster randomised controlled trial. **BMC Public Health**, 22(1), 2425, 2022. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14558-y>

CUNHA, Márcia Isabel da Silva Costa. **Promoção da saúde dos estudantes do ensino superior: Saúde Mental Positiva e Literacia em Saúde Mental em análise**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Saúde. Disponível em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2515/1/Marcia_Cunha.pdf Acesso em: jul. 2024.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Pequena coleção das obras de Freud**. Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 1973. v. 2.

INOCÊNCIO, D. M. da R. **Literacia e conhecimentos dos professores sobre comportamentos suicidários dos adolescentes?** Avaliação da eficácia de uma formação de curta-duração. Portal Regional da BVS. Informação e Conhecimento para a Saúde. Coimbra; s.n; fev. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1524678> Acesso em: ago. 2024.

SOKOLAVÁ, L. Mental health literacy and seeking for professional help among secondary school students in Slovakia: a brief report. **Front Public Health**, 12, 1333216, 2024.

MEILSMEIDTH, G. *et al.* Avaliação da eficácia do programa escolar de B-learning 'Bicho De 7 Cabeças' na melhoria da literacia em saúde mental e na redução do estigma. **BMC Psychol**, 12, 93, 2024. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01591-2>

MOREIRA, W. *et al.* COVID-19 no Brasil: existem diferenças no letramento em saúde mental entre homens jovens e idosos? **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.30, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em:

http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692022000100328
Acesso em: jul. 2024.

NOBRE, J.; OLIVEIRA, A. P.; MONTEIRO, F.; SEQUEIRA, C.; FERRÉ-GRAU, C. Promoção da literacia em saúde mental em adolescentes: uma revisão de âmbito. Int. J. Environ. Res. Saúde Pública, **International Journal of Environmental Research and Puclic Health**, v. 18, n. 18, p. 9500, ago. 2021. DOI: 10.3390/ijerph18189500.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU/BRASIL. **1 em cada 5 adolescentes enfrenta problemas de saúde mental**. 11 out. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-1-em-cada-5-adolescentes-enfrenta-problemas-de-saude-mental/>. Acesso em: ago. 2024

PRATA, R. BICUDO, T. SILVA, J. AVILA, M. Letramento em saúde de adolescentes na pandemia de COVID-19: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 75, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0956pt>

SANTANA, S. de M. Comportamentos autolesivos, percepção de suporte familiar e sintomas ansiosos e depressivos em adolescentes pernambucanos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 02. doi:10.12957/epp.2023.77703, 2023.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/MxhVZGYbrsWtCsN55nSXszh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2024

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO HUMANIZADO

Poliana C. Lunardi²⁷

Eduarda Lorenzi²⁸

Arnaldo Nogaro²⁹

Grupo de trabalho (GT): (A importância do) letramento matemático e suas variantes na construção de uma sociedade democrática

Resumo

O artigo resulta de pesquisa teórica, qualitativa, para explorar e discutir as interfaces do letramento em saúde com o atendimento humanizado na atenção primária. Embora níveis maiores de escolarização apontem para uma condição melhor de letramento, nem sempre eles são a regra ou definitivos em aumentar os cuidados, à compreensão em relação a eles e melhores práticas por parte dos usuários. Atenção Primária à Saúde (APS) é o primeiro nível de atenção em saúde, caracteriza-se por ações no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte positivamente na situação de saúde das coletividades. É a porta de entrada do Sistema Único de Saúde e do centro de comunicação com toda a Rede de Atenção dos SUS, devendo se orientar pelos princípios da universalidade, da acessibilidade, da continuidade do cuidado, da integralidade da atenção, da responsabilização, da humanização e da equidade (Brasil, 2024). É neste segmento que se pode desenvolver ações de prevenção e onde transparecem os maiores impactos do letramento (ou da falta dele) em saúde.

Palavras-chave: Literacia em saúde. Pessoa. Cuidado.

Introdução

O reconhecimento da importância do letramento em saúde (LS³⁰) é fato, tanto entre acadêmicos quanto nos setores de planejamento de saúde pública, uma vez que níveis adequados de LS desempenham papel crucial na promoção de saúde e na prevenção de doenças, especialmente as crônicas (Araújo, 2018). Oriundo da necessidade de capacitar indivíduos para compreender, interpretar e aplicar informações relacionadas à saúde, o termo "literacia em saúde" abrange um conjunto de competências essenciais para promover a saúde e prevenir doenças (Nutbeam, 2000). A sua evolução desde a década de 1980 reflete não apenas uma ampliação conceitual, mas também uma resposta às complexidades das informações de saúde na era digital e midiática atual. Traduzido de expressões como *health*

²⁷ Acadêmica do V Semestre do Curso de Medicina da URI Erechim, RS. E-mail: lunardipoliana@gmail.com

²⁸ Acadêmica do VII Semestre do Curso de Medicina da URI Erechim, RS. E-mail: duuda_lorenzi@hotmail.com

²⁹ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do PPGEDU e PPGAIS da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br .

³⁰ Neste texto utilizaremos os conceitos de "letramento em saúde" e "literacia" como sinônimos.

literacy, o termo engloba traduções como "alfabetização em saúde", "letramento em saúde" e "literacia em saúde", cada uma destacando a importância do acesso e entendimento informado das questões de saúde (Lima, 2022).

Essa ampla gama de competências permite às pessoas cuidarem de sua própria saúde, além de oportunizar participações ativas nas decisões relacionadas à saúde coletiva, contribuindo assim para escolhas mais informadas e eficazes (Peres; Rodrigues; Silva, 2021). Da perspectiva dos profissionais da saúde, o letramento vai na atenção e compreensão diferenciadas do paciente e, como consequência, maior humanização no serviço. O letramento em saúde não se limita à capacidade de compreender, mas também engloba a habilidade de interagir criticamente com profissionais de saúde e tomar decisões autônomas e fundamentadas sobre cuidados pessoais e tratamentos (Ribas; Araújo, 2021). Portanto, entender o conceito de literacia em saúde é fundamental para a promoção da saúde individual e, principalmente, para a melhoria dos sistemas de saúde, a redução das desigualdades em saúde e a promoção dos direitos das pessoas que precisam ser atendidas.

Abordagem metodológica

O interesse e desejo de falar a respeito do letramento em saúde é provocado a partir do olhar da perspectiva de qualificar o atendimento na saúde pública e da importância da educação em saúde. Isso inclui pensar a comunicação com pacientes, gestão da dor, aspectos psicossociais e espirituais dos cuidados, e princípios éticos e legais em condições de fragilidade em relação à saúde.

Com este horizonte realizamos a pesquisa teórica, de natureza qualitativa, que resultou no presente artigo. Como primeiro cenário, realizamos uma revisão integrativa da literatura, conduzida de maneira sistemática, buscando sintetizar as evidências encontradas na literatura disponível nos últimos vinte anos para, a partir daí, houve a articulação com outros estudos sobre o assunto, o que levou à síntese do conhecimento decorrente do presente estudo. Desta forma, acreditamos dar conta do que nos propomos enquanto objetivo deste artigo.

Desenvolvimento

O ser humano é um ser frágil e incompleto quando nasce e assim vai permanecer ao longo de sua vida. Viver é o percurso que nos permite agregar experiências a fim de nos produzirmos como existencialidade. Razão pela qual dizemos que existimos enquanto via-a-

ser, possibilidade sempre aberta para sermos mais, o que faz Gadotti (2023) considerar o ser humano como “programado” para aprender.

O pressuposto que sustenta o atendimento humanizado está calcado em nossa concepção de ser humano e no respeito à sua singularidade, peculiaridade e identidade própria, o que demanda que assim o consideremos quando na relação de cuidado na saúde. Ponto de vista este que faz Charlot (2023, p.6) dizer que o homem “[...] não é uma ideia, nem uma natureza, nem uma essência, o homem é uma aventura”. O homem vai se constituir como tal no entremeio das influências genéticas e ambientais, precisa de suporte, da presença dos seus semelhantes e de aprender permanentemente para não perecer. É neste aspecto que emerge a necessidade do letramento em saúde como mecanismo que o ampara para proteger sua vida.

Concepção de letramento e conexão com a área da saúde

De acordo com Nutbeam (2000), a literacia em saúde (LS) é uma meta para a saúde pública do século vinte e um, uma vez que a educação em saúde é uma ferramenta fundamental na promoção da saúde e na prevenção de doenças. O termo foi criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na década de 1980, sendo considerado um neologismo que apresenta um sentido mais abrangente do que “alfabetização” (Almeida; Fragoeiro, 2023). Tal denominação trazida da expressão da língua inglesa *health literacy*, foi traduzida para “alfabetização em saúde”, “letramento em saúde”, “letramento funcional em saúde” e “literacia em saúde” no Brasil (Lima, 2022).

Mesmo, apesar de ter surgido na década de 1980, intimamente relacionado aos conceitos de promoção de saúde, foi somente nos anos 1990 que o termo LS foi definido por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Rodrigues, 2018). Desde então, pela sua importância, o conceito tornou-se fundamental nos últimos anos, especialmente com a expansão das mídias digitais que em diversos momentos contribuíram para a desinformação, disseminação de informações falsas, sem caráter científico, principalmente das comunidades mais frágeis (Almeida; Fragoeiro, 2023), fragilizando cada vez mais os usuários dos sistemas de saúde.

É importante fazer uma diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Segundo Tfouni (2017), a alfabetização refere-se à aquisição da escrita, visando a aprendizagem de habilidades para a leitura e práticas de linguagem. O termo letramento não é sinônimo de alfabetização, diferindo-se daquele por focalizar os aspectos sócio-históricos da

aquisição da escrita (Tfouni, 2017). Dessa forma, por melhores que sejam as taxas de analfabetismo, no Brasil, muitas dessas pessoas podem até conhecer as letras, formar palavras e escrever frases, mas tampouco são capazes de atribuir um significado ao conjunto de elementos. No Brasil, mais especificamente, a partir dos anos 1970, há uma intensificação das preocupações com a aprendizagem da leitura e escrita, o que faz com que se comece a questionar se o conceito de “alfabetização” daria conta da compreensão da língua como objeto social. É aí que emerge o conceito de “letramento” (oriundo da expressão *literacy*). Este conceito foi criado para explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do uso da língua. Dentre os atores que vão se preocupar podemos citar Magda Soares (2009), no Brasil e agentes como a UNESCO (2017). Na concepção desta Organização, o letramento é visto como a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos (Unesco, 2017).

Nesse sentido, diz-se que a literacia em saúde refere-se a um conjunto amplo de competências e habilidades que as pessoas utilizam para compreender, entender, interpretar e avaliar informações relacionadas à saúde, com o objetivo de cuidar de sua própria saúde ou de terceiros (Peres; Rodrigues; Silva, 2021). É por meio dela que os fatores relacionados à saúde poderão ser mais bem compreendidos, permitindo melhores decisões e escolhas individuais e coletivas mais assertivas (Almeida; Fragoeiro, 2023).

O LS está diretamente relacionado a comportamentos e atitudes do usuário da saúde, tais como: habilidade de buscar informações, oportunidade de ser responsável pelo autocuidado, além de um instrumento que proporciona a ele maior controle sobre a própria saúde (Rodrigues, *et al.*, 2022). De modo geral, diz-se que este conhecimento é instrumento de empoderamento das pessoas, pois confere a elas a oportunidade de utilizar as informações relacionadas à saúde de forma efetiva (Peres, 2022).

Ainda, destaca-se que o LS pode ser classificado em funcional, interativo e crítico. O LS funcional diz respeito à capacidade de ler e interpretar informações relacionadas à saúde em panfletos e bulas de medicamentos, por exemplo. Já o LS interativo está associado à habilidade de ler, interpretar e discutir essas informações com profissionais de saúde. Por outro lado, o LS crítico refere-se à capacidade de autocontrole eficaz, ou seja, procurar ajuda quando necessário e tomar decisões informadas (Ribas; Araújo, 2021).

Acrescenta-se, por fim, que o LS é um conceito multidimensional que abrange o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e motivações das pessoas para acessar, entender e utilizar melhor as informações e o sistema de saúde, permitindo que tomem

decisões informadas para manter a saúde ao longo da vida (Sørensen *et al.*, 2012). Em síntese, é a maneira como as pessoas fazem uso dos conhecimentos que possuem relacionados à saúde em benefício de si e de outras pessoas que estão no seu entorno.

Literacia em saúde e melhoria da atenção primária

A capacidade das pessoas em buscar, entender, avaliar e utilizar as informações relacionadas à saúde é vista como fundamental para promover autonomia e protagonismo no cuidado à própria saúde (Silva, 2017). Em vista disso, é possível inferir que saber mais possibilita maior capacidade para manejar as situações de saúde e de doença, ou seja, significa menor risco de adoecer e maior capacidade de cuidar de sua própria saúde, o que é fundamental para a melhoria da atenção básica (Almeida; Fragoeiro, 2023). Estudos presentes na literatura demonstram que níveis insatisfatórios de LS estão relacionados com taxas de hospitalização elevadas, maior utilização dos serviços de urgência e emergência, bem como menor adesão e controle das doenças crônicas (IUHPE, 2018). O maior esclarecimento em relação ao que envolve cuidar e proteger a saúde, repercute em escolhas mais seguras e claras por parte das pessoas, incidindo em ganhos na eficiência do sistema, em redução de custo/usuário e em resolutividade mais rápida dos casos. Logo, o LS adequado também inclui a capacidade de as pessoas assumirem maior responsabilidade pela sua própria saúde (Smith, 2021).

Em estudo realizado nos Estados Unidos, foi demonstrado que cerca de 88% dos adultos norte-americanos têm literacia em saúde inadequados para utilizar o sistema de saúde e promover seu bem-estar (Lopez; Kim; Sacks, 2022). Essa pesquisa também acrescenta que tais pacientes apresentam dificuldade em compreender a importância da promoção e da prevenção da saúde e de entender procedimentos, diagnósticos terapêuticos e bulas de medicamentos. Como explicitado acima, o LS diferencia-se da alfabetização, pois a pessoa pode saber ler e escrever, cumprindo os requisitos de ser “alfabetizada”, no entanto ela não possui os recursos e habilidades que lhe permitem interpretar os conhecimentos, as situações, os contextos, comunicar-se com clareza e expressar suas ideias de forma a ser compreendida em suas intenções e desejos, que tem a ver, em muitas situações, com raciocínio lógico e uso adequado de vocabulário. A pobreza cognitiva redundando em comunicação incipiente e limitação na interpretação de significados.

Segundo o Ministério da Saúde, promover saúde é complexo, uma vez que inúmeros determinantes sociais, culturais, sanitários e epidemiológicos interferem nesse processo.

Apesar disso, como dito por Freire (1996, p. 66), a promoção da saúde é essencial para criar autonomia e educação nos indivíduos. Em suas palavras, o respeito à autonomia “[...] e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” Em um país como o Brasil, dono do maior sistema de saúde do mundo (Frasão, 2021), promover saúde significa reduzir custos (Malta *et al.*, 2014), melhorar a qualidade de vida da população (Paim *et al.*, 2011), reduzir as desigualdades, promover acesso equitativo (Rasella *et al.*, 2016) e, por fim, efetivar as políticas públicas (Macinko *et al.*, 2006). Cumprir as políticas públicas é atender a princípios que dizem respeito a direitos, qualidade de vida e cidadania dos seres humanos. Em outras palavras, é cumprir com os requisitos que nos dão a condição de ser “gente”, de poder realizar livremente a dimensão ontológica que nos pertence.

Os profissionais de saúde, sobretudo médicos e enfermeiros, estão entre os atores que estão revestidos da condição (“poder”) que lhes permite situações para contribuir a fim de que sejam observados os princípios acima referidos, por isso devem saber quando falar, o que dizer e como dizer (Lopes; Almeida, 2019). Vale destacar que as competências de comunicação, tais como assertividade, positividade e clareza, são fundamentais para aprimorar o cuidado dos doentes e aperfeiçoar a literacia em saúde (Almeida; Fragoeiro, 2023). Os profissionais de saúde, como principais fontes e influenciadores de informação sobre saúde, desempenham papel essencial na manutenção e promoção da saúde, além de facilitar o acesso dos pacientes aos serviços de saúde, ajudando-os a compreender e utilizar as informações para obter melhores resultados (Domingues; Sobral, 2020). Portanto, suas mãos e inteligências possuem o potencial de desenvolver na atenção básica o LS, já que é a partir dele que os pacientes entenderão melhor as informações e saberão como usá-las (Almeida; Fragoeiro, 2023).

Sabemos da complexidade da rede de atenção básica, pois é ela que concentra o maior percentual da população mais carente economicamente e com as maiores urgências de atendimento. Dentre o público atendido estão aquelas pessoas que possuem doenças crônicas, para quem dirigimos nosso olhar no próximo tópico.

Letramento em saúde e seus efeitos quanto às doenças crônicas

Pesquisas realizadas pela Sociedade Brasileira de Cardiologia mostram que menos da metade dos pacientes hipertensos apresentam a pressão arterial controlada, seja em aferições feitas em consultórios, seja na monitorização residencial. Sabe-se que a hipertensão é uma

doença crônica que se mal controlada pode causar repercussões sistêmicas decorrentes da injúria dos órgãos (Miranda *et al.*, 2023). Os fatores relacionados com a não adesão aos tratamentos propostos são: características individuais dos pacientes, como escolaridade e poder aquisitivo, intensidade dos sintomas da doença, medicamentos utilizados e interação entre pacientes e serviços de saúde (Tavares, *et al.*, 2016). Aspectos estes em estreita conexão com o que se entende por LS, uma vez que pesquisas demonstram que menor condição socioeconômica e menor índice de escolaridade estão diretamente vinculados ao baixo LS e consequentemente a não adesão aos tratamentos.

Há inúmeros fatores que contribuem para o processo de cuidado de doenças crônicas e nas últimas décadas a literacia em saúde vem sendo reconhecida como um dos principais determinantes (Nock *et al.*, 2023), principalmente ao se considerar que adultos com adequado LS têm maior probabilidade de preencher formulários médicos de forma completa, de não faltar consultas com profissionais da saúde, além de menor chance de negligenciar acompanhamentos e procedimentos médicos (Lopez; Kim; Sacks, 2022). Para reforçar esta ideia basta retomar o que foi expresso acima: pessoas com LS possuem maior clareza das decisões a tomar, possuem maior organização e planejamento no cuidado com sua saúde, sabem interpretar as orientações que lhe são fornecidas ...

Em estudo desenvolvido na China sobre o assunto, envolvendo mais de oito mil participantes entre quinze e sessenta e nove anos, obteve-se como resultado que a literacia em saúde reduz a ocorrência da primeira doença crônica e minimiza a possibilidade de condições comórbidas, bem como explica a disparidade de resultados de saúde existentes entre áreas rurais e urbanas do país (Liu *et al.*, 2020). Logo, o baixo LS está intimamente atrelado a piores resultados de saúde, como doenças crônicas e comorbidades (Omachi *et al.*, 2013).

O processo de comunicação humana não é tão simples como se possa imaginar, pois envolve significados, conceitos, vocabulário, elementos culturais, dentre outros, que definem o rumo de uma conversa e podem ou não possibilitar o entendimento entre as pessoas. A comunicação fica muito mais complexa quando se trata de interação entre pessoas com diferenças de escolaridade, culturais, de visão de mundo, de vocabulário, fazendo com que haja barreiras que se tornam intransponíveis dificultando o comportamento dos pacientes e a adesão ao tratamento. Esta questão é reconhecida como um indicador positivo ou negativo da eficácia das intervenções terapêuticas, sendo um tema de interesse em várias investigações científicas (Rabelo *et al.*, 2023). Em relação à diabetes *mellitus*, por exemplo, níveis insuficientes de literacia em saúde significam pior controle glicêmico e taxas elevadas de lesões na retina (Lopes, 2020). Tal constatação vai ao encontro do que Almeida e Fragoeiro

(2023) identificaram, ou seja, a falta de literacia em saúde compromete competências como assumir responsabilidade, praticar o autocuidado em relação à doença e gerenciar adequadamente as doenças crônicas.

A literacia em saúde ultrapassa a simples transmissão de informações. Envolve facilitar o acesso e promover compreensão aprimorada, de modo que o indivíduo possa avaliá-la e aplicá-la efetivamente na promoção, na prevenção e nos cuidados em saúde. Desde sua definição inicial pela Organização Mundial da Saúde, o conceito tem evoluído para abranger não apenas habilidades básicas de leitura e interpretação, mas também competências críticas e interativas que capacitam indivíduos a participar ativamente de decisões relacionadas à sua saúde e bem-estar (Rodrigues, 2018; Almeida; Fragoeiro, 2023).

A importância da literacia em saúde é ainda mais evidente ao considerar seus impactos na adesão ao tratamento de doenças crônicas, na redução de hospitalizações desnecessárias e na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Profissionais de saúde desempenham um papel fundamental ao promover e facilitar o desenvolvimento dessas competências entre seus pacientes, utilizando comunicação clara e acessível para empoderá-los no cuidado com sua própria saúde (Domingues; Sobral, 2020). A intervenção do profissional da saúde possui limites e alcance, pois quando se trata de um paciente internado ele pode acompanhar e controlar o uso de medicamentos, os horários da medicação, a qualidade da alimentação, evitar a ingestão de alimentos ou bebidas que sejam prejudiciais à sua saúde, pois o ambiente dá as condições para isso. Quando o paciente sai deste espaço, o maior ou menor controle destes quesitos está sob sua responsabilidade ou de um familiar. É aqui que se vai identificar a relevância do LS. Este será decisivo para o êxito ou fracasso do cuidado do paciente. Atualmente, essa tarefa ganha aliados como as tecnologias digitais que oferecem mecanismos para acompanhamento mais próximo, sanar dúvidas e até dar orientações a cada período de tempo, dentro da necessidade de cada paciente.

Literacia em saúde, educação e era digital

Pensar na literacia em saúde implica considerar a história de vida e percurso existencial das pessoas de forma multissetorial, de modo a integrar e responder estrategicamente às necessidades individuais. Nestes percursos e intercorrências atuam os profissionais de saúde, os quais desempenham função estratégica como promotores da literacia em saúde (Arriaga, 2019). Ante o exposto, cabe interrogar a respeito da formação destes profissionais, especialmente quanto aos aspectos relacionados ao LS. Sabemos que este

tema é bastante recente se pensarmos na história da medicina ou enfermagem, fazendo com que muitos profissionais sequer tenham a noção do que implica o LS, pois não tiveram a oportunidade de debater ou conhecer aspectos relacionados a ele.

Qualificar a formação nesta área e ampliar a capacitação dos profissionais de saúde é uma decisão importante para melhorar a literacia em saúde, bem como a educação e o autocuidado da população, fortalecendo a autonomia e responsabilidade das pessoas em relação a sua própria saúde e da comunidade (Lopes; Almeida, 2019). De acordo com dados divulgados pela OMS em 2016, conclui-se que os níveis de literacia em saúde são insatisfatórios tanto em países desenvolvidos, quanto naqueles em desenvolvimento. Diante disso, faz-se necessário pensar que a prevalência de níveis limitados em literacia em saúde pode estar sendo subestimada na população global e, conseqüentemente, as informações sobre saúde passadas por enfermeiros e demais profissionais não são bem compreendidas (Smith, 2021).

No entrelaçamento do conhecimento ou desconhecimento do que é o LS, emergem as tecnologias digitais que passam a integrar o atendimento à saúde da população. Sabemos que a tecnologia é um recurso para potencializar as capacidades humanas, mas não substitui o atendimento empático, muito menos oferece o afago de uma mão. Ela traz consigo virtudes e defeitos como quaisquer outras invenções da humanidade. Novos obstáculos e riscos emergem para as escolas formadoras e todo o setor de atendimento em saúde (Okan; Paakkari, 2020). As novidades oriundas da globalização e dos meios digitais de comunicação criam a necessidade de que as políticas e os sistemas de saúde promovam estratégias pedagógicas que abordem o assunto (Almeida; Fragoeiro, 2023). A Pandemia do COVID-19 tornou-se o exemplo mais ilustrativo de como as tecnologias digitais podem ser utilizadas, a favor e contra quem. Para além dos desafios econômicos e humanitários, tal situação ficou escancarada em que a sobrecarga de informações evidenciou a necessidade de segurança dos dados sobre saúde, colocando em prova a literacia em saúde (Smith, 2021). A veiculação de informações instantâneas (muitas não verdadeiras) demonstrou o alcance e o poder das mídias tanto para o bem quanto para o mal, mostrando que o LS é determinante nestes momentos para que se saiba diferenciar o joio do trigo.

A promoção da literacia se dá pelo uso da informação, comunicação eficaz e educação estruturada, focando tanto em aspectos pessoais de saúde, quanto em questões sociais e governamentais. Para isso, os governos desempenham papel crucial ao liderar políticas com financiamentos que visem a melhoria da compreensão da saúde (WHO, 2016). Diversos autores como Scheckel *et al.* (2010) e Smith (2021) destacam a importância da educação

sobre literacia em saúde e defendem abordagens inovadoras para os profissionais da saúde, inclusive mencionam incluir matérias nas universidades que abordem o assunto com os estudantes.

Pode-se dizer que a pandemia de COVID-19 causou uma superabundância de informações válidas e inválidas relacionadas à saúde, as quais rapidamente se espalharam pela internet, utilizando-se da comunicação digital, causando riscos e expondo as populações a graves consequências. Este fato demonstra a importância da educação escolar das pessoas, desde a gênese (educação infantil), incorporar orientações de cuidado e educação em saúde são determinantes para que haja LS. O efeito de uma intervenção precoce no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e do LS será muito maior pois definirá hábitos e orientará condutas no que diz respeito à saúde dos indivíduos. O volume excessivo de informações que crianças e adolescentes têm acesso gera a necessidade de implementar ações que culminem no LS com o objetivo de proporcionar a eles uso seguro do ambiente midiático e das informações relacionadas à preservação e qualidade de sua vida. Infere-se, com isso, que professores e gestores são essenciais na promoção da saúde escolar, pois conduzem a prática educativa e tomam decisões que podem implicar ou não em LS, sendo indispensável incluí-lo na formação de professores e no currículo escolar (Okan; Paakkari, 2020).

Em relação à era digital, as políticas de qualificação da literacia em saúde devem ser ainda mais abrangentes, no sentido de empoderar cidadãos e profissionais da área para que sejam capazes de reconhecer e selecionar informações fidedignas, objetivando não serem vítimas da desinformação que as redes virtuais podem promover (Almeida; Fragoeiro, 2023). Criar condições que facilitem o desenvolvimento de competências pelos cidadãos é essencial, permitindo-lhes acessar informações, recursos e oportunidades, independente do meio utilizado, além de terem voz ativa na formulação de políticas públicas (Sørensen, *et al.*, 2012). No presente, a literacia em saúde requer políticas públicas que promovam sua efetiva concretização, com medidas que digam respeito à formação dos profissionais de saúde, no desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, ao conhecimento técnico específico de cada área, mas também de outros como a antropologia, a sociologia e a psicologia, para que deem subsídios para práticas que respeitem os cidadãos em sua pessoalidade (Almeida; Fragoeiro, 2023).

Para Okan *et al.* (2020), a promoção da literacia em saúde visa preparar professores, profissionais de saúde e estudantes para promover saúde pessoal e comunitária, acessar ambientes e informações de saúde, entender mensagens, pensar criticamente, tomar decisões e agir com ética e responsabilidade. Ademais, visa qualificar a comunicação, tornando-a mais

clara e assertiva, melhorar comportamentos e atitudes, tornando-os mais saudáveis e, além de fomentar a aprendizagem e cultivar o senso de cidadania e justiça no âmbito social.

Conclusão

A literacia em saúde transpõe a competência individual, possui impacto coletivo, adquire caráter público. Propor mecanismos que melhorem os indicadores de LS da população está diretamente relacionado à oferta de atenção primária de maior qualidade, significa minimizar agravos de doenças crônicas e reduzir as desigualdades em saúde. Essa habilidade multifacetada capacita indivíduos a compreender, avaliar e aplicar informações relacionadas à saúde, promovendo escolhas informadas e decisões autônomas. Em um contexto globalizado e digital em que a informação, apesar de abundante, nem sempre é acessível ou confiável, a literacia em saúde torna-se ainda mais crucial. Profissionais de saúde desempenham um papel essencial ao facilitar essa capacitação entre os pacientes, usando comunicação clara e acessível para fortalecer o autocuidado e a participação ativa na gestão da saúde.

Investir no LS de profissionais da saúde e da população, por meio de ações diretas junto às pessoas, de campanhas publicitárias e utilização de mídias digitais, por exemplo, não só fortalece a autonomia dos indivíduos, mas também contribui para sistemas de saúde mais eficazes, equitativos e humanizados, onde todos têm acesso igualitário a informações e serviços essenciais para uma vida saudável, equilibrada e longa, livre das agruras que uma doença pode trazer.

HEALTH EDUCATION: LITERACY AND ITS IMPLICATIONS IN HUMANIZED CARE

Abstract

The article results from theoretical and qualitative research, aimed at exploring and discussing the interfaces of health literacy with humanized care in primary health care. Although higher levels of education suggest better health literacy conditions, they are not always the rule or definitive in enhancing understanding, user engagement, and better practices. Primary Health Care (PHC) is the first level of health care, characterized by actions at both individual and collective levels, encompassing health promotion, protection, disease prevention, diagnosis, treatment, rehabilitation, harm reduction, and health maintenance with the goal of developing a comprehensive care that positively impacts community health. It serves as the gateway to the Unified Health System (SUS) and the central point of communication with the entire SUS Care Network, guided by principles of universality, accessibility, care continuity, comprehensive care, accountability, humanization, and equity (Brazil, 2024). It is within this context that preventive actions can be developed, highlighting the significant impacts of health literacy (or lack thereof).

Keywords: Health literacy. Person. Care.

Referências

ALMEIDA, Cristina Vaz de; FRAGOEIRO, Isabel. **Manual de Literacia em Saúde: Princípios e Práticas**. Lisboa: Editora Pactor, 2023.

ARAÚJO, Isabel Maria Batista *et al.* Literacia em saúde de utentes com hipertensão e diabetes de uma região do norte de Portugal. **Referência**, n. 18, p. 73-82, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/DS2G> Acesso em: jul. 2024.

ARRIAGA, Miguel Telo de. Capacitação dos profissionais de saúde para uma melhor literacia em saúde do cidadão. **Literacia em saúde na prática**, p. 11-15, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/DSQy> Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.

BRÖDER, Janine *et al.* IUHPE Position Statement on Health Literacy: a practical vision for a health literate world. **IUHPE**, v.25, n.4, 79-88, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/DSQX> Acesso em: mai. 2024.

CHARLOT, Bernard. O ser humano é uma aventura. Por uma Antropopedagogia Contemporânea. **Revista Internacional Educon**, v. 4, n. 1, e23041001, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.47764/e23041001>

DOMINGUES, Ana Cristina Garcia dos Remédios Vaz de; SOBRAL, Almeida. O contributo das competências de comunicação dos médicos e enfermeiros para a literacia em saúde: O modelo ACP–Assertividade (A), Clareza (C) e Positividade (P) na relação terapêutica. 2020. Tese de doutorado. Disponível em: <https://shre.ink/DS23> <https://shre.ink/DS23> Acesso em: Jun. 2024.

FRASÃO, Gustavo. **Maior sistema público de saúde do mundo, SUS completa 31 anos**. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Programados para aprender**. São Paulo, SP: Global Editora, 2023.

LIMA, Andréa Maria Eleutério de Barros *et al.* História do letramento em saúde: uma revisão narrativa. **Revista Unimontes Científica**, v. 24, n. 2, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/5735> Acesso em: jun. 2024.

LIU, Lefan *et al.* Health literacy and its effect on chronic disease prevention: evidence from China's data. **BMC public health**, v. 20, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/DSQo> Acesso em: jun. 2024.

LOPES, Ricardo Miguel Farinha. **Literacia em Saúde no Doente Diabético Tipo 2 e Utilização de Cuidados de Saúde**, 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade NOVA de Lisboa (Portugal).

LOPES, Carlos; ALMEIDA, Cristina Vaz de. **Literacia em saúde na prática**. 2019.

LOPEZ, Claude; KIM, Bumyang; SACKS, Katherine. Health literacy in the United States: Enhancing assessments and reducing disparities. **Available at SSRN 4182046**, 2022.

NUTBEAM, Don. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. **Health promotion international**, v. 15, n. 3, p. 259-267, 2000. Disponível em: <https://shre.ink/DSQb> Acesso em: mai. 2024.

NOCK, Annike Morgane *et al.* Health literacy in adults with chronic diseases in the context of community health nursing: a scoping review. **Nursing Reports**, v. 13, n. 2, p. 823-834, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37368339/> Acesso em: jun. 2024.

MACINKO, James; GUANAIS, Frederico C.; DE SOUZA, Maria De Fátima Marinho. Evaluation of the impact of the Family Health Program on infant mortality in Brazil, 1990–2002. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 60, n. 1, p. 13-19, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/DSQB> Acesso em: jul. 2024.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* A Política Nacional de Promoção da Saúde e a agenda da atividade física no contexto do SUS. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 18, n. 1, p. 79-86, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/DSQQ> Acesso em: jun. 2024.

MIRANDA, Roberto Dischinger *et al.* Registro Nacional do Controle da Hipertensão Arterial Avaliado pela Medida de Consultório e Residencial no Brasil: Registro LHAR. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 120, p. e20220863, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/DSQl> Acesso em: mai. 2024.

OKAN, Orkan; PAAKKARI, Leena; DADACZYNSKI, Kevin. Health literacy in schools. **State of the Art**, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/DSQ1> Acesso em: jun 2024.

OMACHI, Theodore A. *et al.* Lower health literacy is associated with poorer health status and outcomes in chronic obstructive pulmonary disease. **Journal of general internal medicine**, v. 28, p. 74-81, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/DSk6> Acesso em: jun. 2024.

PAIM, Jairnilson Silva *et al.* **O sistema de saúde brasileiro**: história, avanços e desafios. 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39643> Acesso em: jun. 2024.

PERES, Frederico; RODRIGUES, Karla M.; SILVA, Thais L. **Literacia em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

PERES, Frederico. Alfabetização, letramento ou literacia em saúde? Traduzindo e aplicando o conceito de health literacy no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 1563-1573, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/DSkE> Acesso em: mai. 2024.

RABELO, Robson *et al.* Impacto da Literacia no Tratamento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis. **Revista Master-Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 8, n. 16, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/DSky> Acesso em: mai. 2024.

RIBEIRO, Y. P. *et al.* Relevância da implementação da Estratégia Saúde da Família no Brasil: uma revisão narrativa. Cenários da Saúde Coletiva no Brasil. Teresina: **Literacia Científica Editora & Cursos**, p. 15-26, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/DSkC> Acesso em: mai. 2024.

RIBAS, Késsia Hellen; DE ARAÚJO, Andrey Hudson Interaminense Mendes. A importância do Letramento em Saúde na Atenção Primária: revisão integrativa da literatura. **Research, society and development**, v. 10, n. 16, 2021.

RODRIGUES, Victoria P. *et al.* Literacia em saúde em adultos e idosos diabéticos usuários do serviço público de saúde em municípios de São Paulo. São Paulo, **Revista de Ciências Médicas**, v. 31, p. e215094, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0897v31e2022a5094>. Acesso em: 5 jun. 2024.

RODRIGUES, Vitor. Literacia em saúde. **Revista Portuguesa de Cardiologia**, v. 28, p. 679-680, 2018.

SCHECKEL, Martha; EMERY, Nicole; NOSEK, Catherine. Addressing health literacy: the experiences of undergraduate nursing students. **Journal of Clinical Nursing**, v. 19, n. 5-6, p. 794-802, 2010.

SILVA, Thais Lacerda. **Contribuições da Literacia em Saúde (Health Literacy) para o aprimoramento das ações de educação em saúde na Atenção Básica**. Capes, v.1, p.1, 2016.

SMITH, Graeme D. Literacia em saúde: a perspectiva da enfermagem. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 8, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SØRENSEN, Kristine *et al.* Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. **BMC public health**, v. 12, p. 1-13, 2012.

TAVARES, Noemia Urruth Leão *et al.* Fatores associados à baixa adesão ao tratamento farmacológico de doenças crônicas no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, p. 10, 2016.

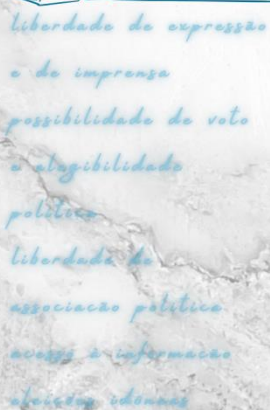
TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017. 104 p.

UNESCO. **Reading the past, writing the future**: fifty years of promoting literacy. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>. Acesso em: jan. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Policy brief 4**: Health literacy [Policy brief]. Promoting health in the Sustainable Development Goals: Health for all and all for health. Disponível em: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/policy-brief4-health-literacy.pdf?ua=1>. Acesso em: 11 jul. 2024.



A PERSPECTIVA FORMATIVA NA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA



Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



VEM BRINCAR MAIS EU: A RODA DE CAPOEIRA E OS PRINCÍPIOS DE UMA CIDADE EDUCADORA³¹

Ana Cristina Oliveira³²
Luci dos Santos Bernardi³³
Juliane Cláudia Piovesan³⁴

Grupo de trabalho (GT): Cidades que Educam e Transformam

Resumo

A capoeira, símbolo de combate e resistência, faz parte da identidade cultural brasileira, sendo reconhecida mundialmente como prática que une esporte, arte, luta, dança, música e brincadeira, tendo muitas contribuições a oferecer as crianças e adolescentes, nos diversos seguimentos educacionais, formação pessoal, identidade cultural propiciando de forma prazerosa a educação formal e informal. Nosso trabalho, de cunho teórico, tem como objetivo relatar o movimento que o *Grupo Zumba de Capoeira* realiza na utilização dos espaços da cidade, proporcionando às crianças e jovens, uma educação mais potente e significativa, relato esse sob as lentes dos princípios de uma Cidade Educadora. O grupo, que foi criado em 2018, faz parte do *Projeto Arte e Educação*, desenvolvido no município de Rondonópolis MT, promovido pela Secretaria de Cultura e interligado à Secretaria de Educação. Possui atualmente sete polos, distribuídos em comunidades e atende, em média, trinta crianças e adolescentes por polo. Os resultados demonstraram que o grupo *Zumba de Capoeira* em consonância com os princípios de uma Cidade que Educa e Transforma, fortalece a construção de uma cidade mais democrática, reflexiva aos seus habitantes, comprometida com o bem coletivo.

Palavras-chave: Capoeira. Formação cidadã. Espaços da cidade. Projetos Sociais.

Introdução

Eu não escolhi Capoeira

*Eu não escolhi Capoeira
Foi ela que me escolheu
E se você não acredita
Vem aqui jogar mais eu
Vem vem, vem mano meu
Vem jogar mais eu
(Elétrico Capoeira)*

³¹ Estudo desenvolvido no âmbito da Cátedra Unesco UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma.

³² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a110272@uri.edu.br

³³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação. Professora permanente Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

³⁴ Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: juliane@uri.edu.br

A roda começa a se formar e o povo vai se juntando em torno dela. A curiosidade começa a tomar conta de algumas pessoas que avistam de longe um certo alvoroço, escutam o estralar do tambor, o zunir do berimbau, o chacoalhar do pandeiro. - É a capoeira! Alguém fala. Afina-se os berimbaus, logo em seguida um capoeirista agacha-se na roda frente aos instrumentos, olha de canto para outrem, e diz, algumas das vezes só com seu olhar: - Vem jogar mais eu! O convite já está feito (Macedo, 2019).

Vem brincar mais eu! Este trabalho é um convite ao leitor para pensar na roda de capoeira, destacar a importância do brincar no desenvolvimento humano, colocar em tela o *Grupo Zumba de Capoeira*, de Rondonópolis, MT e as possíveis relações com os princípios de uma Cidade Educadora.

A capoeira é resultado de uma experiência sociocultural africana e de seus descendentes no Brasil. Passou por ascensões, lutas, repressões e inclusões, as quais permitiram o reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade no Brasil (IPHAN/Minc) em 2009. O patrimônio imaterial brasileiro é composto por aqueles bens que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Praticada em mais de 150 países, a Roda de Capoeira é inscrita na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO em 2014³⁵.

Como manifestação cultural se caracteriza por suas múltiplas dimensões: é ao mesmo tempo esporte, arte, luta, dança, música e brincadeira, atividades que podem transformar os espaços das cidades em locais propícios para o estabelecimento de vínculos sociais, com situações que ajude a criança conviver na sociedade, respeitando e aceitando suas próprias diferenças e as diversidades, favorecendo para um aprendizado mais equilibrado.

Nos questionamos: que espaços são estes? Para pensarmos os espaços nos ancoramos nos princípios de uma Cidade Educadora, espaços democráticos, importantes para o desenvolvimento humano. Para Terçariol e Vericelli (2023), as cidades educadoras são aquelas que adotam uma abordagem holística para a educação, integrando-a em todas as áreas da vida urbana, reconhece que a aprendizagem não se limita apenas às salas de aula, mas acontece em todos os espaços e momentos do cotidiano. A carta *Cátedra Unesco, Cidades que Educam e Transforma*³⁶ diz que as cidades devem investigar e refletir em que medidas práticas, pautadas em governos inspirados no conceito de cidades educadoras, respondem aos problemas emergentes da sociedade, especialmente na perspectiva da consolidação das democracias.

³⁵ Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/71>. Acesso em 09 ago. 2024.

³⁶ Disponível em <https://unitwin.iseclisboa.pt/>. Acesso em 09 ago. 2024.

Assim, o presente artigo tem como objetivo relatar o movimento que o *Grupo Zumba de Capoeira* realiza na utilização dos espaços da cidade, proporcionando às crianças e jovens, uma educação mais potente e significativa, relato esse sob as lentes dos princípios de uma Cidade Educadora.

O tema se justifica, pois no cotidiano da escola, nem sempre se usa esportes e brincadeiras como forma de ajudar e estimular a participação dos estudantes, sendo, assim de suma importância que as cidades ofereçam esses espaços voltados para a prática de esportes e brincadeiras como ferramenta de estímulo à aprendizagem.

Para a realização deste artigo, de cunho teórico, foi feito um levantamento bibliográfico, em que se utilizou de obras já publicadas, de autores como Almeida (2000), Kishimoto (2008), Freire (1979; 1996; 2001; 2008), entre outros, que defendem uma prática de ensino mais lúdica e prazerosa, bem como autores que discorrem sobre a capoeira, sendo eles Ponso e Araujo (2014) e Nunes (2011) e também autores que discorrem sobre a importância das cidades educadoras nas formações humanas, como Marinelo (2022) e Valerio (2002).

A importância do brincar no desenvolvimento humano

Entende-se que brincar possibilita o desenvolvimento da imaginação da criança que ela passa compreender sua sociedade e sua cultura, pois estes retratam valores que permitem a construção de significados que adaptam a realidade diária.

Por meio da brincadeira, a criança exercita capacidades como as de representar o mundo e de se distinguir entre pessoas. A criança, percebe a vida como uma constante brincadeira, qualquer objeto a distrai, por exemplo, uma caixa se torna um carrinho, uma colher de pau se torna uma boneca e é através de sua vivência que a criança reproduz situações concretas do cotidiano de um adulto. Ao brincar, a criança fica tão envolvida com o que está fazendo que expressa todo o seu sentimento e emoção (Almeida, 2000).

Atualmente, diante dos avanços da ciência e da tecnologia, o desenvolvimento infantil está cada dia acelerado, as crianças, que tem contato com a mídia, computadores, celular e outros artefatos da modernidade, estão desenvolvendo habilidades e posturas imaturamente, ficam muito tempo paradas (Marinelo, 2022).

Portanto, percebe-se que diante de uma sociedade repleta de inovações, a criança que tem acompanhado os avanços tecnológicos, tem deixado de ser criança mais cedo na vida. Ao chegar à escola, a maioria das crianças, já tem o conhecimento de tecnologia, porém as

brincadeiras vivenciadas na escola, que quase sempre envolvem brincadeiras de infância com atividades físicas, envolvimento em comunidade, terão novos significados e elas deverão administrar relacionamentos com os demais companheiros envolvidos. No entanto, acredita-se que ao brincar, a criança devolverá seu senso de companheirismo (Sousa, 2012).

Para Kishimoto (2008) é justamente através das brincadeiras com os amigos que se aprende a conviver, ganhar e perder, aprende-se regras e situações que conduzem a decisões e atitudes que deverão ser moldadas para o convívio em socialidade.

Entende-se que a vida social da criança é a base do desenvolvimento infantil e a escola deve dar oportunidade para que elas possam exprimir, em suas atividades, os relacionamentos sociais (Brougère, 2001), porém isso nem sempre acontece. Segundo Freire (2001), a criança precisa de tempo para elaborar suas ideias, e esse tempo, na maioria das vezes, é negligenciado no espaço escolar que privilegia as atividades individuais orientadas.

As atividades individuais são grande importância para enriquecer a experiência sensorial e estimular a criatividade desenvolvendo habilidades da criança; mas, brincando e se relacionado a criança desenvolve sua imaginação e explorará novas formas de aprender. Kishimoto (2008, p.6) diz que “enquanto a criança brinca sua atenção está concentrada na atividade em si e não nos resultados ou efeito”. Ou seja, é necessário disponibilizar oportunidades para estimular sua capacidade inventiva e criativa, dando possibilidade para que brinque sozinha ou com outras crianças.

Freire (1979, p. 162-163) alerta que “a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou seja, a educação é o instrumento da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.

A criança quando brinca, desenvolve a mais importante das funções psicológicas, que é a imaginação, pois esta permite ao ser humano desenvolver a criatividade e a criticidade. Ao propor uma atividade dinâmica o professor deverá ter a preocupação de explicar minuciosamente os pormenores, fazendo com que os participantes tirem suas dúvidas e ter certeza de que eles entenderam de desenvolvimento e de regras. Deve transmitir segurança, mostrar que sabe o que está fazendo e caso haja falhas deve anotá-las para que numa próxima aplicação não se cometa os mesmos erros.

Piaget (1998 *apud* Almeida 2000) esclarece que a atividade lúdica, é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável na prática

educativa. Esse recurso contribui e estimula relações sociais efetivas, além de tornar a aprendizagem espontânea e prazerosa.

A roda de capoeira como instrumento de aprendizagem e interação

Contextualização sobre a história da capoeira, no Brasil, bem suas contribuições no âmbito da educação formal e não formal, essa modalidade surgiu como símbolo da resistência à escravidão nos tempos coloniais e imperialismo, a partir dos golpes e movimentos corporais ágeis, a luta permitia que eles se defendessem das brutais perseguições dos capitães do mato, cuja função era capturar os foragidos (Ponso; Araujo, 2014).

A capoeira é uma representação cultural afro-brasileira que mistura esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira. Ela é caracterizada por movimentos ágeis e complexos, nos quais são utilizados os pés, as mãos e elementos ginástico-acrobáticos. Uma das principais diferenças da capoeira em relação a outras lutas é o uso da música em sua execução, os instrumentos utilizados são: berimbau, reco-reco, agogô, atabaque, chocalho e pandeiro. As palmas também servem como instrumento musical, ajudando no ritmo das músicas (Nunes, 2011).

Existem dois tipos de capoeira: a Capoeira de Angola, caracterizada por manter o estilo original praticado pelo povo negro escravizado no país e; a Capoeira Regional, criada pelo mestre Bimba, que mistura elementos de uma antiga luta existente chamada batuque. Essa nova modalidade surgiu com novos golpes e uma nova mentalidade, atraindo novos participantes para a luta, principalmente da classe média, diferentemente da Capoeira de Angola, que é praticada exclusivamente por africanos e seus descendentes (Nunes, 2011).

A capoeira perpassa por vários contextos educacionais, entre eles a hierarquia e os saberes construídos em uma longa jornada na coletividade e, individualmente, nesse processo ocorre a graduação que é a mudança na cor da corda que representa o conhecimento adquirido pelos discípulos, que são elas: graduado, monitor, instrutor, professor, contramestre e mestre.

Cada cor tem seu significado atribuído a valores, que são eles: azul, atingiu o grau de conhecimento, é a busca da temperança e do equilíbrio; roxo: primeiro estágio em busca de energia positiva de ser mestre; marrom: onde começa e atinge o amadurecimento de ser mestre (Ponso; Araujo, 2014).

O mestre desenvolve um dos princípios primordiais da capoeira que é o respeito às diversidades, criança, adolescente, adulto, idoso e pessoas com deficiência e, que todos têm suas potencialidades respeitadas, individualmente, não existe distinção entre os pares no jogo;

criança pode jogar capoeira com adulto, mulher joga com homem e pessoas com deficiência jogam capoeira adaptada de acordo com suas especificidades (Nunes, 2011).

A autonomia é direcionada aos participantes, assim sua atuação torna-se prazerosa e não por obrigação, pois quando fazemos escolhas sociais em grupo, somos estimulados a fazer parte da construção da cidadania. Todos têm uma função no desenvolvimento da roda da capoeira, como cantar, tocar instrumentos, jogar, bater palmas. Sua realização depende da cooperação das pessoas que a compõe, independentemente do nível técnico ou tempo de prática (Ponso; Araujo, 2014).

O jogar capoeira apresenta elementos importantíssimo para a formação integral do estudante, desenvolvendo habilidades físicas, psicomotoras, oralidade, caráter, reconhecimento de si mesmo e produz mudanças significativas de comportamento nos ambientes sociais (Nunes, 2011).

A roda da capoeira se contrapõe ao conceito de individualismo presente em nossa sociedade, ressaltando a importância da participação de todos. Ela é, necessariamente, uma construção coletiva (Ponso; Araujo, 2014, p.30).

Piaget (1998 *apud* Almeida 2000) diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança e colocou o jogo e o brincar como atividades indispensáveis na busca do conhecimento do indivíduo”

Os benefícios da capoeira na aprendizagem das crianças abrangem aspectos corporais, lúdicos, artísticos, estéticos e musicais. “Para a criança, o brincar é a atividade do dia a dia” (Kishimoto, 2008). Aprimorando a oralidade, a história da população negra e a história local, existe na capoeira uma linguagem potente para propiciar ao conhecimento de si mesmos e sobre o mundo.

Entre os benefícios da capoeira para crianças e adolescentes destaca-se estimular e desenvolver aptidões físicas naturais, estimular a capacidade de expressão individual por meio de movimentos criativos, favorecer a socialização e a igualdade de participação entre meninos e meninas, controle emocional, força, agilidade, criatividade, equilíbrio e ritmo. Para as pessoas deficientes a capoeira adaptada propicia benefícios no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e psicológico (Ponso; Araujo, 2014).

Como também ressaltamos o fortalecimento muscular, alongamento, equilíbrio, flexibilidade, raciocínio, agilidade, noção espacial, percepção espacial, interação, ritmo, fala, coordenação motora, musicalidade, socialização, memória, autoconfiança e autoestima (Nunes, 2011).

Nas pessoas idosas seus benefícios foram ganhos de agilidade, resistência, flexibilidade, equilíbrio, bem como disposição para tarefas domiciliares e diminuição das dores, além disso a conquista por novos amigos e a vontade de viver (Ponso; Araujo, 2014).

O grupo Zumba de Capoeira

O grupo *Zumba de Capoeira* é desenvolvido pelo *Projeto Arte e Educação*, realizado no município de Rondonópolis-MT, pela Secretaria de Cultura, interligado à Secretaria de Educação.

O *Projeto Arte e Educação* tem o objetivo de trazer para a sociedade de Rondonópolis a reflexão das potencialidades desenvolvida em seus cidadãos participantes, para uma sociedade igualitária, formação para a cidadania, rendimento escolar e diminuído os índices de evasão escolar. Para Freire (1996) esses projetos são de suma importância, pois a “educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

O *Grupo Zumba de Capoeira* criado no ano de 2018, atende por polo, em média, de trinta a quarenta crianças e adolescentes, abrangendo públicos de todas as faixas etárias, concentra-se um número significativo de crianças e adolescentes. Mantém sete polos distribuídos em comunidades estrategicamente no município de Rondonópolis, e visa atender cidadãos em situação de vulnerabilidade social, esses polos são fixos, em sua maioria, centralizados nas associações comunitárias dos bairros. Por meio da Figura 01 é possível ver o *Grupo Zumba de Capoeira* se apresentando no município de Rondonópolis.

Figura 01: *Grupo Zumba de Capoeira* em atividade





Fonte: Acervo do Grupo Zumba de Capoeira (2024).

O grupo *Zumba de Capoeira* visa além da prática de esporte, construção crítica do olhar de analisar o mundo a sua volta, possibilitando a cidadania para seus alunos. Nesse esporte existem valores os quais são: união, companheirismo, respeito, disciplina, perseverança e honra. Tendo muitas contribuições a oferecer às crianças e aos adolescentes, nos diversos seguimentos educacionais, formação pessoal, identidade cultural propiciando, de forma prazerosa, a educação formal e não formal.

O mestre edifica esses valores nas aulas aos seus discípulos, nas rodas de conversa, deixando sempre que as próprias crianças e adolescentes citem os valores e seus significados em sua vida cotidiana. São nessas interações que o sujeito ressignifica suas ações e constrói seu conhecimento de forma partilhada e conjunta.

A grande maioria dessas crianças, adolescentes vivenciam situações de vulnerabilidade social, o que influencia suas interações com seus pares, ficando introspectivos e violentos, desvinculando da frequência no ambiente escolar, acarretando dificuldades no presente e futuro, por não entenderem o que está ocorrendo em seus sentimentos e ações.

As rodas de capoeirase iniciam viabilizando aos seus participantes, a fala, o momento em que expressam suas linguagens, de forma culturalmente vivenciadas, diálogos intergeracionais idealizam suas expectativas, trocas de vivências, frustrações e aprendizagens, se complementam em absoluta interação, sem distinção ou descriminação essas trocas de experiências cotidianas tornam-se de suma importância que, muitas vezes, não são frequentes no ambiente familiar, devido à falta de tempo, confiança, vulnerabilidade entre outros.

O mestre não se restringe em apenas compartilhar ou disseminar o conhecimento da capoeira somente em um esporte, mas toda base sócio-histórica e cultural desenvolvida, ressignifica as demandas cotidianas dos alunos como resoluções de conflitos, respeito, liderança, hierarquia.

As aulas são ministradas três vezes na semana, no período de duas horas diárias, exige do aluno envolvimento e comprometimento com as atividades escolares e existe uma parceria entre a escola e o projeto. Os alunos não podem ter faltas recorrentes na escola, e devem sempre priorizar pelo seu desenvolvimento pleno, realizar as atividades curriculares propostas, que contribui para a frequência e rendimento escolar, respeitar o próximo, colaborar por uma escola igualitária e autônoma, não podem se envolver em brigas ou usar a capoeira como instrumento de coerção aos demais colegas, esse compromisso fica acertado na inserção da participação do projeto pela própria criança e adolescente.

O mestre Antônio, do grupo *Zumba de Capoeira*, pensando nessas potencialidades, encontra-se com o projeto para as creches da rede municipal de Rondonópolis, que ainda deve passar pela aprovação.

Podemos citar os inúmeros benefícios da capoeira por ser um esporte que engloba, arte, cultura, música, brincadeira e seus benefícios para a saúde física e mental, crianças e adolescentes participam assiduamente e compreensível, pela sua ludicidade e contribuição para o desenvolvimento da identidade e autonomia.

A cidade educadora como espaços de vivências e aprendizagem

Uma cidade educadora é um conceito que se baseia na ideia de que a educação não se limita apenas às escolas, mas é um processo contínuo que acontece em todos os espaços e em todas as fases da vida. Nesse contexto, a cidade é vista como um ambiente propício para a aprendizagem, onde as pessoas podem adquirir conhecimentos, habilidades e valores de forma integrada e holística (Castro, 2015).

Valoriza a educação formal, mas também reconhece a importância da educação não formal (Valerio, 2022). Além de promover a inclusão social, a diversidade, o respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade ambiental. Ela se preocupa em criar um ambiente urbano que seja acolhedor, seguro e estimulante para todos os seus habitantes, proporcionando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para o desenvolvimento humano e social (Marinelo, 2022).

Cabezudo (2004, p. 58) entende que:

A cidade educadora é uma escola sem paredes, caracterizada por sua própria, profícua nas relações que promovem um constante processo de aprendizagem, trocas e solidariedade, enriquecendo a vivência dos seus habitantes, ligando contextos territoriais e históricos. Essa identidade não se isola, mas sim se relaciona com seu

entorno, interagindo com as outras localidades mais próximas ou até mesmo com lugares similares mais distantes.

Assim pode-se considerar que o grupo *Zumba de Capoeira* faz uso desses espaços nos vários polos na cidade de Rondonópolis. Os grupos se reúnem em eventos, praças, apresentações culturais e visitam os grupos em seus polos fixos ocorrendo as interações intergeracionais e o conhecimento das outras comunidades, observando e vivenciando outras realidades socioculturais diferentes.

Neste contexto compreende-se que “as ações educativas que têm lugar no quadro de uma cidade educadora deverão integrar o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções” (Cabezudo, 2004, p. 13).

Portanto, Cabezudo (2004) discorre em seus escritos que uma escola sem paredes pode ser considerada uma cidade, independentemente do seu tamanho, com inúmeras oportunidades educacionais, potenciais que podem contribuir para a formação integral dos seus habitantes.

A construção da cidadania se dá através das oportunidades que a cidade lhe proporciona, os requisitos básicos devem ser emergidos por políticas públicas efetivadas de forma a propiciar a seus cidadãos, o conhecimento dos seus direitos conquistados e a lutar por novos direitos como diz Gadotti (2009).

Considerações Finais

Sonho de Menino

*Cantando as estrelas do céu, do céu, do céu
eu revi o meu destino
cada estrela era um passo meu para buscar
o meu sonho de menino*

*Mas quando eu era menino
sonhava em ter um abadá
uma corda na cintura, segura
e um berimbau pra tocar*

*Eu posso ser um sonhador
ter muita imaginação
mas com a força da capoeira, tocando meu berimbau
tenho os meus sonhos nas mãos
(Abadá Capoeira)*

O presente artigo objetivou relatar o movimento que o grupo *Zumba de Capoeira*, realiza na utilização dos espaços da cidade, proporcionando às crianças e jovens, uma educação mais potente e significativa, relato esse sob as lentes dos princípios de uma Cidade Educadora. Nesse sentido, conseguimos discutir a importância da capoeira para o desenvolvimento humano e social.

Destacamos que o grupo *Zumba de Capoeira* desenvolve um trabalho importante em Rondonópolis ajudando as crianças a entenderem seu espaço enquanto cidadãs, compreendendo e vivenciando desde cedo seus deveres e direitos, apropriando-se também das decisões tomadas perante a sociedade em que, por muitas vezes, esses direitos lhe são tomados.

O grupo *Zumba de Capoeira*, tão rico em suas projeções, contribui para esse processo que é importante para a construção da autonomia e cidadania, abrangendo as esferas socioculturais, realizando interlocuções dos seus participantes, em suas vivências cotidianas, os saberes não são construídos unilateralmente, mas nas interações e trocas de experiências e vivências entre seus pares.

Nesse sentido podemos concluir que o grupo *Zumba de Capoeira* em consonância com os princípios de uma Cidade que Educa e Transforma, fortalece a construção de uma cidade mais democrática, reflexiva aos seus habitantes, comprometida com o bem coletivo.

COME AND PLAY WITH ME: THE RODA DE CAPOEIRA AND THE PRINCIPLES OF AN EDUCATIONAL CITY

Abstract

Recognized worldwide as a practice that combines sport, art, fighting, dance, music and play, having many contributions to offer children and adolescents, in different educational segments, personal training, cultural identity, providing formal and informal education in a pleasurable way. Our work aims to report how the Zumba de Capoeira Group uses the city's spaces, providing children and young people with a more powerful and meaningful education. The project, which was created in 2018, is promoted by the Department of Culture and linked to the Department of Education, currently has seven centers, distributed in communities called the Zumba de Capoeira group, and serves, on average, thirty children and adolescents per center. The results demonstrated that the Zumba de Capoeira group, in line with what is understood as Cities that Educate and Transform, strengthens the construction of a more democratic city, reflective of its inhabitants, committed to the collective good.

Keywords: Capoeira. Citizenship training. City spaces. Social Project.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes **Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo. Loyola. 2000

BROUGÉRE, Ailles. **Brinquedo e cultura**. 4.ed. São Paulo Cortez, 2001.

CASTRO, Jarbiani Sucupira Alves de. **O projeto social cidade criança e sua influência na formação integral de crianças em situação de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia Instituição de Ensino) - Escola Superior de Teologia, 2015.

CABEZUDO, Alícia. **Cidades Educadoras: princípios e experiências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Atlas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 4.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

GADOTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

KISHIMOTO, Jizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Livraria pioneira editora, 2008.

MACEDO, Tiago de. **Entre negações e acertos: reflexões acerca da capoeira no contexto da escola de educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó SC, 2019.

MARINELO, Samuel Henrique Damas. **Educação e arte na cidade: um retorno para o território**. 2022. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo Instituição de Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas SP, 2022.

NUNES, Fabio R. M. **A contribuição da capoeira para socialização e desenvolvimento de crianças e adolescentes nas escolas municipais de Criciúma e Forquilha**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011.

PONSO, Caroline C.; ARAUJO, Janaína M. L. **Capoeira circularidade do saber na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SOUSA, Jackeline Pereira de. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. 2012. Artigo (Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza CE, 2012.

A RELAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) COM AS CIDADES EDUCADORAS

Andressa Muñoz Slompo³⁷

Alceli Ribeiro Alves³⁸

Grupo de trabalho (GT): A perspectiva formativa na cidade que Educa e Transforma

Resumo

O conceito de cidades educadoras possui relação com o desenvolvimento do senso de cidadania através da integração de práticas educacionais nos espaços urbanos. Mediante análise de como as cidades podem atuar como agentes educadores, utilizando suas infraestruturas para promover a educação inclusiva e o desenvolvimento sustentável, busca-se relacionar com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (Organização das Nações Unidas), em especial os objetivos de números 4 e 11. Utilizando-se como metodologia a revisão bibliográfica e análise documental de materiais oficiais, como a Carta das Cidades Educadoras, busca-se observar relações diretas dos ODS com a promoção de cidades educadoras como espaços transformadores na sociedade. Os resultados indicam que as práticas educadoras no meio urbano têm contribuído significativamente para a formação cidadã e o fortalecimento do sentimento de pertencimento local dos moradores para com a cidade. Conclui-se que as cidades educadoras desempenham um papel fundamental na construção de sociedades mais justas e sustentáveis, em acordo com os ODS, sendo necessário continuar difundindo essas práticas para garantir equidade e inclusão em todos os contextos urbanos. Este estudo oferece uma base para futuras pesquisas e para expansão do conceito de cidades educadoras em um contexto global.

Palavras-chave: Cidades educadoras. Educação urbana. ODS.

Introdução

A palavra “cidade” pode derivar de diversos conceitos diferentes. Pode-se definir uma cidade por uma aglomeração visual e organizada de vias, passeios e edificações (CARLOS, 2021). Ainda, a cidade pode ser definida como um grupo de pessoas sedentárias (não nômades) que são organizadas de forma política, social e econômica e vivem em conjunto em um espaço delimitado fisicamente no espaço (LENCIONI, 2008). Considerando a complexidade das cidades e tudo o que o termo pode abranger, o foco da pesquisa é no que toca a educação, mais especificamente a relação da cidade com a educação, o que nos leva a outro termo: cidades educadoras.

³⁷ Especialista em Formação Docente para EAD (Centro Universitário Internacional Uninter). Professora de ensino superior. Mestranda no PPGENT – Educação e Novas Tecnologias Uninter. Orientador: Dr. Alceli Ribeiro Alves. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE (A Educação e a Cidade). E-mail: andressa_munoz@hotmail.com

³⁸ Doutor em Geografia. Professor permanente do PPGENT-UNINTER. Líder do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE (A Educação e a Cidade) e Coordenador do projeto de pesquisa “A cidade como currículo e a cidade como negócio” (PPGENT-UNINTER). E-mail: alceli.ribeiro@gmail.com

A produção deste artigo e seus autores, estão diretamente vinculados à pesquisa conduzida no âmbito da Cátedra UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) de “Cidades que educam e transformam” Redes UniTwin. Curitiba, Paraná, Brasil.

Essas cidades utilizam da educação como ferramenta de transformação social, integrando princípios educacionais com a infraestrutura urbana para promover o desenvolvimento sustentável. Através de seus espaços formais, não formais e informais, a cidade pode atuar como um ambiente educador promovendo a cidadania e a sustentabilidade, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (Organização das Nações Unidas). Dada a importância do tema, se faz necessário analisar o papel das cidades no processo educativo, para que difundam uma abordagem mais integrada e inclusiva que envolva todas as esferas da vida urbana, desde as políticas públicas até as experiências individuais de seus habitantes.

Através da revisão bibliográfica e documental do conceito de cidades educadoras, busca-se investigar como as regiões urbanas podem atuar como agentes educadores, através da infraestrutura e dos espaços públicos, a fim de promover a educação e o desenvolvimento da cidadania. Além disso, busca-se avaliar os princípios da Carta das Cidades Educadoras nas cidades-membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e sua correlação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis). Por fim, examina-se a relevância das cidades educadoras no contexto do desenvolvimento sustentável, considerando como suas práticas educativas podem contribuir para o cumprimento das metas globais estabelecidas pela ONU (Organização das Nações Unidas).

Desenvolvimento

As cidades ditas como educadoras são pertencentes à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que é uma associação sem fins lucrativos, criada, em 1994, que une governos de diversas cidades em prol de princípios comuns, traduzidos em boas práticas através da carta das cidades educadoras, que visam utilizar da educação como meio de transformação social através das cidades. São membros do grupo cerca de 500 cidades, pertencentes a 35 países diferentes e distribuídas em todos os continentes, segundo dados da associação que datam do início do ano de 2023 (AICE B, s.d.). A importância da associação é difundir o conhecimento e as práticas acerca das cidades educadoras em todo o mundo, através do compromisso com a carta das cidades educadoras, que, de acordo com a Associação das Cidades Educadoras (AICE A, s.d.) possui como base:

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração

Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

As cidades educadoras são cidades que educam a partir do próprio espaço da cidade, e, levando em consideração a definição complexa e abrangente da palavra “cidade”, que engloba a organização social, econômica, política e cultural do território, as cidades têm muito a ensinar. Paulo Freire já tratava, em 1996, da importância da educação nas experiências informais nos espaços da cidade como em ruas, parques e pátios. Além disso, o caráter socializante da escola, o aprendizado no espaço informal, e as trocas com os colegas, é muito importante na formação e no ensino, para além do aprendizado formal na sala de aula e a relação entre professor-aluno. Por meio dessas outras formas de aprendizado, Freire ressalta a importância da autonomia do aluno no aprendizado (FREIRE, 1996). Portanto, a cidade educadora é caracterizada como um ambiente ou local de aprendizado que engloba tanto as infraestruturas físicas (como edificações, vias e sistemas de transporte) quanto as dinâmicas sociais, tanto tangíveis quanto intangíveis, que se desenvolvem na cidade e em interação com seu espaço (ALVES; BRANDENBURG; 2018).

Essas dinâmicas e a relação da educação formal, não formal e informal reforça o aprendizado, pois além da educação escolar e da relação professor-aluno, o aprendizado também ocorre no ambiente familiar e em diversos outros locais. De acordo com Bacila (2021), a educação formal ocorre dentro das instituições escolares, onde há uma estrutura curricular definida e um ambiente de sala de aula. Já a educação não formal, acontece nos espaços da cidade, como museus, espaços públicos, bairros e ruas. Já a educação informal surge de maneira não intencional, no contexto da socialização, sendo influenciada por grupos religiosos, mídia e interações familiares (BACILA, 2021).

No que toca ao ambiente urbano, a nutrição de sentimentos de afeto pela cidade auxilia no zelo pelo patrimônio público, bem como no desenvolvimento humano em diversos aspectos. Ainda que a cidade se constitua como um espaço amplo e por relações complexas, é possível disponibilizar espaços públicos de qualidade que favoreçam a construção de relações de pertencimento (EVANGELISTA; MARIN, 2021). Quando tratamos de crianças, por exemplo, que estão desenvolvendo a personalidade e senso de cidadania para a futura vida adulta, a cidade se torna ainda mais valiosa no âmbito da educação. A iniciativa das cidades educadoras visa transcender a abordagem educativa para adotar uma postura efetivamente educadora. A cidade, então, atua como mentora de seus habitantes, acolhendo-os e

promovendo sua educação, enquanto absorve os efeitos dessa interação dinâmica em seus espaços, que devem ser reconhecidos como educativos e, conseqüentemente, construtivos (BACILA, 2021).

Se direcionarmos o olhar para os espaços voltados para as crianças nas cidades, veremos que são escassos, a saber os parques infantis, que são pensados de adultos para adultos e não para crianças. Com isso, as necessidades atendidas no meio urbano são as dos adultos, dessa perspectiva de vigilância, cuidado e segurança. Assim como os demais espaços da cidade que são vistos da perspectiva madura (TONUCCI, s.d.). Com o olhar nas cidades educadoras, ao mesmo tempo em que a criança aprende sobre o meio urbano, se interessa mais pelo espaço público e se apropria dele, aprende mais sobre diversos outros conhecimentos no ambiente da cidade, e a cidade também pode aprender com a criança. Esse tipo de aprendizado ocorre através da relação com o poder público, com os urbanistas e gestores públicos que planejam a cidade.

Afinal, de acordo com Lefebvre (1999), existem diferenças entre o espaço concebido, o percebido e o vivido. O espaço urbano é concebido por urbanistas, gestores públicos, mercado imobiliário, entre outros, que possuem uma visão e um objetivo do espaço. Cada pessoa é única e possui uma percepção singular dos espaços de acordo com suas próprias vivências, portanto, o espaço que foi concebido de uma forma pode ser percebido de outra. Já se considerarmos a vivência dos espaços, nós temos outra concepção e outras visões. Um adulto, um idoso e uma criança, por exemplo, possuem vivências diferentes do mesmo espaço (LEFEBVRE, 1999).

A Carta das Cidades Educadoras (AICE A, S.d.) se divide em alguns princípios: o direito à cidade educadora, o compromisso da cidade e ao serviço integral das pessoas. Em consonância com a Agenda 2030, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (Organização das Nações Unidas) representam uma convocação global para a implementação de ações destinadas a erradicar a pobreza, preservar o meio ambiente, mitigar as alterações climáticas e assegurar que todas as pessoas ao redor do mundo tenham acesso à paz e à prosperidade. Esses objetivos constituem 17 metas estabelecidas pelas Nações Unidas para o avanço da Agenda 2030 no Brasil, que são eles: erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia limpa e acessível, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra a mudança global do clima, vida

na água, vida terrestre, paz, justiça e instituições eficazes e parcerias e meios de implementação (NAÇÕES UNIDAS, S.d.)

Como o conceito de cidade é complexo e a relação da cidade com a educação é multidisciplinar, muitos dos objetivos podem ser relacionados com o conceito das cidades educadoras, portanto, é uma clara relação com a Agenda 2030. Os ODS que mais se aproximam, de forma direta, do conceito das cidades educadoras são os objetivos 4 (Educação de Qualidade) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis). De acordo com a ONU, no quadro abaixo estão descritos os dois citados acima:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.	4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.	11.3 Até 2030, aumentar a urbanização inclusiva e sustentável, e as capacidades para o planejamento e gestão de assentamentos humanos participativos, integrados e sustentáveis, em todos os países.
	11.7 Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

Tabela 1: Descrição dos ODS 4 e 11.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Nações Unidas, S.d.

Os fragmentos apresentados, extraídos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, estabelecem uma relação direta e profunda com o conceito de cidades educadoras. Essa conexão se dá pela busca por um desenvolvimento urbano que não se limite à infraestrutura física, mas que abranja a formação integral dos cidadãos, a promoção da sustentabilidade e a construção de comunidades mais justas e equitativas. As cidades educadoras são ambientes urbanos que promovem a aprendizagem ao longo da vida, a participação cidadã e o desenvolvimento humano integral. Dessa forma, elas se configuram como espaços onde a educação transcende os muros escolares, permeando todos os aspectos da vida social, cultural e econômica.

O objetivo da Agenda 2030 de garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades para promover o desenvolvimento sustentável está intrinsecamente ligada ao conceito de cidades educadoras, pois a educação para a sustentabilidade busca formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de tomar decisões que contribuam para a preservação do meio ambiente e a construção de um futuro mais justo. Nas cidades educadoras, a educação ambiental é promovida em diversos espaços da cidade, como parques, museus e centros culturais.

A promoção da cidadania global e da valorização da diversidade cultural é outro ponto de convergência. As cidades educadoras buscam criar ambientes inclusivos, onde as diferenças são valorizadas e o diálogo intercultural é incentivado, e a educação para a cidadania prepara os indivíduos para atuarem como agentes de transformação, promovendo a justiça social e a equidade.

A meta de aumentar a urbanização inclusiva e sustentável está diretamente relacionada ao conceito de cidades educadoras, que buscam promover um desenvolvimento urbano que seja mais humano, equitativo e sustentável, isso implica em investir em espaços públicos de qualidade, em transportes eficientes e em serviços básicos para todos os cidadãos. Além disso, as cidades educadoras incentivam a participação cidadã no planejamento e na gestão urbana, garantindo que as decisões tomadas reflitam as necessidades e os desejos reais da comunidade.

Através da promoção do acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, nota-se a preocupação com a construção de cidades para todos. As cidades educadoras buscam garantir que todos os cidadãos, independentemente de suas características, tenham acesso aos recursos e oportunidades da cidade, por meio da acessibilidade física, social e cultural, que são itens fundamentais para promover a inclusão e a participação de todos.

A Carta das Cidades Educadoras, documento elaborado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), busca fortalecer uma rede internacional de cidades e princípios em comum, em busca de tornar os meios urbanos mais educadores e promotores de uma melhoria na qualidade de vida e no bem-estar social. De acordo com o documento da AICE, no quadro abaixo estão descritos os princípios das Cidades Educadoras:

O direito à cidade educadora	O compromisso da cidade	Ao serviço integral das pessoas
- Educação inclusiva ao longo da vida;	- Conhecimento do território; - Acesso à informação;	- Promoção da saúde; - Formação de agentes

- Política educativa ampla; Diversidade e não discriminação; - Acesso à cultura; - Diálogo intergeracional	- Governança e participação dos cidadãos; - Acompanhamento e melhoria contínua; - Identidade da cidade; - Espaço público habitável; - Adequação dos equipamentos e serviços municipais; - Sustentabilidade	- educativos; - Orientação e inserção laboral inclusiva; - Inclusão e coesão social; - Corresponsabilidade contra as desigualdades; - Promoção do associativismo e do voluntariado; - Educação para uma cidadania democrática e global

Tabela 2: Descrição dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)A, S.d.

A sinergia entre os princípios inerentes às cidades educadoras e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 11 da ONU, se estabelece pela busca por um modelo de desenvolvimento urbano que priorize a educação de qualidade, a inclusão social e a sustentabilidade ambiental. O ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos, encontra correspondência direta com os princípios das cidades educadoras, que promovem a aprendizagem ao longo da vida, a diversidade e a não discriminação, o acesso à cultura e o diálogo intergeracional. A formulação de políticas educativas amplas, que transcendem os limites escolares, é outro ponto em comum entre ambos.

Por sua vez, o ODS 11, que busca tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, converge com os conceitos de cidades educadoras através da participação cidadã na gestão urbana, do acesso à informação, da valorização da identidade local e da oferta de espaços públicos de qualidade. Além disso, a busca por um desenvolvimento urbano sustentável, que concilie o crescimento econômico com a preservação do meio ambiente, é outro ponto em comum.

Ademais, outros elementos relacionados às cidades educadoras, como a promoção da saúde, a formação de agentes educativos, a orientação e inserção laboral inclusiva, a inclusão e coesão social, a corresponsabilidade contra as desigualdades, a promoção do associativismo e do voluntariado e a educação para uma cidadania democrática e global, contribuem significativamente para o alcance dos ODS 4 e 11, ao promover a qualidade de vida, a inclusão social e o desenvolvimento humano integral.

As cidades educadoras representam um paradigma inovador no desenvolvimento urbano, no qual a educação, a participação cidadã e a sustentabilidade convergem para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Ao alinhar-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os que tratam da educação e das cidades sustentáveis, as cidades educadoras demonstram a importância de uma abordagem integrada e

holística para o planejamento urbano, que contemple as dimensões social, cultural, ambiental e econômica (BOER; TASCHETO, 2021).

A consolidação de mecanismos efetivos para a implementação da Agenda 2030 e o fortalecimento da cooperação internacional são cruciais para a preservação da integridade territorial e o desenvolvimento sustentável. A convergência entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e os princípios da Carta das Cidades Educadoras revela uma sinergia entre as dimensões ambiental, econômica, social e cidadã do desenvolvimento. Ao adotar uma política educacional abrangente, as cidades contribuem ativamente para o alcance dos ODS, demonstrando a importância de uma abordagem integrada e multidimensional para o desenvolvimento territorial (BOER; TASCHETO, 2021).

A complexidade dos desafios enfrentados pela educação brasileira exige uma abordagem mais integral e abrangente, pois a rigidez dos modelos educacionais tradicionais, a desvalorização do trabalho docente e a falta de investimento em infraestrutura são alguns dos obstáculos a serem superados. A concepção de qualidade educacional precisa ser ampliada para além dos resultados de avaliações padronizadas, considerando a formação integral dos estudantes, a promoção da cidadania ativa e a capacidade de lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, é fundamental que a educação esteja em diálogo com as demais áreas da vida social, contribuindo para a construção de cidades mais justas e equitativas (MOLL *et al*, 2022).

A crise das instituições democráticas e o fortalecimento de discursos de ódio demandam uma resposta urgente por parte da educação. A escola, em conjunto com outros espaços educativos, deve assumir um papel central na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa exige a valorização da diversidade, a promoção da inclusão e o desenvolvimento de competências para a vida em comum. Nesse contexto, a educação deve ser compreendida como um processo de transformação social, que visa a construção de uma sociedade mais humana e solidária (MOLL *et al*, 2022).

Conclusão

Os resultados deste estudo revelam que as cidades educadoras, ao integrarem a educação formal, não formal e informal em seus espaços urbanos, têm um impacto significativo na formação cidadã e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento entre os habitantes. As práticas educadoras implementadas nas cidades-membro da Associação

Internacional das Cidades Educadoras (AICE) se mostram convergentes com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 11, ao promover uma educação inclusiva e equitativa. Com esse alinhamento, as cidades conseguem criar ambientes urbanos que não apenas atendem às necessidades educacionais formais, mas também utilizam espaços públicos para fomentar o aprendizado ao longo da vida e a participação cidadã. A análise evidencia que a educação urbana, quando alinhada aos princípios da Carta das Cidades Educadoras, contribui para a criação de comunidades mais coesas, resilientes e sustentáveis.

Conclui-se que a adoção dos princípios da Carta das Cidades Educadoras e a implementação de práticas educadoras nos espaços urbanos são estratégias fundamentais para alcançar os objetivos globais de desenvolvimento sustentável. No entanto, os desafios permanecem, especialmente no que diz respeito à aplicação da garantia de equidade e à inclusão em todas as esferas da educação urbana. Assim, este estudo contribui para o entendimento de como as cidades podem ser agentes transformadores na educação e oferece uma base para futuras pesquisas que explorem maneiras de aprimorar as práticas educadoras e expandir o alcance das cidades educadoras no contexto global.

LA RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y LAS CIUDADES EDUCADORAS

Resumen

El concepto de ciudades educadoras está relacionado con el desarrollo del sentido de ciudadanía a través de la integración de prácticas educativas en los espacios urbanos. Analizando cómo las ciudades pueden actuar como agentes educadores, utilizando sus infraestructuras para promover la educación inclusiva y el desarrollo sostenible, buscamos relacionarlo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, en particular con los objetivos 4 y 11. Mediante una revisión bibliográfica y un análisis documental de materiales oficiales, como la Carta de Ciudades Educadoras, buscamos observar relaciones directas entre los ODS y la promoción de las ciudades educadoras como espacios transformadores de la sociedad. Los resultados indican que las prácticas educativas en el entorno urbano han contribuido significativamente a la educación ciudadana y al fortalecimiento del sentimiento de pertenencia local de los residentes a la ciudad. Se concluye que las ciudades educadoras juegan un papel fundamental en la construcción de sociedades más justas y sostenibles, en línea con los ODS, y es necesario continuar difundiendo estas prácticas para garantizar la equidad y la inclusión en todos los contextos urbanos. Este estudio proporciona una base para futuras investigaciones y para ampliar el concepto de ciudades educadoras en un contexto global.

Keywords ou Palabras Clave: Ciudades educadoras. Educación urbana. ODS

Referências

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE) A. **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: < https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024a.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE) B. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/quem-somos/>>. Acesso em: 28 ago. 2024b.

BACILA, Maria Sílvia. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 1034–1048, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i39.2207. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2207>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BOER, Noemi; TASCHETO, Marcio. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), Cidades Educadoras e a Curricularização da Extensão: uma abordagem integrada. **Revista Vivências**, Erechim, v. 17, n. 34, p. 167-182, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v17i34.529>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/355100004_OBJETIVOS_DO_DESENVOLVIMENTO_SUSTENTAVEL_ODS_CIDADES_EDUCADORAS_E_A_CURRICULARIZACAO_DA_EXTENSAO_UMA_ABORDAGEM_INTEGRADA>. Acesso em: 26 ago 2024.

CARLOS, Ana Fani A. **A Cidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Locais Preferidos: a visibilidade das crianças na cidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-21, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1088. Disponível em: < <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1088/524>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LENCIONI, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 12, n. 1, p. 109-123, 2008. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2008.74098. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74098>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MOLL, Jaquiline; BARCELOS, Renata Gerhardt de; DUTRA, Thiago. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 36, p. 713-717, set./dez. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 26 ago 2024.

Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 26 ago. 2024.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**. Kalandraka, s.d. Disponível em: <<https://issuu.com/kalandraka.com/docs/a-cidade-das-criansas-pt>> Acesso em: 28 ago 2024.

EDUCAÇÃO E CIDADE: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Gladis Lorenzato Bertol³⁹

Jaqueline Moll⁴⁰

Grupo de trabalho (GT): Cidades que educam e transformam

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar o Estado do Conhecimento construído como parte de uma pesquisa de mestrado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. O Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica que se baseia principalmente na análise de teses, dissertações e artigos científicos, com o objetivo de compreender o que está sendo investigado em uma área específica sobre um tema determinado (Morosini, 2015). O levantamento das produções foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dos resultados, buscou-se selecionar e analisar pesquisas que trouxessem como elemento as relações entre educação e cidade, evidenciando possibilidades educativas além dos espaços escolares, destacando, além do potencial educativo, o compromisso da cidade com a educação. A construção do Estado do Conhecimento possibilitou a reflexão sobre o campo de pesquisa, estabelecendo o grau de relevância do tema, a percepção de caminhos ainda pouco explorados, além de identificação dos principais autores que discutem sobre a temática, os quais poderão ser utilizados como referência teórica.

Palavras-chave: Educação, Cidade, Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Estado do Conhecimento” objetiva mapear e analisar a produção científica existente sobre determinado tema. A construção do estado do conhecimento é uma etapa muito importante, pois possibilita ao pesquisador conhecer e compreender o que está sendo pesquisado sobre a temática que pretende examinar, considerando um determinado espaço e tempo, através da leitura, reflexão e síntese de teses, dissertações e artigos científicos já desenvolvidos (Kohls-Santos, Morosini, 2021).

Esse processo pode servir como uma estratégia para ampliar o escopo de um tema de estudo, permitindo a descoberta de perspectivas ainda não exploradas e pontos de vista inovadores que podem ser fundamentais para novas pesquisas. Assim, o estado do conhecimento nos permite conhecer o estado corrente de um tema específico, auxiliando na

³⁹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - PPGEDU, na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Bolsista CAPES. Assistente de Educação na Rede Pública Estadual de Educação de SC. E-mail: gladislorenzato@gmail.com

⁴⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFRGS. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

definição de objetivos e na identificação de temáticas emergentes sobre uma área ou campo científico (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Neste estudo apresentamos o estado do conhecimento produzido como parte de uma pesquisa de mestrado e que teve como objetivo identificar e analisar teses e dissertações que trazem como elemento as relações entre educação e cidade, evidenciando possibilidades educativas além dos espaços escolares, destacando, além do potencial educativo, o compromisso da cidade com a educação. A análise consistiu na identificação dos objetivos, metodologias e resultados das pesquisas, com intuito de verificar lacunas dentro da área de pesquisa, favorecendo novas abordagens que possam contribuir com a área do conhecimento em estudo.

LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

A busca por trabalhos foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Considerando a temática e objetivos da pesquisa, foram selecionados os seguintes descritores: “educação e cidade”, “cidade que educa” e “cidade educadora”. Optamos pelo uso de aspas como forma de refinamento de busca. Como recorte temporal estabelecemos os últimos 10 anos, que compreende o período de 2014 a 2023, de maneira a abordar pesquisas mais recentes sobre a temática.

Como resultado geral da busca, obtivemos 84 trabalhos (18 teses e 66 dissertações) com o descritor “educação e cidade”, 39 trabalhos (14 teses e 25 dissertações) utilizando o descritor “cidade que educa”, e 109 trabalhos (23 teses e 86 dissertações) utilizando o descritor “cidade educadora”. Considerando a semelhança dos descritores, alguns trabalhos se repetiram. Excluindo-se os trabalhos repetidos, constituíram o foco de análise 201 produções. Dentre as pesquisas, além daquelas relacionadas à área da educação/ensino, foram identificadas muitas na área de Arquitetura e Urbanismo, sendo que estas não foram descartadas, considerando que algumas relacionavam-se com a área da educação.

Realizamos a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos para selecionar, por relevância, aqueles que seriam analisados com mais profundidade. A partir desta análise inicial foram selecionadas 22 produções, sendo 15 dissertações e 07 teses. Das 22 produções selecionadas, 12 foram produzidas na região Sudeste, 08 na região Sul, 01 na região Nordeste e 01 na região Norte. O estado com maior número de produções selecionadas foi o Paraná, sendo 05 produções, seguido por Minas Gerais, com 04 produções. Quanto às

instituições onde foram desenvolvidas, destacamos que 14 são públicas e 08 privadas. Os trabalhos selecionados para análise foram anotados em tabelas por descritor, contendo ano, autor, título, tipo de trabalho (tese ou dissertação), instituição e palavras-chave.

Para análise das produções selecionadas, além da leitura dos resumos, foi realizada leitura da introdução e considerações finais. Alguns trabalhos despertaram mais interesse, sendo realizada leitura de partes da fundamentação teórica e corpo da pesquisa. A análise consistiu em identificar os objetivos, metodologia e resultados das pesquisas selecionadas.

APRESENTAÇÃO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Nesta seção apresentamos as teses e dissertações consideradas mais relevantes para a pesquisa. As produções foram anotadas em três quadros que serão apresentados a seguir. Na sequência de cada quadro está disponível uma descrição das produções, contendo seus objetivos, metodologia e resultados.

O primeiro quadro apresenta as pesquisas selecionadas a partir do descritor “educação e cidade”.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “educação e cidade”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves
2018	Dina Lucia Fraga	A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural	D	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Educação infantil. Cidade. Patrimônio cultural. Formação de professores.
2019	Clarisse Duarte Magalhães Cancela	O Sítio do Pica Pau Amarelo e seu território: a cidade de Taubaté	T	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Cidade; Museu; Educação; Território; Cidade Educadora
2019	Túlio Campos	A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil	T	Universidade Federal de Minas Gerais	Infâncias; Crianças; Educação Infantil; Cidade; Excursão.
2016	Solange Pacheco Ferreira	Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos: Uma Análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba.	D	Universidade Federal do Paraná	Política Educacional. Infância. Educação Integral. Cidade. Redes de Interdependência.
2023	Eduardo dos Reis Marcelino Neto	A cidade como currículo	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Currículo; Bairro Educador; Inventário Cultural; Educação da Cidade; Políticas Locais
2014	Simone Aparecida Precioso Figliolino	Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Centro Educacional Unificado, Educação popular, Arquitetura Escolar,

					Educação na Cidade de São Paulo
2023	Caren Regina Adur de Souza Helpa	Escola e cidade: Territórios para o Desenvolvimento Profissional Docente	T	Universidade Federal do Paraná	Educação e Cidade. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Território apropriado. <i>Habitus. Capitais.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024)

A dissertação de Dina Lucia Fraga, **“A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural”**, defendida em 2018, objetivou compreender as relações entre a escola e a cidade, contribuindo com o conhecimento na Educação Infantil e com a valorização do patrimônio cultural, além de propor material educativo a ser compartilhado em formação de professores. Na pesquisa compreendem-se os tempos e espaços da cidade como potencialmente educativos, estabelecendo diálogos e convivências e percebendo o valor da interação entre eles.

A pesquisa de Fraga (2018) é caracterizada como qualitativa, documental, exploratória e de intervenção. A intervenção ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na Ilha de Monte Belo, Vitória/ES, por meio de um experimento didático, sob forma de curso de extensão, o qual subsidiou a produção e a análise de dados da pesquisa. A pesquisa resultou na elaboração de material educativo, dirigido aos professores da Educação Infantil, que propõe a realização de experiências e investigações nos espaços da cidade, a fim de compreender os processos de sua constituição.

Clarisse Duarte Magalhães Cancela, em sua tese “O Sítio do Pica Pau Amarelo e seu território: a cidade de Taubaté”, defendida em 2019, explora as relações entre museu e cidade, buscando compreender os elementos envolvidos na construção desta possível conexão. A autora considera que a cidade ainda não é suficientemente compreendida como um espaço de educação não formal e, para sua análise, foi necessário aprofundar o conceito de Cidade Educadora. A coleta de dados ocorreu através de consulta de fontes estatísticas sobre a frequência de público no Museu, e entrevistas semiestruturadas com o público espontâneo do museu, servidores públicos e pessoas envolvidas com a cultura da cidade.

Os resultados da pesquisa de Cancela (2019) sugerem que a relação entre museu e cidade é uma via de mão dupla, em que a cidade e a sociedade precisam estar preparadas para acolher um museu que se propõe a ser instrumento de desenvolvimento social. Por outro lado, o museu também deve se organizar para acolher a cidade em que se localiza, com o cuidado

de não se fechar em si mesmo, trazendo sempre a sociedade para dentro dos seus “muros”, de modo a propiciar um sentimento de pertença desta população em relação à instituição.

A tese de Túlio Campos (2019), “A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil”, teve como objetivo principal compreender as experiências que crianças e adultos de uma instituição pública de educação infantil vivenciam nos espaços da cidade, a partir de ações e práticas realizadas por meio de excursões. O autor busca refletir acerca das relações entre escola e cidade, abordando conceitos de Infância(s), Escola(s) e Cidade(s) no contexto dos estudos sobre experiências infantis no ambiente urbano. Campos (2019) optou por uma abordagem metodológica etnográfica e pesquisa colaborativa, com o objetivo de construir significados compartilhados entre os pesquisadores, professoras da educação infantil e as crianças.

Em suas conclusões, Campos (2019) reflete sobre como o planejamento das atividades prévias às excursões propostas pela professora influenciam a organização do currículo; identifica que os deslocamentos, desde a escola até os locais visitados, incluindo os trajetos de ônibus, influenciam as relações e experiências das crianças e dos adultos na cidade; destaca as experiências dos participantes nos locais das excursões, compreendendo a cidade como uma rede de relações; e aborda questões que relacionam políticas educacionais e culturais, explorando como essas podem reafirmar o direito das crianças à cidade.

A dissertação de Solange Pacheco Ferreira, “Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos: Uma Análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba”, defendida em 2016, teve como objetivo identificar as políticas educacionais de Educação Integral/Integrada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e como estas influenciam as redes de interdependência de crianças no bairro Pilarzinho e principalmente, segundo a opinião das próprias crianças. Quanto à metodologia, classifica-se como qualitativa e a coleta de dados ocorreu a partir de análise de documentos, entrevistas com profissionais da administração e diretores de escolas, conversas com crianças do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em escolas com perfis diferentes, sendo que duas ofertam educação em tempo integral e duas são regulares, mas, com projetos de contraturno.

Quanto aos resultados, Ferreira (2016) indica que as crianças tendem a utilizar mais o comércio do que os espaços culturais como museus e teatros, apesar de haver uma variedade desses espaços disponíveis no bairro Pilarzinho. A pesquisadora evidencia que o uso desses espaços está relacionado com as condições econômicas das famílias, o ambiente local onde vivem e estudam, e também com as atividades e propostas das escolas, como saídas, visitas e

interações com a região em que estão inseridas no bairro. Sobre a política de Educação Integral, a pesquisadora destaca que não é possível perceber uma contribuição significativa, em relação às escolas de tempo regular, para a apropriação espacial e cultural do bairro e da cidade.

Eduardo dos Reis Marcelino Neto, em sua dissertação “A cidade como currículo”, defendida em 2023, realiza uma reflexão acerca da proposta da educação como tarefa de toda a cidade e não apenas da escola, buscando descrever, investigar, diagnosticar e apontar critérios de educabilidade para a educação da cidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e para coleta de dados utilizou-se de observação direta *in loco* de práticas realizadas por coletivos culturais, movimentos sociais e pela comunidade; entrevistas semiestruturadas com lideranças comunitárias e análise de dados. Os resultados da pesquisa apontam que a articulação entre escolas, coletivos culturais, movimentos sociais e moradores podem construir um bairro que educa e é educado.

Simone Aparecida Preciozo Figliolino, em sua dissertação “Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência”, de 2014, teve como objetivo investigar as relações entre o Projeto CEU e cidadania, educação popular, participação e arquitetura. Quanto à metodologia, a pesquisa, de abordagem qualitativa, classifica-se como um estudo de caso. Para coleta de dados foi realizada análise bibliográfica e documental, e entrevistas. Como resultado de sua pesquisa, Figliolino (2014) conclui que o CEU se apresenta com um grande potencial para o desenvolvimento local, a partir da qualificação do território em que está inserido.

A tese de Caren Regina Adur de Souza Helpa, intitulada “Escola e Cidade: Territórios para o desenvolvimento profissional docente”, publicada em 2023, buscou integrar os conceitos de educação, cidade, território e desenvolvimento profissional docente, de modo a revelar o potencial educativo dos diferentes espaços disponíveis na cidade e a importância de considera-los *lócus* para a formação de professores.

A pesquisa empírica de base qualitativa foi desenvolvida em uma escola municipal de Curitiba/PR. O levantamento de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas e questionário socioeconômico, aplicados a seis profissionais. Os resultados da pesquisa de Helpa (2023) confirmam a tese de que profissionais que participam de experiências formativas em diferentes locais da cidade e possuem recursos sociais, econômicos e culturais tendem a enxergar a cidade como um espaço educativo. No entanto, essa percepção não é imediata nem evidente; ela requer estímulo por meio de práticas formativas e da criação e

implementação de um currículo escolar que integre os conhecimentos escolares com o ambiente circundante.

O quadro a seguir apresenta as pesquisas selecionadas com o descritor “cidade que educa”.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade que educa”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves
2023	Elcio Pereira de Souza Lazzaroto	A escola, o currículo e a cidade em uma conexão com a cidade educadora	D	Centro Universitário Internacional	Escola; Currículo; Cidade educadora; Educação.
2022	Juliana Brum Simões	As relações entre infâncias, cidade e educação: o que apontam as pesquisas	D	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação. Cidade. Crianças. Infâncias. Estudo Bibliográfico
2014	Vanessa Barboza de Araújo	Ensinar a ler a cidade: Práticas de estudo da urbe na Escola Básica	D	Universidade do Estado de Minas Gerais	Ensino de cidades – Cidade educadora – Espaço urbano.
2023	Cleyton Rodrigues da Costa	“A rua educa”: pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN	T	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Situação de rua; Sobrevivência; Cidade; Mossoró; Educação
2021	Patricia Daflon dos Santos	Cidade e Educação: propostas educacionais e seus reflexos nas utopias urbanas	T	Universidade Federal Fluminense	Cidade. Educação. Utopia Urbana. Cidades Educadoras.
2019	Soluanny Hunheviz Barbosa	Cidades que educam: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público	D	Universidade Federal do Paraná	Cidade educadora. AICE. Contexto. Agente. Conteúdo.
2019	Dayana Araújo Silva	Cidade e educação: o itinerário formativo urbano do bairro de Heliópolis em São Paulo	D	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Cidades Educadoras; Território educativo; Educação Integral.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024)

Élcio Pereira de Souza Lazzaroto, em sua dissertação “A Escola, o Currículo e a Cidade em uma conexão com a Cidade Educadora”, defendida em 2023, apresenta como objetivo geral o desenvolvimento de um produto educacional que integre escola e cidade no processo de ensino e aprendizagem, explorando a cidade como mapa curricular. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e investigativa. A metodologia inclui a revisão sistemática de literatura, análise do currículo escolar, e implementação e compartilhamento de práticas inovadoras na escola. Como resultado de sua pesquisa, Lazzaroto (2023) apresenta o E-book: “A cidade como mapa curricular”, cumprindo com o proposto em seu objetivo geral, e espera que o produto educacional desenvolvido ajude os professores a explorar os espaços urbanos em suas aulas, promovendo uma educação mais contextualizada e conectada com a realidade local.

A dissertação de Juliana Brum Simões, intitulada “As relações entre infâncias, cidade e educação: o que apontam as pesquisas”, defendida em 2022, consistiu em uma revisão bibliográfica, através de análise de teses e dissertações, com intuito de compreender as abordagens sobre as relações entre as infâncias, a educação e a cidade. A pesquisadora abordou a concepção de educação que ocorre nos espaços não formais e informais, e oportuniza relações e convivências entre pessoas de diferentes gerações.

A partir da análise das teses e dissertações selecionadas, Simões (2022) conclui que o encontro entre a educação e a cidade aponta, mais especificamente, o encontro entre a escola e a cidade. A escola é concebida como uma instituição chave na construção e perpetuação dos valores modernos, influenciando a educação e a "civilização" com base nesses valores. Através da pesquisa foi possível reunir dados que contribuem para a compreensão das experiências das crianças na cidade, considerando suas diferentes vivências de infância e o que elas compartilham sobre a cidade.

Vanessa Barboza de Araújo, em sua dissertação “Ensinar a ler a cidade: Práticas de estudo da urbe na Escola Básica”, concluída em 2014, procurou compreender como se configura o estudo da cidade na educação básica. Seu objetivo central foi desvelar como, com quais conteúdos e sentidos a cidade tem sido ensinada. No referencial teórico aprofundou-se sobre a concepção de Cidade Educadora proposta por Trilla Bernet e o conceito de conscientização de Paulo Freire. Para coleta de dados, a pesquisadora aplicou questionário virtual e entrevista semiestruturada. A partir de sua investigação, Araújo (2014) constatou que as três dimensões que estruturam a cidade educadora (o aprender *a* cidade, o aprender *na* cidade e o aprender *da* cidade) estiveram presentes na prática pedagógica realizada pelos professores colaboradores, concorrendo para que a cidade educadora se efetivasse na prática. Outro ponto destacado foi a percepção do desejo dos professores em contribuir para que os estudantes exerçam o direito à cidade (Lefebvre).

A tese de Cleylton Rodrigues da Costa, intitulada “‘A rua educa’: pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN”, defendida em 2023, objetivou compreender as pessoas em situação de rua como sujeitos construídos e construtores da cidade, considerando sua vivência nas ruas como uma experiência que possibilita a criação de novas práticas de ensino e aprendizagem no espaço urbano. Costa (2023), utilizou a etnografia e a cartografia simbólica como metodologia da pesquisa. Para coleta de dados foi realizado trabalho de campo com observações participantes. Como resultado da pesquisa, conclui que a vivência estudada na rua produz novas referências de ensino e aprendizagem, por mais que sejam vivências duras e de exclusão social. O autor

destaca que foi possível compreender que os moradores de rua se constituem como sujeitos da experiência, com diferentes concepções de vida, de pedagogias e de ensino e aprendizagem. Sujeitos inconclusos na constante busca de ser mais. Sujeitos da luta, resistência, sobrevivência e esperança.

Patrícia Daflon dos Santos, em sua tese “Cidade e Educação: propostas educacionais e seus reflexos nas utopias urbanas”, defendida em 2021, propõe uma análise crítica do projeto Cidades Educadoras, com o objetivo de verificar a viabilidade de sua implementação em relação aos princípios orientadores expressos na Carta das Cidades Educadoras. O estudo é desenvolvido a partir de um referencial teórico com foco no protagonismo conceitual da ideia de lugar e surge da necessidade de refletir sobre a relação entre cidade e educação, utilizando uma metodologia de análise transdisciplinar que integra perspectivas da geografia, educação e urbanismo.

A partir de sua análise, Santos (2021) conclui que o Projeto Cidades Educadoras se baseia em princípios utópicos para projetar uma cidade ideal, por sugerir formas de aplicação comuns a todas as cidades que desejam seguir o modelo. A autora acredita que o processo de construção de uma cidade educadora deve partir do contato, da percepção, do convívio e da significação daqueles que vivenciam seus espaços, baseadas nas experiências do lugar.

Soluanny Hunheviz Barbosa, em sua dissertação “Cidades que educam: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público”, defendida em 2019, discute as relações entre cidade e educação, através da análise de três experiências de intervenção no espaço público realizadas por municípios latino-americanos filiados à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), com o objetivo de desvelar o potencial de aprendizagem inerente à cidade. Barbosa (2019) fundamenta sua análise na concepção de Jaume Trilla Bernet (1990; 1997; 2005) que abrange três dimensões da relação educação-cidade: (1) aprender na cidade – contexto; (2) aprender da cidade – agente; (3) aprender a cidade – conteúdo.

Considerando as três dimensões de Trilla Bernet, Barbosa (2019) realizou um mapeamento das possibilidades educativas nos entornos dos locais; registrou as interações entre as pessoas, das pessoas e o espaço, das mensagens que o ambiente veicula; e mapeamento dos serviços que o entorno imediato fornece, das relações dos vários modais, da origem dos nomes das ruas e, portanto, de parte da história contada nas e pelas vias. Os dados foram catalogados em livretos que ilustram as especificidades de cada experiência. Como resultado de sua pesquisa, Barbosa (2019) apontou que cada local analisado revelou oportunidades pedagógicas com características próprias e que a reflexão sobre a prática,

possibilitada pela análise das experiências de “cidades que educam”, contribuiu para o entendimento de aspectos teóricos, conceituais e metodológicos, do objeto de estudo.

A dissertação de Dayana Araújo Silva, “Cidade e educação: o itinerário formativo urbano do bairro de Heliópolis em São Paulo”, de 2019, embora tenha sido desenvolvida no programa de mestrado em Arquitetura e Urbanismo, apresenta-se como um estudo de importante relevância para a área da educação. Silva (2019) objetivou apresentar como se estabelece a relação entre cidade e educação e caminhos para a constituição de uma cidade educadora. Para análise a autora optou pela pesquisa-ação, realizando um estudo de caso no bairro de Heliópolis, São Paulo. Em sua fundamentação, a pesquisadora apresenta algumas experiências brasileiras de educação na cidade.

Em suas conclusões Silva (2019) reconhece que é evidente a identificação de potenciais da relação entre educação e cidade, destacando-se movimentos que buscam uma cidade e uma educação emancipadoras, promovendo contextos democráticos. Além disso, há esforços na luta pela garantia de direitos que estimulam políticas públicas de referência, fundamentais para ancorar as experiências realizadas. Em sua análise revelou a existência de redes, fluxos e dinâmicas complexas. Diante desta complexidade, destaca a importância de estratégias colaborativas que reconheçam a vivência nas cidades como um processo educativo para seus habitantes.

Por fim, apresentamos o quadro composto pelas pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade educadora”.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade educadora”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves
2020	Fabiano de Souza Marques	“Lugar de Aprender”: Possibilidades na ação docente fora dos muros da Escola no Município de Osório	D	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Lugar; Experiência; Cidade Educadora
2017	Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal	Cidade Educadora como Potencialidade Educacional: A Educação para além da Escola	D	Universidade Federal de Rondônia	Educação; Cidades Educadoras; Participação Cidadã
2022	Adriane da Silva Schmidt	Educação Infantil: Práticas Inovadoras na Contemporaneidade - O Direito à Cidade com Olhares Potencializadores da Cidadania na Infância	D	Centro Universitário Internacional	Educação Infantil; Territórios Educativos; Cidade Educadora
2017	Deborah Etrusco Tavares	A Educação Integral na Perspectiva da Cidade Educadora: Uma Possibilidade para ampliação dos espaços de Aprendizagem	D	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação Integral; Cidade Educadora; Tempos e Espaços Escolares.
2018	Daniel Romulo de Carvalho Rocha	Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares.	D	Universidade Vale do Rio Doce	Cidade educadora; território educativo; educação integral; bairro; escola em

					tempo integral.
2022	Marcelo Vagner Bruggemann	Caieiras nos passos de Cidade Educadora: A Contribuição do Ensino Formal, Não-Formal e Informal e da Escola Clássica de Atenas para a Formação Integral do Ser Humano	T	Universidade Metodista de São Paulo	Cidade Educadora; Ensino Não-Formal, Formal e Informal; Escola Clássica de Atenas
2020	Rafael Ferreira Diniz Gomes	Um estudo sobre as narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os territórios educativos.	T	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	1. Favelas da Maré. 2. Cidade educadora. 3. Territórios educativos. 4. PesquisarCOM.
2020	Loreni Aparecida dos Santos	A praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação Ambiental; Espaços não formais de educação; Território Educativo; Cidade Educadora; PAC; Praça CEU

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024)

A pesquisa de Fabiano de Souza Marques, ““Lugar de Aprender”: Possibilidades na ação docente fora dos muros da Escola no Município de Osório”, de 2020, teve como objetivo identificar quais são os lugares da cidade utilizados como espaços pedagógicos pelos professores da rede municipal de Osório/RS. Ainda, de identificar quais são as intencionalidades pedagógicas dos docentes e como ocorre o acesso a esses lugares. Em sua fundamentação, Marques (2020) traz a concepção de cidade educadora, situando a cidade como um espaço de aprendizagem.

Para alcançar seus objetivos, Marques (2020) desenvolveu uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Para coleta de dados, utilizou-se de questionários via googleforms, que foram submetidos a 129 professores do município investigado. A partir das respostas, o pesquisador visitou os lugares indicados pelos professores com potenciais educativos, com a finalidade de identificar, classificar e fotografar e, a partir disso, construiu um site com imagens e informações, contendo dados como distância, acessibilidade, custos e possibilidades de aprendizagem em cada espaço. Em suas considerações, Marques (2020) destaca que as cidades impõem lugares e esses lugares vem carregados de significados. Pensando nas ações educativas e suas práticas, o pesquisador pode observar várias dificuldades e transtornos, como falta de transporte no deslocamento, na burocratização do ensino e na falta de recursos financeiros, juntamente com eventos externos como chuva e temporais. Mas também foi possível identificar possibilidades de ações docentes promovendo a aprendizagem na cidade de Osório.

Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal, em sua dissertação “Cidade Educadora como Potencialidade Educacional: A Educação para além da Escola”, de 2017, teve como objetivo geral investigar se a proposta de Cidade Educadora pode ser uma alternativa que contribua para a educação além da escola. A pesquisa de Pinhal (2017) foi conduzida utilizando uma abordagem exploratória-descritiva, com uma metodologia qualitativa. Foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais, além de estudos de caso em três cidades que fazem parte da rede das Cidades Educadoras (Caxias do Sul/RS, Santo André/SP e Vitória/ES), a fim de compreender as possibilidades de transformação de municípios em Cidades Educadoras e como suas práticas estão alinhadas com os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Os resultados de Pinhal (2017) indicaram que a descontinuidade das ações com a troca de gestão governamental é uma das principais dificuldades enfrentadas pelas cidades na implementação da proposta de Cidade Educadora. Além disso, foi observado que o ingresso e a participação de algumas cidades brasileiras na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) muitas vezes se dão como parte de um Programa de Governo, em vez de serem parte de uma política pública consolidada. No entanto, as cidades pesquisadas demonstraram interesse em realizar mudanças e propostas diferenciadas para efetivar um modelo com potencial educacional diferenciado. Concluindo, Pinhal (2017) acredita que o modelo de Cidade Educadora é inovador e pode contribuir não só para a educação, mas para a melhoria de outras instâncias sociais da vida cotidiana, pois propõe intercâmbios de saberes, conhecimentos, experiências e até de dificuldades.

A dissertação de Adriane da Silva Schmidt, de 2022, intitulada “Educação Infantil: Práticas Inovadoras na Contemporaneidade - O direito à Cidade com olhares potencializadores da Cidadania na Infância”, propõe desenvolver um produto educacional que forneça subsídios que ampliem o olhar sobre a cidade como um território de aprendizagem em diversos contextos, favorecendo a criação e o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem que se relacionem com a cidade. Para atingir seu objetivo, a pesquisadora procurou compreender de que forma os professores de educação infantil percebem e/ou concebem a cidade nas suas práticas pedagógicas na relação com a cidade que educa, além de refletir de que forma é possível engajar professores em práticas inovadoras, envolvendo as famílias das crianças a partir dos movimentos do cotidiano. A metodologia é mista, trazendo abordagem quantitativa e qualitativa. Para coleta de dados a pesquisadora utilizou-se de questionários e observação de campo, sendo realizado um mapeamento da cidade.

Como resultado de sua pesquisa, Schmidt (2022) apresenta o produto final de sua dissertação, o livro intitulado: “Territórios de aprendizagem em contextos diversos na cidade que educa: a cidade vista como um grande manancial de possibilidades educativas”. A autora acredita que o produto educacional desenvolvido trará relevante contribuição para os educadores que buscam aprimorar suas práticas numa perspectiva que privilegie a interseção entre educação e cidade.

A dissertação de Deborah Etrusco Tavares, intitulada “A Educação Integral na Perspectiva da Cidade Educadora: Uma Possibilidade para ampliação dos espaços de Aprendizagem”, de 2017, traz como objetivo geral propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se sirva como suporte para a Superintendência Regional de Ensino (SER) de Ouro Preto estabelecer e compartilhar estratégias de gestão que aproximem a oferta da Educação Integral dos pressupostos da Cidade Educadora. Para coleta de dados Tavares (2017), utilizou-se de observações e entrevistas semiestruturadas realizadas em uma escola de Ouro Preto. A análise dos dados foi conduzida em dois eixos de estudo: tempos e espaços na escola e a perspectiva da Cidade Educadora.

Os dados analisados subsidiaram um Plano de Ação Educacional contendo ações propositivas visando à construção identitária das escolas que implementam o Programa de Educação Integral dentro da concepção da Cidade Educadora. Este plano reconhece a necessidade de compreender o entorno e a cultura de cada unidade escolar participante do projeto para a efetivação das propostas pedagógicas e administrativas da Educação Integral em escolas da região de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais.

A dissertação de Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, defendida em 2018, intitulada “Educação Integral e Cidade Educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares”, teve como objetivo geral cartografar territórios educativos em sete bairros da cidade de Governador Valadares. Através da identificação do território educativo e de atores sociais, o pesquisador buscou demonstrar o potencial educativo da cidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise documental e bibliográfica, observação caminante e registro cartográfico do espaço estudado. Em seu referencial teórico, o autor busca reconhecer os territórios como espaços constituídos pela identidade, cultura e significações de seus atores, apresentando a cidade como um direito e defendendo a abertura da escola “para a cidade”, numa perspectiva de educação integral, de educação em tempo integral e de cidades educadoras.

Como resultado de sua pesquisa, Rocha (2018), conclui que a cidade investigada é constituída por diversos territórios educativos. Nos bairros analisados foram identificados

problemas sociais que necessitam de intervenção governamental. Os atores sociais que contextualizam o território exercem atividades de participação local, ligadas à concepção de cidade educadora. Rocha (2018) evidencia que não foram encontrados nos acervos do município, fontes documentais e materiais suficientes que se preocupem com o patrimônio, com a memória e com a cidade. Neste sentido, espera que o material produzido possa contribuir para futuras pesquisas sobre os bairros da cidade.

A tese de Marcelo Vagner Bruggemann, intitulada “Caieiras nos passos de Cidade Educadora: A Contribuição do Ensino Formal, Não-Formal e Informal e da Escola Clássica de Atenas para a Formação Integral do Ser Humano”, defendida em 2022, teve como objetivo geral verificar se o projeto Cidade Educadora se alinha com as potencialidades educacionais do município de Caieiras, que vai além dos muros escolares, ao oferecer ensino formal, não-formal e informal por meio de projetos sociais. Quanto à metodologia, a pesquisa de Bruggemann (2022) caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, tendo como lócus de pesquisa uma escola estadual e dois projetos comunitários.

Como resultados de sua pesquisa, Bruggemann (2022) destaca que a cidade de Caieiras possui a capacidade de unir espaços e integrar instituições e sujeitos, espaço público e cidadãos, direitos, deveres e obrigações, com o objetivo de envolver jovens e crianças em projetos sociais. A cidade pesquisada demonstra a intenção de transformação e o interesse em implementar diferentes propostas para estabelecer um modelo com potenciais educativos diferenciados, apesar das barreiras encontradas. O autor aponta como dificuldade para se colocar em prática a Cidade Educadora no município de Caieiras, o fato de o modelo de educação caieirense estar atrelado aos moldes capitalistas e conservadores, não coincidindo com a identidade, necessidades sociais e subjetivas da população. Porém, acredita que Caieiras deve continuar buscando formar parcerias entre comunidade, escola e demais entes sociais, com vistas a articulação de valores, modelos culturais, normas e modos de relacionar-se e de conviver.

A tese de Rafael Ferreira Diniz Gomes, “Um estudo sobre as narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os territórios educativos”, desenvolvida no Programa de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro e defendida em 2020, tem como lócus de pesquisa o Conjunto de Favelas da Maré, localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, retratando a educação um contexto de vulnerabilidade social. A pesquisa objetivou construir narrativas sobre o Território, Educação e Cidade, com a juventude local, para obter pistas contextualizadas que auxiliem na constituição de territórios educativos. A abordagem metodológica escolhida pelo pesquisador

foi a Cartografia. Para coleta de dados foi realizada uma imersão no território, com realização de entrevistas e anotações em diário de campo.

Em sua fundamentação Gomes (2020) abordou o processo de formação das favelas, a concentração de pessoas mais pobres em tais regiões e o papel da escola nos desfechos sociais, além dos conceitos de Educação Integral, Cidades Educadoras e Territórios Educativos. As narrativas dos jovens entrevistados evidenciaram que as escolas localizadas nas favelas não conseguem dialogar com os jovens, suas expectativas, sua visão do mundo, sua cultura, sua potência e criatividade. Formas mais eficientes de estreitar esse contato percebe-se na ação das Ongs, do museu, do CEASM, e dos coletivos que atuam na região. Porém, tais ações não contemplam todos os moradores. Por isso é importante que as escolas dialoguem com os parceiros locais e externos para construir bases que transformem a favela em um território educativo.

A dissertação de Loreni Aparecida dos Santos, “A Praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS”, defendida em 2020, teve como objetivo investigar a possibilidade da Praça CEU de Sapucaia do Sul como território educativo e suas potencialidades para a construção de interlocutores ambientais e de uma Cidade Educadora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo que para coleta de dados a pesquisadora realizou entrevistas, questionários abertos e observação participante, além de análise documental. A pesquisadora concluiu que o município de Sapucaia do Sul cumpre, total ou parcialmente, alguns dos eixos que compõem a Carta das Cidades Educadoras, considerando que o Projeto da praça CEU foi concebido através da participação de diferentes setores da gestão pública e da comunidade.

PERCEPÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

As pesquisas analisadas evidenciam uma preocupação crescente com a utilização da cidade como um espaço educativo, explorando espaços além dos muros das instituições formais de ensino. Os estudos destacam aspectos diversos da relação entre educação e cidade, mas, em conjunto, oferecem uma visão ampla das possibilidades e desafios envolvendo esta relação.

Quanto aos objetivos, podemos destacar a recorrência de pesquisas que abordam a relação entre escola e território/cidade e cidade como currículo. Também se destacam pesquisas que analisam políticas públicas baseadas nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, incluindo políticas de educação integral. Outra abordagem frequente é a análise

de um determinado espaço com potencial educativo, como, por exemplo, um museu ou uma praça.

Metodologicamente, identificamos uma predominância de pesquisas empíricas, com abordagem qualitativa, caracterizadas pela busca de explicar ou entender o objeto de estudo através da coleta de dados concretos. Para coleta de dados, identificamos recorrência de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta. Destacam-se também abordagens de intervenção, pesquisa-ação e estudos de caso, que fornecem contextos específicos para examinar os impactos de práticas educativas e políticas educacionais. Em geral, as metodologias utilizadas destacam a importância da imersão no campo e da construção de significados compartilhados entre pesquisadores e participantes, valorizando as experiências e interações.

Os resultados das pesquisas apontam para muitas possibilidades educativas na cidade, através de articulação entre governos locais, escolas e comunidades. Algumas pesquisas indicam algumas dificuldades nessas relações, tendo em vista o local pesquisado. Foi possível perceber a preocupação dos pesquisadores em contribuir com o local pesquisado, através de proposições e, até, confecção de materiais que auxiliem ações educativas envolvendo os espaços da cidade.

Embora não tivéssemos como objetivo inicial, através da leitura e análise das dissertações e teses selecionadas, foi possível identificar também autores que são referência na abordagem sobre a temática, considerando que são citados na maioria das pesquisas. Dentre eles, destacamos: Moacir Gadotti, Paulo Freire, Jaume Trilla Bernet, Henry Lefebvre, Alícia Cabezudo, Jaqueline Moll, Paulo Roberto Padilha, Maria B. C. Villar, Miguel Arroyo, Valter Morigi e Gomez-Granell & Vila.

Percebemos que muitos pesquisadores apontam que foi a partir do conceito de “cidade educativa” apresentada no Relatório “Aprender a Ser” de Edgar Faure, publicado em 1972, que se fortaleceram as discussões acerca da temática. Porém, embora façam breve referência ao relatório Faure (1972), geralmente a partir de outros autores, não trazer uma análise aprofundada sobre o mesmo. Diferencia-se, neste aspecto, a tese de Patricia Daflon dos Santos que dedicou um capítulo a apresentar e discutir o relatório Faure.

De modo geral, foi possível uma compreensão sobre o campo de pesquisa, que auxiliará na delimitação do tema e na definição dos objetivos da investigação projetada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos o estado do conhecimento produzido como parte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi identificar e analisar teses e dissertações que abordam as relações entre educação e cidade. O foco foi evidenciar as possibilidades educativas além dos espaços escolares e destacar o compromisso da cidade com a educação.

A busca por dissertações e teses que discutissem a temática de interesse da pesquisadora foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como recorte temporal o período de 10 anos (2014 a 2023). Através da busca foram identificadas 201 produções. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, foram selecionadas 22 pesquisas que se aproximavam aos objetivos da pesquisadora. As pesquisas selecionadas foram analisadas de maneira a identificar seus objetivos, metodologias, principais autores referenciados e resultados. Esta fase demandou leitura da introdução, caminhos metodológicos e considerações finais dos trabalhos. Alguns trabalhos, pelos quais a pesquisadora demonstrou maior interesse, foram explorados com maior intensidade.

As pesquisas analisadas acentuam o potencial educativo da cidade, refletindo sobre as possibilidades desta como espaço educativo, explorando a educação além das instituições formais. Os estudos destacam a relação entre escola e território, bem como a cidade como currículo, além de abordarem políticas públicas inspiradas na Carta das Cidades Educadoras. Metodologicamente, prevalecem abordagens qualitativas e empíricas, com ênfase na coleta de dados concretos e em métodos como análise documental e entrevistas. Os resultados das pesquisas, além de indicar diversas possibilidades educativas na cidade, também destacam desafios específicos, ressaltando a importância da articulação entre governos locais, escolas e comunidades.

Concluimos que o estado do conhecimento possibilitou uma reflexão sobre o campo de pesquisa, estabelecendo o grau de relevância do tema, a percepção de caminhos ainda pouco explorados, auxiliando na delimitação do tema e definição de objetivos que possam contribuir significativamente para o campo de pesquisa. Além disso, foi possível identificar autores referenciais que contribuirão para o embasamento teórico da pesquisa.

EDUCATION AND CITY: THE CONSTRUCTION OF THE STATE OF KNOWLEDGE

Abstract

This study aims to present the State of Knowledge constructed as part of a master's research project currently being developed in the Graduate Program in Education at the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen Campus. The State of Knowledge is a type of bibliographic research that primarily relies on the analysis of theses, dissertations, and scientific articles, with the goal of understanding what is being investigated in a specific area on a given topic (Morosini, 2015). The survey of productions was carried out in the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Based on the results, the aim was to select and analyze research that included the relationships between education and the city, highlighting educational possibilities beyond school spaces, and emphasizing not only the educational potential but also the city's commitment to education. The construction of the State of Knowledge enabled reflection on the research field, establishing the relevance of the topic, identifying still unexplored paths, and recognizing the main authors discussing the theme, who may be used as theoretical references.

Keywords: Education, City, State of Knowledge.

REFERÊNCIAS

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Site. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 05 mai. 2024.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, Maio/Ago. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

A “COR DA PERIFERIA” NAS CIDADES QUE EDUCAM: AS POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À CIDADE, POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Arley Fagner Pereira Souza⁴¹

Grupo de trabalho (GT): A perspectiva formativa na cidade que Educa e Transforma

Resumo

As questões referentes à cidade tem sido objeto de análise em diversos estudos, devido as constantes transformações urbanas, provocadas pelas demandas de uma população cada vez mais globalizada. Urge a necessidade de pensar novas formas para construir os nossos territórios urbanos, que levem a superação da zona crítica decorrente do processo de industrialização-urbanização, além de promover a convivência, resgatando as dinâmicas sociais e o gozo pleno dos direitos. Com origem decorrente de uma dissertação defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS-UNEB), este artigo tem por objetivo, investigar as possibilidades de efetivação do direito à cidade em bairros periféricos das cidades brasileiras apresentando uma reflexão que está embasada nas considerações do filósofo Henri Lefebvre sobre o direito à cidade como perspectiva teórica, e que parte dos princípios das cidades que educam para construir um panorama que aponte caminhos de intervenção. Desse modo, é possível traçar possibilidades de efetivação do direito à cidade e a superação da zona crítica do processo urbanização, através da institucionalização dos princípios das cidades educadoras (que educam) como instrumento de resistência perante as lógicas impostas pelo capital.

Palavras-chave: Zona crítica. Direito à cidade. Henry Lefebvre. Cidades que educam.

Introdução

Ao voltar a atenção para a situação das periferias nas cidades brasileiras atuais, observa-se a necessidade de experiências que permitam a vivência da cidade além dos sentimentos de exclusão e preconceito frequentemente associados aos bairros onde residem. Nesse contexto, é preciso investigar formas de catalisar desejos e expectativas, que sirvam como instrumentos de transformação social. As cidades podem, assim, expandir o papel da educação formal, como recintos educadores que transcendem no cotidiano urbano.

Para embasar as reflexões feitas ao longo deste artigo, foi adotada uma metodologia qualitativa fundamentada nas premissas teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético. A análise do direito à cidade é realizada sob a ótica de Henri Lefebvre, compreendendo-o mais como uma utopia que guia a luta social do que como um direito estritamente jurídico. Essa abordagem permite compreender o direito à cidade em termos de liberdade individual de acesso aos recursos urbanos.

Diversos elementos emergem no contexto das políticas educacionais, evidenciando, de forma concreta, as divergências relacionadas ao papel do Estado e da sociedade civil na

⁴¹ Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Arquiteto e urbanista em atuação, além de professor do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIFG - Guanambi/BA. E-mail. arley10gbi@gmail.com

definição dos condicionantes legais para a educação. Nesse processo, verifica-se que as categorias metodológicas de mediação, contradição e totalidade são essenciais para o estudo das políticas, devido às suas possibilidades investigativas na análise dos vínculos fortuitos que direcionam este estudo.

No aprofundamento analítico, é essencial entender o conceito de classes sociais, pois ele permite identificar ações direcionadas a interesses próprios e suas contradições. A produção do espaço urbano reflete e é influenciada pelas diferenças entre grupos sociais, com cada classe formada por condicionantes históricos e interações com outras classes, moldando sua identidade. A sociedade capitalista é composta por classes sociais antagônicas estabelecidas por relações de poder, processo que ocorre principalmente na esfera estatal. O Estado é visto como um instrumento complexo e dinâmico, formado pela sua estrutura e pela sociedade civil.

Sob essa perspectiva teórica, é essencial compreender, além do conceito de cidade que educa, como trabalhar seus principais aspectos de maneira crítica e buscar sua materialização para além de uma ação meramente física. A cidade e seus problemas não podem ser analisados sem considerar os indivíduos que a compõem. Pensar o urbano de uma forma macro, permite uma compreensão de como as sociedades de classe e os grupos sociais, por meio de sua organização, criam projetos de educação política e buscam adequá-los às suas realidades, reafirmando seus interesses e perspectivas sociais. Dessa forma, a educação é entendida como um campo de contradições, constituído por disputas de hegemonia e formulações ideológicas.

O aprofundamento da relação entre metodologias específicas e a reprodução dos objetos de estudo justifica a necessidade de criar conexões entre investigações concretas e as lutas das classes marginalizadas nas cidades modernas. Utilizando o método lefebvriano, a análise da produção do espaço urbano e suas nuances leva em conta o direito à cidade nas periferias e os impactos nas desigualdades sociais. Esse método revela a coexistência de tempos históricos nas infraestruturas urbanas e nas experiências espaciais, evidenciando discrepâncias entre cidades e nas vivências urbanas.

Para além de uma análise superficial, é crucial explorar as múltiplas dimensões dos fenômenos urbanos, compreendendo seu percurso histórico e sua posição na realidade social. A perspectiva do materialismo histórico-dialético considera a análise como uma ação essencial para entender a realidade, propugnando uma interpretação profunda dos fenômenos. Adotando essa base epistemológica, busca-se entender o direito à cidade como uma

construção histórica e material inserida em uma realidade social moldada por ideologias, utilizando métodos que ofereçam resultados concretos.

Assim, o estudo se fundamenta na teoria lefebvriana sobre o direito à cidade, analisando-a em paralelo com a discussão sobre as cidades que educam, com o objetivo de desenvolver uma estratégia de intervenção, onde o contexto local deve ser integrado nas discussões sócio filosóficas sobre o direito à cidade, situando o fenômeno específico dentro das dimensões teóricas e práticas mais amplas.

Estruturalmente, o artigo inicia com uma discussão sobre o direito à cidade, analisado através de suas conexões empírico-teóricas, com base nas reflexões do filósofo francês Henri Lefebvre. O objetivo é identificar o significado da cidade capitalista, isto é, a lógica do capital, e examinar como a produção do espaço urbano ocorre por meio da reprodução do valor de troca, resultando em situações de segregação e desigualdade que se refletem diretamente no cotidiano das periferias.

Na sequência, oferece um panorama histórico dos diferentes tipos de formação urbana no desenvolvimento das sociedades, a fim de situar a fase crítica atual, que decorre do duplo processo de industrialização e urbanização. Explica também como esse processo é diretamente impactado pelas ideologias capitalistas. Além disso, demonstra que a urbanização resulta em uma disputa de classes, destacando que apenas o operariado, ao tomar consciência de seu lugar e direitos -especialmente o direito à cidade- tem o potencial para iniciar uma revolução urbana.

Em um segundo momento, o artigo aborda a instituição das cidades que educam, propondo-as como uma possível solução para superar a crise resultante do processo de industrialização e urbanização. Para fins analíticos, considera os documentos referentes à proposta das cidades educadoras, discutidos desde o século passado, que sugerem princípios para transformar o espaço urbano em um amplo território educativo.

A consolidação do fenômeno urbano segundo henry Lefebvre: o direito à cidade como resposta à urbanização

A expansão das áreas urbanas sobre os campos é um fenômeno que causou transformações significativas nas sociedades ao longo do tempo. A transição de uma cidade política para uma cidade comercial e, posteriormente, para uma cidade urbana, gerou uma crise teórica e prática no estudo das cidades. Essa crise é marcada pelo intenso processo de industrialização, orientado pela lógica do capital, que resultou em uma disputa de classes e na segregação socioespacial nas áreas urbanas.

O filósofo Henry Lefebvre, em seu livro "O Direito à Cidade", oferece importantes reflexões sobre o tema, especialmente no contexto das cidades após a industrialização. Ele critica a teoria urbana, frequentemente chamada de "Urbanismo", por ser elaborada por intelectuais que não se aproximam das classes menos favorecidas, responsáveis pela construção do cotidiano urbano e residentes das periferias. Lefebvre argumenta que, se o valor de uso da cidade é usurpado pelo valor de troca, as ideologias predominantes só podem ser superadas por uma revolução urbana, conduzida pelos grupos que possuem a força de trabalho.

Para promover a realização plena do ser humano por meio de uma filosofia da cidade, é essencial garantir a efetivação dos direitos, com destaque para o direito à cidade. Esse direito deve desempenhar um papel ativo na construção de um espaço mais diversificado e democrático, e deve apontar caminhos para superar as limitações impostas pela industrialização e urbanização.

Cidades ao longo da história: a transformação dos campos sob a lógica do capital

O desenvolvimento da sociedade urbana está profundamente entrelaçado com o surgimento do capitalismo, um processo marcado por dualidades como industrialização e urbanização, produção econômica e vida social. Essas dinâmicas evidenciam a deterioração da centralidade nas cidades, e compreender como se chegou à zona crítica é essencial para elaborar estratégias que visem a superação desses problemas.

As consequências da industrialização geraram várias teorias na área das ciências urbanas, que tentaram estabelecer modelos ideais para as morfologias urbanas. Choay (2010) destaca que, “em todos os casos, a cidade, ao invés de ser pensada como processo ou problema, é sempre colocada como uma coisa, um objeto reproduzível.” Assim, a discussão se volta para entender como intervir no modo de ser e fazer cidade para alcançar lógicas sociais mais justas.

A fragmentação da cidade começou com a separação do campo e o início da divisão social do trabalho. Lefebvre (2008) observa que “aqui ou ali, as tensões tornam-se conflitos, os conflitos latentes se exasperam,” revelando que a cidade, como lugar de centralidade, já prenunciava conflitos inerentes à sua estrutura.

As transformações urbanas estão ligadas ao impacto dos modos de produção sobre a reprodução social. Desde a cidade política da antiguidade, havia uma divisão social do trabalho que refletia diferenças entre classes. O surgimento das atividades comerciais permitiu a superação desse modelo, com as estruturas arquitetônicas sendo reformadas para atender às

novas demandas comerciais, como aponta Lefebvre (2008) ao descrever a mudança para cidades “principalmente comerciais, artesanais, bancárias”.

O advento da industrialização marcou uma ruptura significativa com os modelos anteriores de cidade. A cidade industrial substituiu o valor de uso pelo valor de troca, levando à ascensão da classe comercial e à transformação da cidade em um espaço dominado pela lógica do capital. Como observou Azevedo (2012), “a cidade e sua estrutura de sociedade foram rejeitadas, instalando uma ruptura histórica na cidade comercial”.

O processo de industrialização-urbanização trouxe novas complexidades, incluindo a formação de periferias e a transformação das cidades em centros de resistência e luta de classes. Lefebvre (1999) sugere que as crises urbanas refletem a necessidade de uma nova racionalidade dialética que compreenda o duplo processo de industrialização e urbanização, permitindo uma reflexão contínua sobre as ideologias urbanas e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

IDEOLOGIAS URBANAS E FILOSOFIA: EXPLORANDO A CIDADE ATRAVÉS DA CONFLITUALIDADE DE CLASSES NA ERA INDUSTRIAL

A visão ideológica da cidade capitalista frequentemente minimiza os processos materiais que a formam, tratando-a como um produto das projeções filosóficas ou ficcionais, em vez de reconhecer sua realidade concreta moldada por dinâmicas econômicas e sociais. Essa abordagem idealista desvia a atenção das desigualdades e lacunas urbanas, tratando a cidade como um reflexo dos interesses dos centros de decisão.

A partir da Comuna de Paris em 1871, observou-se uma reocupação dos centros urbanos pelos operários, que haviam sido deslocados para as periferias. Alves (2019, p. 455) descreve esse movimento como uma tentativa do proletariado de recuperar o fruto de seu trabalho e reestabelecer uma conexão direta com o espaço urbano, evidenciando uma resposta à alienação e uma busca por uma reapropriação do espaço urbano.

A reocupação do centro levou à criação de boulevards grandiosos, que simbolizavam tanto a nova ordem política quanto a capacidade de repressão contra rebeldias. Lefebvre (2008) observa que o urbanismo haussmaniano, responsável por essas grandes avenidas, teve o efeito contrário do esperado, promovendo a segregação espacial e excluindo os menos favorecidos dos centros urbanos. Inicialmente pensado como uma ferramenta de modernização e controle, o urbanismo revelou-se um meio de marginalizar os proletários e favorecer as classes dominantes.

O processo de expansão dos subúrbios, criado para atender à industrialização, evidenciou a segregação política e econômica ao deslocar o proletariado para áreas menos

valorizadas, resultando em um paradoxo de exclusão e integração que transcende a mera geografia e envolve complexas relações sociais e econômicas. A lógica segregadora que moldou esses espaços justificou a expulsão de grupos indesejados para as periferias. Lefebvre (2008, p. 10) descreve como essa lógica foi sistematicamente utilizada para organizar o espaço urbano e manter o controle social, transformando a cidade em um espaço de consumo e consolidando barreiras urbanas como inevitáveis, apesar de serem produto de processos ideológicos específicos.

O impacto da intervenção estatal na organização urbana foi profundo. Benevolo (2015, p. 552) destaca que enquanto as classes dominantes se beneficiaram da especulação imobiliária e da desordem urbana, as classes trabalhadoras enfrentaram problemas físicos e condições de vida precárias. O urbanismo segregacionista contribuiu para a destruição dos espaços de convivência e a fragmentação da cidade, resultando em uma crise urbana teórica e prática, como aponta Trindade (2012, p. 141).

Os subúrbios, com suas moradias de baixa qualidade e falta de planejamento, ilustram a divisão clara e as desigualdades estruturais. Lefebvre vê a segregação dos trabalhadores como uma estratégia da burguesia para neutralizar as ameaças à democracia urbana, com a classe operária desempenhando um papel crucial na superação dessa segregação e na reconstrução da centralidade da cidade. Trindade (2012, p. 141) destaca que Lefebvre acredita que a verdadeira revolução urbana envolve uma ação coletiva para superar o domínio do Estado e da propriedade privada.

Volochko (2020, p. 1) observa que o projeto filosófico de Lefebvre busca não apenas restaurar o passado, mas criar uma nova forma de viver a cidade, superando as limitações do capitalismo. Essa nova apropriação do espaço urbano implica na remoção das barreiras impostas pelo Estado e pela propriedade privada, permitindo uma reconquista do controle sobre o espaço e o tempo pelos habitantes urbanos.

As análises de Lefebvre e outros teóricos destacam a complexidade da relação entre cidade e espaço, onde a prática e a teoria se entrelaçam e influenciam mutuamente. Araújo (2012, p. 140) argumenta que a interação dialética entre a forma e o conteúdo do urbano é essencial para entender a cidade, e que a teoria deve considerar tanto os aspectos tangíveis quanto intangíveis do espaço urbano. Isso inclui a análise das dimensões simbólica, paradigmática e sintagmática da cidade, que ajudam a construir a imagem da cidade e a compreender suas dinâmicas sociais e econômicas. Colosso (2016, p. 84) ressalta que a forma urbana intensifica as relações sociais e cria formas específicas de sociabilidade e uso do espaço, o que é reforçado por outras correntes do pensamento sobre o urbano.

Dessa forma, o urbano só pode ser compreendido, agora, por um pensamento que ponha em primeiro plano a problemática urbana e a vida urbana. Isso implica dizer que a sociedade urbana nascente é agora o horizonte que se ilumina teórica e praticamente, bem mais ampla do que o processo que a sucedeu, por isso exige ser analisada longe das representações, mitos, ilusões e ideologias vindas das fragmentações das ciências parcelares. A problemática urbana se anuncia e se confirma prática e não metafisicamente. (Nogueira, 2014, p. 8-9).

Assim, a compreensão da cidade e do urbano deve ser baseada em uma análise crítica e interdisciplinar que leve em conta a complexidade das relações sociais e econômicas envolvidas. A teoria da cidade deve buscar superar as dicotomias e contradições presentes no urbanismo tradicional, propondo uma abordagem que integre a prática e a teoria, e que se concentre na transformação do espaço urbano de acordo com as necessidades e aspirações da sociedade como um todo.

O direito à cidade como transformação urbana: a reação do proletariado às estruturas da cidade industrial

Durante o auge da industrialização no século XVIII, a segregação espacial nas cidades acentuou a necessidade de uma revolução urbana significativa. Este desejo emergiu das classes oprimidas, que se viam subordinadas às exigências de um capitalismo em expansão. Araújo (2012, p. 139) destaca que Lefebvre considera este momento histórico como crítico, sugerindo que só será possível superar a crise atual através de uma ruptura radical com o crescimento desenfreado. Harvey (2014) aponta que, segundo Lefebvre, a classe trabalhadora está no centro dessa revolução. Para Lefebvre, são os trabalhadores que têm o poder de exigir as transformações profundas necessárias no espaço urbano.

Ocorre, porém, que boa parte da esquerda tradicional tem dificuldade de apreender o potencial revolucionário dos movimentos sociais urbanos. Em geral, são subestimados como meras tentativas reformistas de lidar com questões específicas (e não sistêmicas), que então terminam por ser considerados nem como movimento verdadeiramente revolucionários nem de classe (Harvey, 2014, p. 17).

A classe operária tem o potencial de transformar o urbano em um bem essencial para a cidade, com Gramsci (2011, p. 63) enfatizando que a luta de classe é crucial para a criação da história, com o proletariado pressionando a burguesia a melhorar a produção e satisfazer suas necessidades, acelerando a produção e intensificando a consciência coletiva dos trabalhadores. A degradação dos subúrbios e periferias evidencia a alienação provocada pelas estratégias políticas do capital. Araújo (2012) aponta que as crises ecológica e urbana são sinais de um crescimento econômico insustentável, refletido na segregação socioespacial e na violência associada, influenciadas pela ideologia do crescimento econômico que afeta o cotidiano e o consumo.

É necessário criticar o urbanismo como ideologia e desenvolver novas formas urbanas que desafiem a cidade tradicional. Choay (2008) observa que o urbanismo histórico variou

entre humanistas e tecnicistas, buscando a integração cidade-campo e homem-natureza ou destacando as conquistas tecnológicas. A cidade deve superar seus limites como linguagem e se transformar por meio da prática social e da integração da ciência e da arte. Essa transformação deve ser mediada pelas forças sociais emergentes que sintetizam e validam as imagens do urbano. Lefebvre (2008) defende que a pressão das massas leva à necessidade de direitos e à superação das contradições entre espaço urbano e campo, revelando a exploração da natureza e a miséria dos habitantes.

Lefebvre (2018, p. 140) argumenta que somente o proletariado pode renovar o sentido da atividade produtiva e criar um novo humanismo, transformando a cidade em uma obra de apropriação e valor de uso. A cidade deve ser vista como uma superfície ilimitada, passível de recriação contínua, e a transformação urbana não precisa esperar pela grande revolução (Harvey, 2014, p. 22).

Ainda segundo Harvey (2014), a transformação da cidade deve desafiar a lógica do capital e a segregação dos espaços, criando novas experiências autênticas e espontâneas. O direito à cidade deve ser entendido não apenas como acesso individual, mas como uma politização da produção social do espaço (Lefebvre, 2008). O direito à cidade também implica a transformação da cidade e a superação do padrão urbano moderno que exclui os trabalhadores, responsáveis pela construção da cidade. Rodrigues (2013, p. 10) corrobora essa percepção, ao apontar que os trabalhadores são invisibilizados na produção urbana e relegados às periferias, enfrentando limites simbólicos que impedem o pleno usufruto do espaço.

Diante desses aspectos, é viável avançar em direção a uma abordagem urbana que supere a fase crítica atual da cidade, estabelecendo um ambiente heterotópico que permita o pleno exercício do direito à cidade. Encarada como um imenso laboratório social, a cidade se torna o local onde questões fundamentais são formuladas (Castells, 1983). Nesse contexto, ao contemplar o futuro, sugere-se uma nova forma de entender a construção e a vivência urbana, visando identificar e promover a emergência das cidades que educam.

A cidade enquanto território educativo: uma abordagem urbana que permite transformar para emancipar

Após as profundas transformações provocadas pela era pós-industrial, que redesenharam a estrutura social e alteraram significativamente a configuração dos assentamentos urbanos, surge a necessidade premente de explorar alternativas para superar a crise persistente nas cidades modernas. Nesse contexto, o movimento das Cidades Educadoras, formalmente consolidado com a publicação de seu primeiro documento oficial em 1994, oferece uma abordagem promissora. Este movimento propõe uma estratégia

inovadora que integra a educação como elemento central na revitalização e reestruturação dos espaços urbanos, com o objetivo de criar ambientes que fomentem inclusão, participação cidadã e desenvolvimento sustentável, atuando como catalisador para uma revolução urbana que promove equidade e justiça social.

Superando a crise urbana: o movimento das cidades que educam como caminho possível à efetivação dos direitos

A conjuntura de vida nos tempos modernos, que possui uma dimensão dual (social e espacial), relativiza a condição humana. Portanto, ao analisar a desigualdade ligada à consolidação do capitalismo como sistema hegemônico, é essencial compreender a produção do espaço por meio das relações sociais que constituem esse espaço. Só assim será possível traçar novas formas de construir uma prática social distinta, levando à criação de uma prática social urbana que visa a realização de uma vida em condições que propiciem estruturas sociais mais justas.

Para que essa reflexão se concretize na prática, é fundamental entender o contexto da formação das cidades no Brasil, a partir das análises do geógrafo brasileiro Milton Santos, que em seu livro “A Urbanização Brasileira” oferece considerações importantes sobre a imposição da lógica capitalista na formação dos aglomerados urbanos no país. Santos aponta a forma como as cidades se constituem, como funcionam internamente e, especialmente, como vive a maioria da população:

“Com diferença de grau e de intensidade, todas as cidades brasileiras exibem problemáticas parecidas. O seu tamanho, tipo de atividade, região em que se inserem, etc., são elementos de diferenciação, mas em todas elas problemas como os do emprego, da habitação, dos transportes, do lazer, da água, dos esgotos, da educação e saúde são genéricos e revelam enormes carências. Quanto maior a cidade, mais visíveis se tornam essas mazelas. Mas essas chagas estão em toda parte. Isso era menos verdade na primeira metade deste século, mas a urbanização corporativa, isto é, empreendida sob o comando dos interesses das grandes firmas, constitui um receptáculo das consequências de uma expansão capitalista devorante dos recursos públicos, uma vez que estes são orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais” (Santos, 1993a, p. 95).

Fernandes (2009) corrobora a reflexão de Santos ao destacar que a dominação hegemônica influencia o rumo da modernização das estruturas urbanas. Santos relaciona essa modernização à organização do território para acomodar o fluxo de grandes capitais, refletindo a função de cada grupo social no mercado de trabalho:

“Deste modo, a lógica do capitalismo hegemônico mostra-se dialética ao capitalismo periférico, uma vez que a atuação de um se dá em coordenação à lógica do outro, perpassando todos os níveis da ordem social, tendo como expressão e objeto de análise para ambos os autores o processo de modernização dependente da periferia do capitalismo” (Ribeiro et al., 2017).

Milton Santos ainda aponta os mecanismos que operam a produção do espaço nas cidades, sugerindo a necessidade de um aprofundamento nas ações de intervenção:

“Desse modo, o processo de urbanização corporativa se impõe à vida urbana como um todo, mas como processo contraditório opondo parcelas da cidade, frações da população, formas concretas de produção, modos de vida, comportamentos. Há oposição e complementaridade, mas os aspectos corporativos da vida urbana tendem a prevalecer sobre as formas precedentes das relações externas e internas da cidade, mesmo quando essas formas prévias, chamadas tradicionais, de realização econômica e social interessam à população mais numerosa e a áreas mais vastas. A lógica dominante, entretanto, é, agora, a da urbanização corporativa e a da cidade corporativa” (Santos, 1993b, p. 111).

O modelo de urbanização tecnicista leva à criação de centros urbanos com oportunidades desiguais, influenciadas por interesses de mercado e nível de renda. A concentração de infraestrutura e a especialização do solo para comércio e serviços mostram como o capital transforma o espaço urbano em mercadoria. Segundo Santos (1979), essas disparidades requerem uma teoria espacial que considere a seletividade econômica e social. Para superar a lógica capitalista, a cidade deve assumir um papel educativo, promovendo uma estratégia urbana que transforme o espaço urbano em um ambiente de aprendizado e emancipação.

“A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos. A política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer” (Freire, 1992).⁴².

Nesse contexto, o movimento das Cidades Educadoras, regulamentado oficialmente em seu 1º congresso em 1990 na cidade de Barcelona, definiu os princípios para o desenvolvimento de uma cidade que priorize o investimento cultural e a formação contínua da população:

“A cidade será educadora quando reconhecer, exercer e desenvolver, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens” (Carta das Cidades Educadoras - Declaração de Barcelona, 1990, p.1).

No entanto, não foi um movimento unânime, sendo pautado por controvérsias na sua constituição. Cunha (2010) critica o movimento por não abordar a produção comunitária da riqueza e a apropriação privada dessa riqueza, incluindo o espaço público. Morigi (2014, p. 148) reforça essa visão ao afirmar:

“Analisa as Cidades na 'sociedade pós-industrial', sob a influência do sistema econômico capitalista no espaço urbano, com base na necessidade do poder industrial 'modelar' a cidade de acordo com os seus interesses, sem excluir a influência de outros agentes sociais. Trabalha a Educação como emancipadora e libertadora, ato político; que exige novos personagens que são os diversos indivíduos espalhados pela cidade, organizados em espaços como associações de

⁴² Fala proferida no 2º Congresso Internacional de Cidades educadoras, Gotemburgo, Suécia, 25-27 novembro, 1992.

bairro, clubes esportivos, igrejas e templos das mais variadas religiosidades, organizações não-governamentais; enfim, todas as entidades dispostas a colaborar com o novo enfoque.”

Harvey (2014, p. 29) critica a visão das cidades educadoras por não se alinhar com a ideia de cidades rebeldes, onde a classe trabalhadora luta contra a exploração capitalista. Para endossar seu posicionamento, afirma que “todos somos, de um jeito ou de outro, arquitetos de nossos futuros urbanos”.

Mesmo sem unanimidade, alguns autores ressaltam a importância do movimento das Cidades Educadoras como um conceito emergente que reflete uma nova sensibilidade sobre o papel das cidades. Villar-Caballo (2001) descreve a Cidade Educadora como um enquadramento teórico que surge para refletir a nova concepção das funções e potencialidades urbanas. Para que a cidade possa educar efetivamente, é essencial que adote uma abordagem formativa constante em seus projetos e políticas, envolvendo ações nas áreas ambiental, cultural e comunitária que visem promover a qualidade de vida.

Além disso, Cortina (2002) destaca a necessidade de associações solidárias e horizontais para o funcionamento da democracia e da economia, enquanto Cabezudo (2004) argumenta que transformar a cidade em uma Cidade Educadora permite que os cidadãos se apropriem e melhorem sua realidade. Morigi (2014) enfatiza que a cidade deve fomentar a cidadania ativa e a participação popular, promovendo uma transformação social que combate discriminações e preconceitos, além de incentivar a solidariedade e a preservação ambiental. A ideia central é que a cidade se torne um espaço democrático e participativo, onde todos os habitantes possam contribuir para o bem-estar comum.

Baseado nas prerrogativas da cidade como um território pedagógico, de valorização dos espaços públicos e do desenvolvimento de políticas urbanas que privilegiam o cuidado às pessoas como condição democrática essencial, o movimento das cidades educadoras constituiu-se como um novo paradigma para pensar a cidade e a educação na atualidade. (Moll, Taschetto, Corá., 2022, p. 01).

Dessa forma, surge uma nova forma de conceber a cidade, transformando-a em um território educador capaz de converter o ambiente urbano em um verdadeiro espaço de realização dos direitos. A cidade que educa emerge como um símbolo de transformação, oferecendo a possibilidade de superar as limitações herdadas do período industrial. Ao se tornar um espaço onde oportunidades são acessíveis a todos, a cidade promove uma busca por uma vida mais justa socialmente.

Considerações finais

As transformações mais evidentes ocorrem no território da cidade, a unidade fundamental da vida pós-revolução industrial. Tanto para quem vive em áreas urbanas quanto rurais, a urbanidade é essencial para garantir e exercer nossos direitos e deveres sociais, o que

influencia directamente na criação de espaços que assegurem a dignidade na vida em sociedade. A falta de dignidade enfrentada pelos habitantes de bairros menos favorecidos resulta de vários fatores, como a especulação imobiliária e a ausência de políticas públicas adequadas para lidar com os problemas típicos das áreas periféricas. Isso cria um cenário que demanda planejamento e intervenções para superar a crise persistente nas cidades desde o século XIX.

A primeira seção do artigo apresenta uma base teórica sólida, essencial para entender o direito à cidade discutido neste trabalho. As análises são fundamentadas nas reflexões do filósofo Henri Lefebvre sobre a formação e a vida urbana, revelando como a produção do espaço segue as lógicas do capital. Esse contexto permite investigar a origem da zona crítica, que gera muitos dos problemas urbanos atuais.

A história das cidades demonstra sua capacidade de absorver transformações, embora as classes dominantes frequentemente endureçam as regras para preservar suas vantagens. A revolução industrial, impulsionada pela industrialização e urbanização, foi moldada por ideologias urbanas e relações de poder. Nesse cenário, o fortalecimento do proletariado e a consciência de seu direito à cidade são essenciais para iniciar a revolução urbana. É nessa perspectiva, que na parte final, o artigo explora o surgimento e a implementação do movimento das Cidades Educadoras, contextualizando-o como potencial alternativa para enfrentar a crise provocada pelo processo histórico de industrialização e urbanização.

"EL 'COLOR DE LA PERIFERIA' EN LAS CIUDADES QUE EDUCAN: LAS POSIBILIDADES DE EFECTIVIZACIÓN DEL DERECHO A LA CIUDAD A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE TERRITORIOS EDUCATIVOS"

Resumen

Las cuestiones relacionadas con la ciudad han sido objeto de análisis en diversos estudios, debido a las constantes transformaciones urbanas, provocadas por las demandas de una población cada vez más globalizada. Es urgente la necesidad de pensar en nuevas formas de construir nuestros territorios urbanos, que permitan superar la zona crítica resultante del proceso de industrialización-urbanización, además de promover la convivencia, rescatando las dinámicas sociales y el pleno disfrute de los derechos. Con origen en una disertación defendida en el Programa de Posgrado en Enseñanza, Lenguaje y Sociedad (PPGELS-UNEB), este artículo tiene como objetivo investigar las posibilidades de efectivización del derecho a la ciudad en barrios periféricos de las ciudades brasileñas, presentando una reflexión basada en las consideraciones del filósofo Henri Lefebvre sobre el derecho a la ciudad como perspectiva teórica, y que parte de los principios de las ciudades que educan para construir un panorama que apunte a caminos de intervención. De este modo, es posible trazar posibilidades de efectivización del derecho a la ciudad y la superación de la zona crítica del proceso de urbanización, a través de la institucionalización de los principios de las ciudades educadoras como instrumento de resistencia ante las lógicas impuestas por el capital.

Palabras Clave: Zona crítica. Derecho a la ciudad. Henry Lefebvre. Ciudades que educan.

Referências

- ALVES, V. A. C. **Urbanismo, ideologia e o comum**: notas sobre a sociedade urbana pós-capitalista. *Cad. Metrop.*, v. 21, n. 45, p. 439-459, 2019. ISSN: 1517-2422 [viewed 15 August 2019]. DOI: 10.1590/2236-9996.2019-4504. Disponível em: <http://ref.scielo.org/32pvfn>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- ARAÚJO, J. A. **Sobre a cidade e o urbano em Henri Lefebvre**. *GEOUSP Espaço e Tempo* (Online), [S. l.], v. 16, n. 2, p. 133-142, 2012. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74258. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74258>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- AZEVEDO, L. M. C. **O rural e o urbano na teoria de Henri Lefebvre**. XIII Jornada do Trabalho, Presidente Prudente, SP, s/p, 2012.
- BENEVOLO, L. **História da Cidade**. São Paulo: Perspectiva, 2015
- CABEZUDO, A. **Cidade Educadora**: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (orgs). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (1990). **Carta das Cidades Educadoras**, Barcelona: Ajuntamento de Barcelona.
- CASTELLS, M. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- CHOAY, F. **O urbanismo**: utopias e realidades, uma antologia. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- CHRISTALLER, W. **Central places in Southern Germany**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1966.
- COLOSSO, P. **A crítica de Henri Lefebvre ao urbanismo moderno**. In: XIV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2016, São Carlos. XIV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2016.
- CORTINA, A. **Fórum de Educação em Valores**. Donostia, San Sebastián, Espanha, 12-14 novembro 2002.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.
- GRAMSCI, A. A Revolução Contra o Capital. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O Leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. P. 61-65.
- HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.
- LEFEBVRE, H. **A revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MOLL, J.; TASCHETTO, M.; CORÁ, E. (2022). **Cidades educadoras**: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. Revista Vagalume. V. 02, N. 02. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2467>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MORIGI, V. **Cidades educadoras**: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Orientador: Prof. Dr. Jaime Zitkoski. 2014. 153 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, Faculdade de Educação - FAGED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/111913>. Acesso em: 1 ago. 2022.

RIBEIRO, Cláudio Rezende; CAVALLAZZI, R. L.; PANNO, G.; FONTES, L. **Urbanização periférica como produtora de novos lugares teóricos e pedagógicos**: a experiência do PERIFAU-LADU. In: I Encontro Internacional do Grupo de Estudos Multidisciplinares em Urbanismos e arquiteturas do Sul - MALOCA, 2017, Foz do Iguaçu. anais eletrônicos do encontro internacional do grupo de estudos multidisciplinares em arquiteturas E urbanismos do sul - maloca v. 1, n. 1, 2017., 2017. v. 01. p. 150-158.

RODRIGUES, A, M. **Os geógrafos na luta pela cidade como direito**. Boletim Companheiros de Geografia, v. 3, n. 1, 2013.

SANTOS, M. **A urbanização e a cidade corporativa**. In: SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1993b. (p. 99-115). Disponível em: https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_a_urbanizacao_brasileira_1993.pdf.

SANTOS, M. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

TRINDADE, T. A. **Direitos e cidadania**: reflexões sobre o direito à cidade. Lua Nova, v. 87, p.139-165, 2012.

VILLAR-CABALLO, M. **A Cidade Educadora**. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal. Lisboa: Edições Piaget. 2001. p 14

VOLOCHKO, D. **Henri Lefebvre**: totalidade, radicalidade e dialética espacial. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), [S. l.], v. 23, n. 3, p. 506-524, 2019. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2019.162821. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/162821>. Acesso em: 28 ago. 2022.

RELAÇÕES ENTRE CIDADES EDUCADORAS E ESCOLAS: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DESTACADAS DA AICE

Cíntia Mara Brighenti Radloff⁴³

Daniela Tomio⁴⁴

Grupo de trabalho (GT): A perspectiva formativa na cidade que Educa e Transforma

Resumo

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), por meio do *site* oficial, disponibiliza um Banco de Experiências, com publicações de práticas educativas das cidades educadoras, de diferentes países. Desse contexto, objetivamos caracterizar a participação da escola nas cidades educadoras, considerando as experiências destacadas e divulgadas pela AICE. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, online e documental, com a análise de 20 experiências destacadas (ED). Os dados empíricos foram articulados a compreensões teóricas (TRILLA, 1997, 2005; FILMUS, 1997; CARBONELL, 2002, 2016) e submetidas ao método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Com a caracterização das ED, compreendemos que a escola participa de uma cidade educadora em três modelos: na cocriação de práticas educativas sobre/na cidade; no compartilhamento de práticas educativas com contextos de educação não formal na cidade e no recebimento de práticas educativas da cidade em seu contexto. Estes possibilitaram compreender a importância da participação da escola nas práticas educativas das cidades educadoras, pelo seu lugar de conhecer, para aprimorar as relações e os modos de interpretar e (com)viver na cidade em perspectiva a uma formação cidadã, comprometida com as questões locais/globais.

Palavras-chave: Cidade Educadora. Escola. Práticas educativas. Experiências. AICE.

Introdução

Embora tenha nascido no século XIX, a escola continua a ser a instituição referência dos processos de ensino e de aprendizagem das cidades. Essa posição, faz com que ela seja contexto e objeto de estudo de pesquisadores, que se dedicam a buscar alternativas para promover avanços nos processos educativos. Para Trilla (1997, 2005) e Carbonell (2002, 2016), uma opção seria ampliar as relações entre educação, cidade e escola, aproximando questões que movem as discussões do contexto escolar à vida dos estudantes em suas comunidades, colaborando com a construção de compreensões e práticas de cidades que educam.

Para Carbonell (2002, 2016), em uma cidade educadora, as aprendizagens escolares articulam-se ao território e se ampliam para outros contextos, que a põe a serviço da cidadania. Nas palavras do autor, a cidade educadora “se converte em uma grande escola com tempos e espaços flexíveis para atender as diversas necessidades dos cidadãos, e em uma rede

⁴³ Doutoranda em Educação (FURB). Mestre em Educação. Professora de História da rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: cintia_m.b@terra.com.br

⁴⁴ Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e Ensino de Ciências Naturais e Matemática – PPGEICIM (FURB). E-mail: dtomio@furb.br

de serviços e apoios sociais e culturais que vá se forjando em torno da instituição escolar (CARBONELL, 2002, p. 104).

Nessa perspectiva, em uma cidade educadora é preciso desenvolver uma cultura de diálogo entre a escola, as territorialidades e os diferentes agentes sociais a fim de se “construírem pontes permanentes entre o conhecimento que é produzido dentro e fora dessa instituição e de conseguir, com o tempo, a transferência e o uso da cultura escolar na vida cotidiana e a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal.” (CARBONELL, 2016, p. 13).

Embora existam vários autores que estudam a cidade educadora, o conceito e as práticas educativas mais difundidas, especialmente nas pesquisas acadêmicas, são referências da Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE. Criada em 1994, a AICE é uma estrutura permanente, sem fins lucrativos, de colaboração entre governos locais que se comprometem a regerem-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Os 20 princípios são sistematizados em três eixos: Direito a uma cidade que educa; Compromisso da Cidade e Serviço Integral às pessoas. (AICE, 2020). Em conjunto, expressam compromissos pela construção de cidades mais inclusivas, equitativas, justas e participativas, nas quais seus diferentes sujeitos e contextos se articulam para apoiar e fomentar a formação humana na vivência plena da cidadania. Atualmente, a AICE tem 481 cidades educadoras de 28 países de todos os continentes, sendo 40 cidades no Brasil.

A AICE, por meio do *site* oficial, disponibiliza orientações, esclarecimentos, formações, experiências e dados estatísticos. Explorando a referida plataforma *online*, localizamos na aba Banco de Experiências, publicações das práticas educativas das cidades educadoras. Desse banco de dados, a AICE seleciona experiências de destaque, publicando a coleção Experiências Destacadas – ED. Até o mês de abril de 2024, havia 48 Experiências Destacadas publicadas, conforme demonstra o print do site da AICE, na figura 01.

Figura 01 – Print do site da AICE – Experiências Destacadas



Fonte: AICE (2024)

Considerando esse contexto, objetivamos nessa pesquisa caracterizar a participação da escola nas práticas educativas das cidades educadoras, de diferentes países, considerando as experiências destacadas - ED divulgadas pela AICE.

Desenvolvimento: Percurso Investigativo

Para caracterizar a participação da escola nas práticas educativas das cidades educadoras da AICE, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa dos dados, quanto ao objetivo exploratória e em relação ao procedimento do tipo documental e *online*.

Compõem como fontes documentais dessa pesquisa, as experiências destacadas (ED) publicadas no *site* da AICE. Com leituras exploratórias, verificamos que essas publicações da ED acontecem em línguas diferentes (espanhol, francês, inglês e português), que seguem um formato padrão, contendo o número da publicação, título, resumo, contexto, objetivos, metodologia, avaliação, evolução, propostas futuras e contato.

Para seleção das ED, utilizamos a ferramenta de busca, Ctrl F, procurando pela palavra “escola” e as suas derivações, na língua em foi publicada. Assim, vinte e oito ED foram

excluídas para análise, por motivos diversos como: não estarem disponíveis para pesquisas (duas); não conterem a palavra escola em seu relato (dezoito); a palavra escola e suas derivações, referiam-se a contextos sem relação com a Educação Básica, por exemplo escola de empreendedorismo (quatro) e a impossibilidade de identificar a participação da escola nas práticas educativas (quatro). Restaram, portanto, vinte ED que constituíram o *corpus* de análise.

Com o *corpus*, realizamos a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) em três ciclos analíticos: (I) desmontagem dos textos, um processo de unitarização, em que avaliamos detalhadamente os documentos, fragmentando-os em unidades de sentido relacionadas as práticas educativas em que a escola participava; (II) estabelecimento de relações, no processo de categorização que permitiu a combinação e a sistematização das unidades de sentido, reunindo-as primeiramente em categorias *a priori* (cidade/país, objetivo, agente envolvido e o desenvolvimento da prática educativa). Com base nessa sistematização, organizamos a leitura do desenvolvimento das práticas educativas, elaborando as categorias emergentes e, por fim, (III) na articulação com compreensões teóricas sobre cidades educadoras (TRILLA, 1997, 2005; FILMUS, 1997; CARBONELL, 2002, 2016), realizamos a captação do “novo”, que possibilitou a caracterização da participação da escola nas práticas educativas de cidades educadoras, de diferentes países.

No quadro 1, pode-se observar a categorização *a priori* de dados referentes as ED selecionadas para análise:

Quadro 01 – Caracterização das Experiências Destacadas da AICE

Nº ED	Cidade/país	Objetivo	Agentes envolvidos	Desenvolvimento da prática educativa
04	Lyon /França	Coordenar uma rede de práticas educativas e artísticas inovadoras, convidando artistas a fazerem residências em Creches de áreas vulneráveis.	Câmara Municipal, Ministério da Educação e da Cultura, artistas, e o público da educação infantil.	A prática educativa pensada pelo artista é adequada a educação infantil, com a equipe pedagógica e desenvolvida durante 2 ou 3 anos, na escola e em outros espaços de educação.
11	Praia/ Cabo Verde	Proporcionar uma alternativa recreativa a toda população, lutando contra a violência e a exclusão social.	Câmara Municipal de Praia.	Reforma e construção de instalações desportivas, que também são usados pelas escolas primárias. Criação de escolas de iniciação desportiva.
13	Jecheon/ República da Coreia	Promover a aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos.	Centro de Aprendizagem ao Longo da Vida Coreano.	Oferta de cursos para toda a população, ao longo da vida. Usam espaços diversos, inclusive a escolas.
14	Viladecavalls/	Facilitar o contato com	Câmara	A prática educativa consistiu na

	Espanha	espaços de natureza, fomentando atitudes de respeito e pesquisa, ampliando o conhecimento da comunidade.	Municipal, diferentes empresas, ex-professores e a escola.	construção de uma trilha com placas indicativas da fauna e flora, das relações entre humanos e a natureza, aberta a toda a comunidade.
18	Turim/Itália	Sensibilizar as novas gerações para a proteção e salvaguarda do patrimônio histórico, com a adoção de um monumento pelas escolas.	Secretaria Municipal de Educação e as escolas primárias e secundárias.	Nesta prática educativa, a escola adota o monumento por três anos, realizando estudos teóricos, plano de divulgação externa, visita de campo com intercâmbio escolar, propostas de restaurações e apresentação do patrimônio à comunidade.
19	Godoy Cruz/Argentina	Substituir paredes e fachadas deterioradas ou abandonadas por arte, restaurando essas superfícies como parte do espaço público.	Secretaria dos Direitos Humanos da Câmara Municipal e Secretaria de Cultura, Patrimônio e Turismo.	Formação de grandes murais artísticos nas fachadas deterioradas das cidades, que podem ser usados pelas escolas do departamento.
22	Settimo Torinese/Itália	Criar novos espaços de encontro de aprendizagem ao longo da vida para os cidadãos.	Câmara Municipal de Settimo Torinese	Na Biblioteca acontecem projetos no contraturno escolar, incentivando a inovação e a ciência; ajudando na realização das tarefas escolares. Há também laboratório com impressora 3D e máquinas de corte a laser, aberto às escolas.
23	Sant Boi de Llobregat/Espanha	Conscientização de questões relacionadas a doenças mentais, visto que a cidade é referência de pesquisa, inovação e ensino na área de saúde mental.	Escola Pública de Benivure e o Benito Menni Mental Hospital de Saúde.	A prática educativa é elaborada na perspectiva de aprendizagem cooperativa e criativa, envolvendo diversos recursos, durante 3 meses, com participantes das duas instituições, discutindo temas de interesse, sempre ligados a saúde mental.
24	São Paulo/Brasil	Transformar os cemitérios em locais de visitação e fruição, divulgando aos cidadãos a história desses espaços, suas obras de arte e as pessoas “importantes” da história da cidade.	Serviços Funerários de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	No cemitério há QR Codes nos túmulos históricos-artísticos; os professores recebem uma formação docente, focada nas possibilidades de usos desse espaço. Há dias específicos de visitação para as escolas, onde temáticas ligadas a morte são trabalhadas.
25	Braga/Espanha	Conservar e melhorar os rios e suas margens pela implementação de planos de renovação fluvial, envolvendo a sociedade civil, com vista ao desenvolvimento sustentável e à educação ambiental.	Comunidade Autônoma da Catalunha e Câmara Municipal.	Formam-se grupos compostos por variados seguimentos comunitários, responsáveis por proteger e monitorar um trecho do rio. As visitas ocorrem duas vezes ao ano, sendo coordenadas por um especialista da área.
26	Espoo/	Promover a igualdade	Câmara	As bibliotecas ofertam espaços

	Finlândia	de oportunidades de aprendizagem, a socialização, a troca de recursos e o trabalho em conjunto.	Municipal de Espoo.	para aprendizagens baseadas na prática e convivência entre as pessoas de todas as idades. Esses espaços estão abertos às escolas no contraturno.
28	Bruxelas/ Bélgica	Debater a complexidade do conflito Israel - Palestina, na expectativa que o conhecimento conduza a uma melhoria na convivência social.	Câmara Municipal de Bruxelas, a Federação Valónia-Bruxelas, a Action in the Mediterranean e as escolas do ensino secundário.	A prática educativa contempla momentos de estudos com reuniões, debates, eventos culturais e viagens de estudos, promovendo o intercâmbio entre belgas, israelitas e palestinos. Também divulga as diferentes práticas culturais dos povos.
29	Dakar/ Senegal	Promover cursos de formação para jovens que desejam se dedicar profissionalmente a atividade de culturas urbanas, englobando questões práticas e teóricas.	Câmara Municipal de Dakar.	A casa das Culturas Urbanas, disponibiliza um espaço equipado com uma variedade de cursos, realiza oficinas dentro das escolas primárias e secundárias e organiza festivais para os cidadãos.
32	Montevidéu/ Uruguai	Promover aspectos de socialização, inclusão e aprendizagem, que estimulem a curiosidade, a empatia, a imaginação e a criatividade.	Secretaria de Acessibilidade para Inclusão do Município de Montevidéu.	O parque tem vários espaços: da praça, da tecnologia, de jogos sensoriais e cooperativos, estimulando a ideia do brincar e aprender sem barreiras. Desenvolve visitas educativas com propostas pedagógicas para as escolas.
35	Rennes/ França	Promover uma alimentação equilibrada, consistente com os princípios do desenvolvimento sustentável e baseada num forte vínculo entre produtores e consumidores.	Diferentes agentes envolvidos na produção, fornecimento, preparação e consumo de alimentos.	A prática educativa na escola, visa promover a autonomia no momento de servir as refeições; campanhas de educação e prevenção do desperdício com jogos, concursos culinários; criação e manutenção da horta escolar.
44	Caguas/ Porto Rico	Incentivar meninas a estudarem profissões ligadas a ciências, tecnologia, engenharia e design.	Centro Crioulo de Ciências e Tecnologia, Escola secundária especializada em Ciências, Matemática e Tecnologia e Centro de Negócios Emergentes.	No espaço educativo acontecem oficinas semanais ministradas por profissionais de diferentes ramos temáticos. O projeto é divulgado na comunidade escolar.
45	Esposende/ Portugal	Educar para a sustentabilidade por meio da educação preventiva e construtiva das novas gerações.	Rede de parceiros do município.	A prática educativa desenvolvida para as escolas promoveu a criação de hábitos alimentares, educação para sustentabilidade alimentar, estratégias de combate ao desperdício e desenvolvimento

				de hortas escolares.
46	Sant Just Desvem/ Espanha	Aprender e refletir os perigos e consequências de um conflito armado, contribuindo para a criação de uma identidade coletiva.	Câmara Municipal de Sant Just Desvem.	O abrigo subterrâneo é aberto aos cidadãos, oferecendo visitas especializadas à grupos escolares. Há uma mala pedagógica com jogos para trabalhar a construção de abrigos, o cardápio em tempos de guerra, os efeitos da guerra no território e na população.
47	Passo Fundo/ Brasil	Desenvolver práticas educativas interdisciplinares envolvendo o conceito de cultura digital.	Secretaria de Educação da Câmara Municipal de Passo Fundo.	O parque oferece práticas baseadas na aprendizagem criativa, como jogos de tabuleiros, role-playing games, cartas, computadores, kit de robótica, literatura infantil, juvenil e adulta. Oferta também formação de professores e eventos temáticos para escolas.
48	Curitiba/ Brasil	Promover a educação ambiental na cidade.	Câmara Municipal de Curitiba.	A escola municipal de sustentabilidade promover conhecimentos e reflexões sobre a questão ambiental na cidade. Realiza ações de formações diversas, para todas as faixas etárias, com foco nas escolas. Elaboram práticas educativas relacionadas aos currículos, com experiências científicas que estimulem a sustentabilidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras com ED da AICE (2024)

Com a categorização *a priori* das informações sobre as ED das cidades educadoras, foi possível realizar um novo movimento de categorização, extraíndo e reunindo unidades de sentido em três categorias emergentes:

Categoria 1 - Escola que cocria práticas educativas *sobre/na cidade*

Nessa primeira categoria, para entendimento do lugar da escola na cidade educadora, englobamos as ED em que a escola é o contexto que, articulada aos outros agentes da cidade, desenvolve práticas educativas em cocriação. São as ED: 4, 14, 18, 23, 28, 35 e 45.

Para interpretação dessas ED, recorreremos às compreensões do autor espanhol, Jaume Trilla, em que as relações entre cidade e educação, perpassam três dimensões: aprender na cidade, aprender com a cidade e aprender a cidade. Cada dimensão possui dois níveis, o descritivo e o projetivo (TRILLA, 1997, 2005). Baseado nessas dimensões, Daniel Filmus (1997) incluiu a escola nesse quadro teórico, formando a tríade cidade, educação e escola.

A primeira dimensão, *aprender na cidade*, considera a cidade como contexto e recipiente de eventos educativos, de todos os tipos, inclusive negativos. No nível descritivo,

apresenta os recursos educacionais existentes na cidade: estruturas estáveis (formais, não formais, educativas, não educativas), estruturas planejadas para satisfazer determinadas necessidades e eventos educativos não planejados. No nível projetivo aponta critérios para otimizar os espaços da cidade que são recipientes de educação. Em articulação com a escola, Filmus (1997, p. 84) propõe a necessidade de “um novo tipo de articulação e um profundo encontro entre cidade e escola”.

Interpretamos essa articulação, na ED 04, quando a estrutura estável, a escola infantil é o contexto onde ocorre a prática educativa da cidade educadora, que aprimora o encontro entre cidade e escola, para além de “recipiente”, quando o planejamento entre os agentes envolvidos é colaborativo para uma formação estética da comunidade escolar.

Ainda nesta dimensão, é destacada a importância de práticas educativas contextualizadas e significativas para os estudantes, o que também é observado no ED 14, quando se constata a ausência de espaços naturais para as crianças aprenderem na escola, o que mobiliza outros agentes sociais a trabalharem em parceria, para práticas de sustentabilidade. Para Filmus, (1997, p. 84) “[...] parece imprescindível que a educação leve em conta os complexos fenômenos que ocorrem na cidade”. Outro exemplo disso, a ED 23, acontece em uma estrutura estável (escola) que constata uma necessidade cidadina, trabalhar questões de saúde mental e para isso recebe a colaboração do hospital no projeto.

A segunda dimensão, *aprender com a cidade*, considera a cidade como geradora, agente, transmissora de educação. Em nível descritivo considera que a cidade ensina conhecimentos, atitudes, valores por meio de elementos da cultura, formas de vida, normas, atitudes sociais, valores, tradições, formando um currículo oculto. No nível projetivo é esperado a implantação de um currículo desejável com as especificidades da sua cidade. Ao relacionar essa dimensão à escola, Filmus (1997, p. 80) reforça a necessidade de ensinar “principalmente através de comportamentos cotidianos, da paisagem urbana, de suas formas de organização e participação e não pelo discurso” (FILMUS, 1997, p. 80).

Observamos na ED 04 como a arte local é objeto de estudo da comunidade escolar, considerando um conhecimento que expressa e possibilita refletir valores, tradições, costumes e expectativas sociais. A ED 18 usa a paisagem urbana para contextualizar as aprendizagens, quando o patrimônio histórico da cidade passa a integrar as práticas educativas escolares. As ED 35 e 45, cujas práticas educativas são relacionadas à alimentação equilibrada e sustentável, são pensadas/geridas por agentes da cidade com a escola, no intuito de refletir coletivamente os valores culturais de alimentação, na expectativa de suscitar novas atitudes sociais para o consumo.

Ainda falando da segunda dimensão, na cidade aprendemos cultura, arte, convivências, mas também aprendemos indiferença, exclusão, marginalização. Filmus, já no final do século XX, aponta a tendência cada vez mais excludentes das cidades, devido ao esvaziamento do estado. Sugeri o autor, a promoção pelas cidades educadoras de “programas que favoreçam a tolerância, a convivência e a integração. Que permitam florescer as diferenças sem correlação com a desigualdade” (FILMUS, 1997, p. 82). Interpretamos esse movimento na ED 28, quando objetivaram práticas educativas para contribuir na melhoria da convivência social entre belgas, palestinos e israelitas.

A terceira dimensão, *aprender a cidade* tem relação com o que se conhece informalmente na cidade, sem o auxílio educadores profissionais e espaços especializados. No nível descritivo, o autor ressalta que, apesar da sua importância, esse conhecimento é superficial, parcial, desordenada e estática. Para Trilla, “informalmente aprendemos a usar a cidade no dia a dia, mas aprendemos muito menos a compreendê-la e decodificá-la para além do óbvio” (TRILLA, 1997, p. 30). No nível projetivo, sugeri que uma educação profunda, globalizada, estruturada, crítica e participativa. Nesta direção, Filmus, (1997, p. 85) propõe estudar a cidade na escola, para “aprender as origens da cidade a partir de elementos que retratam o passado e que ajudam a entender como e porque se tornou o que é hoje”. Destaca ainda o autor, que não se trata da criação de uma disciplina “cidade”, o que se pretende é a análise prática no contexto citadino das problemáticas teoricamente estudadas.

Inferimos que a dimensão aprender na cidade, é aquela em que a escola possui um papel fundamental. Isso acontece porque informalmente aprendemos de tudo, o tempo todo, com todas as pessoas que convivemos, mas, é “[...] a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal” que possibilita “[...] educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens comunicativas, para descobrir, explorar, perceber e sentir o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta”. (CARBONELL, 2016, p. 14). Essas compreensões podem ser articuladas às ED quando refletimos sua potência para os estudantes, na/pela escola, elaborarem conhecimentos para além do que veem na cidade, refletindo, por exemplo: por que determinadas produções humanas da cidade são consideradas Arte e outras não? (04). Por que monumentos têm essas pessoas da cidade representadas e não outras? (18) Por que não há espaços verdes na cidade e quais as consequências disso para população? Quem é responsável por eles? (14). Para além da conscientização, espera-se que essas práticas educativas, na relação escola-cidade educadora, mobilizem os estudantes à participação, com o respeito às diversidades das pessoas, no cuidado com as doenças mentais (23) ou culturais

(28). E que os estudantes, cidadãos, percebam que suas atitudes e dos outros agentes públicos precisam colaborar para saúde/sustentabilidade (23, 35, 45) de todos.

Categoria 2 - Escola que compartilha práticas educativas na cidade

Na segunda categoria emergente classificamos doze das ED identificadas na AICE, que são as ED 11, 19, 22, 24, 25, 26, 29, 32, 44 e 46, 47 e 48. Em comum divulgam contextos de Educação Não Formal e outros espaços da cidade que com intencionalidades educativas podem ser utilizados pelo público escolar. Observamos práticas educativas desenvolvidas nas cidades que, pelas suas administrações municipais ou por outros grupos, criam e/ou oferecem espaços, tais como quadra esportiva (ED 11), biblioteca (ED 22, 26), cemitério (ED 24), rio (ED 25), parque (ED 32, 47), abrigo subterrâneo (ED 46), locais para formações específicas: escola de dança, espaço de ciência, escola de sustentabilidade. (ED 29, 44, 48). Além disso, também verificamos a criação de murais artísticos nas paredes e fachadas abandonadas da cidade (ED 19), que podem ser utilizadas nas práticas escolares.

Esses contextos educativos propostos nas cidades, que são compartilhados com as escolas, podem ser interpretados com Carbonell (2002), como um dos objetivos básicos da cidade educadora, que consiste no desenvolvimento do potencial educativo, por meio de propostas para todos os cidadãos, mas em especial para a infância e a juventude. Compartilhamos com o autor de que a cidade que pretende ser educadora, precisa “sistematizar, [...] e difundir todo seu capital cultural com a finalidade de pôr os alunos e o conjunto da cidadania em contato com experiências significativas e conhecimentos relevantes que possam proporcionar-lhes vivências e reflexões intensas” (CARBONELL, 2002, p.104). Dessa forma, inferimos que esse movimento das cidades de criar/ofertar contextos educativos, constatado nas experiências destacadas, representa um importante passo na constituição de cidades educadoras.

Carbonell (2002), entende que a relação entre educação formal e não formal precisa ser de articulação, com vistas às ofertas alternativas de aprendizagem para toda a população. Nessa direção, Donato, Silva e Santos (2021, p.1151) afirmam que quando a escola se abre para a cidade, “contribui para a criação de outros itinerários formativos e de práticas docentes promovidas em contextos reais, [...] que exercitam o direito à educação associado ao direito à cidade em dinâmicas que ampliam espaços de aprendizagem e temporalidades educativas”.

No entanto, na análise das ED observamos que a escola, ao mesmo tempo que envolve-se na prática educativa da cidade, levando os estudantes aos contextos de educação

não formal e outros, pouco participa na elaboração e no desenvolvimento da proposta educativa, ficando no lugar de expectadora. Diferente disso, é preciso conceber a escola como participante na criação de propostas para ela. Assim, preconiza AICE desde suas origens (FAURE, 1977), reafirmando a importância da escola no processo educacional e sugerindo que com instituições não formal e informal, trabalhem de forma colaborativa, trocando experiências (AICE, 2004).

A fragilidade constatada nas ED, carecem de um olhar especial, visto que “práticas participativas necessitam de um longo e paciente treinamento democrático” (CARBONELL, 2016, p. 39). O que nos mobiliza a refletir com Freire (2001, p.12) que “[...] enquanto educadora a cidade é também educanda [...]”. Desse modo, a escola educa-se com/na cidade, mas também, contribui, com sua importância social, para educá-la.

Categoria 3 - Escola que recebe práticas educativas da cidade

A terceira categoria engloba apenas a ED 13. Foi elaborada, pois nessa experiência, diferentes das outras analisadas, o espaço da escola é utilizado para ofertar cursos pela cidade educadora de Jecheon/República da Coreia que oferta de cursos para população, de educação permanente (ao longo da vida).

Embora pareça que a escola seja apenas um receptáculo (termo usado por Trilla, 2005), essa é uma estratégia que pode ser utilizada por cidades educadoras. Na dimensão, aprender na cidade (TRILLA, 2005), o território é considerado repleto de recursos educativos, que podem ser otimizados, como a reutilização de espaços, equipamentos e pessoas/profissionais. Assim, quando a cidade propõe usar a escola fora do horário e calendário escolar, para outras práticas educativas, realiza mais um passo na constituição de cidades educadoras.

Para a escola, esse movimento também é importante, na medida que facilita a (re)integração dela com a cidade. Um processo importante, afinal a escola, referência de educação, vem na sociedade contemporânea perdendo sua hegemonia formativa e informativa (CARBONELL, 2016), precisando se adequar as novas tendências educativas, para continuar a desempenhar o importante e insubstituível papel na formação de todos os cidadãos.

Conclusão

Nessa pesquisa, pressupomos que a escola, mesmo sendo a principal instituição de referência dos processos de ensino e aprendizagens das cidades, precisa aprimorar as suas relações com outros contextos da sua territorialidade. Diante disso, objetivamos caracterizar a participação da escola nas práticas educativas das cidades educadoras, de diferentes países, considerando as experiências destacadas - ED divulgadas pela Associação Internacional das Cidades Educadoras.

As análises nos possibilitaram identificar que a escola ocupa lugar nas cidades educadoras, quando observamos as experiências destacadas. Das 48 ED que estão divulgadas no *site* da AICE, vinte delas, distribuídas em 13 países, aparece o contexto “escola”. No entanto, com diferentes perspectivas para participação da escola nas práticas educativas das cidades educadoras.

Foi possível interpretar que a escola participa, **cocriando práticas educativas sobre/na cidade** (7 experiências), quando com outras instituições e pessoas participa da elaboração e do desenvolvimento de práticas educativas das cidades educadoras de diferentes formas. Em algumas experiências, a participação ocorre tanto no planejamento da prática educativa, quanto no seu desenvolvimento. Em outras experiências, a escola participa apenas do desenvolvimento da prática. Entretanto, em ambas as situações, a escola cria práticas educativas juntamente com a cidade, constituindo-se, portanto, em práticas de cocriação.

A **escola participa também compartilhando práticas educativas na cidade** (12 experiências) quando utiliza dos espaços de educação não formal e outros lugares oferecidos pelas cidades/instituições. Mas, ela pouco se envolve com o planejamento e o desenvolvimento da prática educativa, o que vai na contramão de um dos fundamentos teóricos da cidade educadora, que afirma a necessidade de articulação entre a educação formal e não formal. Também compreendemos que **a escola participa, recebendo outras práticas educativas da cidade** (uma experiência), em um movimento de abrir-se também ao território, o que pode vir a colaborar com a necessária articulação entre cidade e escola.

Com essas diferentes participações, que se complementam, em um projeto de cidade educadora, compreendemos a importância da participação da escola nas práticas educativas de suas territorialidades, pelo seu lugar de conhecer e educar, para aprimorar as relações e os modos de interpretar e (com)viver na cidade em perspectiva a uma formação cidadã, comprometida com as questões locais/globais.

Por outro lado, quando consideramos o montante de ED analisadas, evidenciamos que a escola, enquanto cocriadora de práticas educativas sobre/na cidade, ainda tem pouca expressividade. E nesse sentido, salientamos a importância do debate de práticas educativas e de suas investigações a fim de ampliar, aprimorar e compartilhar outras experiências e conhecimentos acerca da participação da escola nas cidades educadoras.

RELATIONSHIPS BETWEEN EDUCATIONAL CITIES AND SCHOOLS: AN ANALYSIS OF AICE'S FEATURED EXPERIENCES

Abstract

The International Association of Educating Cities (AICE), through its official website, provides an Experience Bank, with publications on educational practices from educating cities in different countries. In this context, we aim to characterize the school's participation in educating cities, considering the experiences highlighted and publicized by AICE. To this end, we carried out qualitative, online and documentary research, with the analysis of 20 highlighted experiences (ED). The empirical data were articulated with theoretical understandings (Trilla, 1997, 2005; Filmus, 1997; Carbonell, 2002, 2016) and subjected to the discursive textual analysis method (Moraes; Galiazzi, 2016). With the characterization of ED, we understand that the school participates in an educating city in three models: in the co-creation of educational practices about/in the city; in sharing educational practices with non-formal education contexts in the city and in receiving educational practices from the city in their context. These made it possible to understand the importance of school participation in the educational practices of educating cities, through its place of knowledge, to improve relationships and ways of interpreting and (with)living in the city in perspective of citizenship formation, committed to local issues /globals.

Keywords: Educating City. School. Educational practices. Experiences. AICE.

Referências

AICE - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS – AICE.
Carta das Cidades Educadoras. Barcelona, nov. 1990.

AICE - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS – AICE..
Carta das Cidades Educadoras. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI:** bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARBONELL, J. **A aventura de Inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

DONATO, S. P.; JÚNIOR, A. M. F.; BACILA, M. S. Estado do conhecimento das pesquisas acadêmicas sobre cidade educadora e suas aproximações com a escola. **Revista Vagalumear**. v. 02, n. 02, 2022.

FAURE, E. **Aprender a ser**. 2 ed. São Paulo: Livraria Bertrand, 1977.

FILMUS, D. F. Escuela y ciudad educadora: una relación a profundizar. In ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

TRILLA, J. B. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

TRILLA, J. B. La idea de ciudad educadora y escuela. **Revista Educación y ciudad**. Bogotá, Colômbia. n. 7, oct. 2005. p. 73 -106.

MAPEANDO MEMÓRIAS NO CENTRO HISTÓRICO DE SANTA MARIA

Maria Antônia Santos de Souza⁴⁵

Dienifer Pansiera Antunes⁴⁶

Laura Buriol Filipetto⁴⁷

Anelis Rolão Flôres⁴⁸

Clarissa de Oliveira Pereira⁴⁹

Francisco Queruz⁵⁰

Grupo de trabalho (GT): A perspectiva formativa na cidade que Educa e Transforma

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o projeto interpretativo do centro histórico de Santa Maria desenvolvido pelo grupo de extensão Mapeando Memórias da Universidade Franciscana. O projeto interpretativo é uma ferramenta de educação patrimonial que possibilita a aproximação do usuário com o objeto interpretado e promove a preservação quando consegue estabelecer relações de pertencimento. A metodologia empregada baseou-se nas etapas a seguir: pesquisa bibliográfica, estudo de referenciais práticos, organização do material coletado e elaboração do projeto interpretativo. As informações sintetizadas no projeto interpretativo por meio dos quatro roteiros foram aplicadas na associação das placas e do Instagram, permitindo o acesso das características e divulgando com maior alcance a importância destas edificações remanescentes. Os quatro percursos elencam 35 edificações pertencentes ao Neoclássico, Ecletismo, *Art Déco* e ao Movimento Moderno, estilos que são testemunhos da história do município. Assim, por meio deles pretende-se iniciar um movimento de educação e valorização patrimonial direto com a população. Afinal, o conhecimento crítico e a apropriação do patrimônio cultural pelas comunidades são fundamentais para o êxito das ações preservacionistas.

Palavras-chave: Patrimônio histórico. Extensão universitária. Inventário.

Introdução

Atualmente, o patrimônio cultural vem sendo ameaçado pela negligência das políticas públicas e pela redução de recursos na sua salvaguarda. A educação patrimonial surge como uma alternativa à manutenção por meio, somente, da legislação, configurando-se como uma alternativa na construção da identidade da comunidade e no seu senso de pertencimento. O patrimônio remanescente deve ser considerado em conjunto com o seu entorno para permitir a construção de um complexo capaz de impulsionar o turismo. O principal objetivo da preservação do patrimônio "é educar, ajudar a compreender a complexidade de nossas cidades, dar referência do melhor de nossa produção (...) O passado só nos interessa enquanto vivo, enquanto sirva de alimento" (Ferraz, 2011, p.159).

⁴⁵ Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Franciscana. m.antonio@ufn.edu.br

⁴⁶ Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Franciscana. dienifer.pansiera@ufn.edu.br

⁴⁷ Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Franciscana. laura.filipetto@ufn.edu.br

⁴⁸ Doutora em Arquitetura. Professora da Universidade Franciscana. anelis@ufn.edu.br

⁴⁹ Doutora em Arquitetura. Professora da Universidade Franciscana. clarissapereira@ufn.edu.br

⁵⁰ Mestre em Engenharia Civil. Professor da Universidade Franciscana. francisco@ufn.edu.br

Dentro deste contexto, Santa Maria possui um importante acervo de patrimônio arquitetônico, o qual foi objeto do projeto interpretativo desenvolvido pelo grupo de extensão Mapeando Memórias, do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Franciscana. A partir da observação preliminar à pesquisa constatou que não existiam ferramentas de interpretação patrimonial na área central do município e desenvolveu um projeto interpretativo que busca tornar visível, em um contexto de pertencimento, os importantes remanescentes, e a partir disso promover a salvaguarda deles. Portanto, este artigo pretende apresentar as estratégias e técnicas de interpretação utilizadas como embasamento teórico e prático do projeto interpretativo, assim como as atividades de educação patrimonial realizadas nas ocasiões das colocações das placas.

O Projeto Interpretativo como ferramenta de preservação

Segundo Burgos e Serantes (2013. p.302), a interpretação do patrimônio é uma estratégia para desenvolver a educação patrimonial e consiste em “uma técnica criativa de comunicação estratégica, uma forma planejada e consciente de dirigir mensagens, desenhada para que as pessoas conheçam de maneira significativa seu patrimônio e se convertam em seus protetores e defensores”.

Os projetos interpretativos são uma oportunidade de conhecimento a partir da aproximação do atrativo, natural ou cultural, com o visitante interessado em conhecer mais sobre a história e significado do objeto da interpretação. A comunicação pode ser praticada por meio de placas, folders, totens, áudios, guias e outros elementos que não necessitam da presença de um guia turístico. A curiosidade do visitante permitirá uma experiência individual que, voltada para o preservacionismo e construção de sensação de pertencimento, de memória afetiva, proporciona a salvaguarda nas mais diferentes faixas etárias. Estes projetos, quando bem conduzidos, proporcionam a democratização do patrimônio e convertem-se em uma ferramenta de gestão das áreas protegidas, tombadas ou não (Burgos; Serantes, 2013).

Convém ressaltar que o termo “interpretação” foi definido por Freeman Tilden, em 1957, em seu livro *Interpreting Our Heritage*, no contexto da preservação e interpretação ambiental dos grandes parques nacionais norte-americanos e canadenses. Para ele, a interpretação é uma atividade educacional que revela significados e valoriza o percurso por meio de várias mídias e não apenas a mera informação de fatos (Tilden, 1957, apud Murta; Albano, 2002).

Para Murta e Albano (2002), o projeto interpretativo é, também, fundamental para o desenvolvimento do turismo, agregando valor e reforçando a identidade local, do mesmo

modo que se converte em uma estratégia de educação, estimulando a permanência e a possibilidade de novas visitas ao atrativo. Ainda, a interpretação potencializa a experiência e estimula o olhar sobre as singularidades locais, sobre a sua história, seus símbolos e seus significados.

As técnicas da interpretação, propostas por Tilden, foram sintetizadas em seis princípios por Murta e Albano:

(i) sempre focalizar os sentidos do visitante, de forma a estabelecer a conscientização pessoal sobre determinadas características do ambiente; (ii) revelar sentidos com base na informação e não apenas informar; (iii) utilizar muitas artes visuais e de animação, seja o material apresentado científico, histórico ou arquitetônico; (iv) não apenas instruir, mas provocar, estimulando a curiosidade do visitante, encorajando a exploração mais aprofundada do que está sendo interpretado; (v) apresentar a história completa, em vez de parte desta; dirigir-se à pessoa inteira; (vi) ser acessível a um público o mais amplo possível, levando em consideração necessidades especiais. (Tilden apud Murta; Albano, 2002, p. 18)

A partir destes princípios, foram elencadas três etapas para a elaboração de um plano interpretativo, conforme Murta e Albano (2002, p.20): inventário e registro de recursos, temas e mercados; desenho e montagem da interpretação; e gestão e promoção.

Ainda segundo Murta e Albano (2002), na primeira etapa, devem ser realizados o levantamento e diagnóstico dos recursos culturais e ambientais, técnicos e financeiros, envolvendo a administração pública e a população. Por meio da organização de um inventário de temas, os elementos significativos que caracterizam o local serão propostos e os conceitos de interpretação, adequados à situação. Por fim, deve-se prever o público-alvo, suas características e número de visitantes. Na segunda etapa, são escolhidos os meios e técnicas de interpretação apropriados ao objeto interpretado. Para tanto, é necessário que o diagnóstico realizado anteriormente tenha um controle não apenas do objeto interpretado, mas “para quem” esta proposta se dirige. Na terceira etapa, devem ser previstas as atividades de monitoramento, manutenção e (re)avaliação, atualizando o treinamento da equipe e planejando os custos de financiamento, gestão e publicidade do projeto.

Mapeando Memórias no Centro histórico de Santa Maria

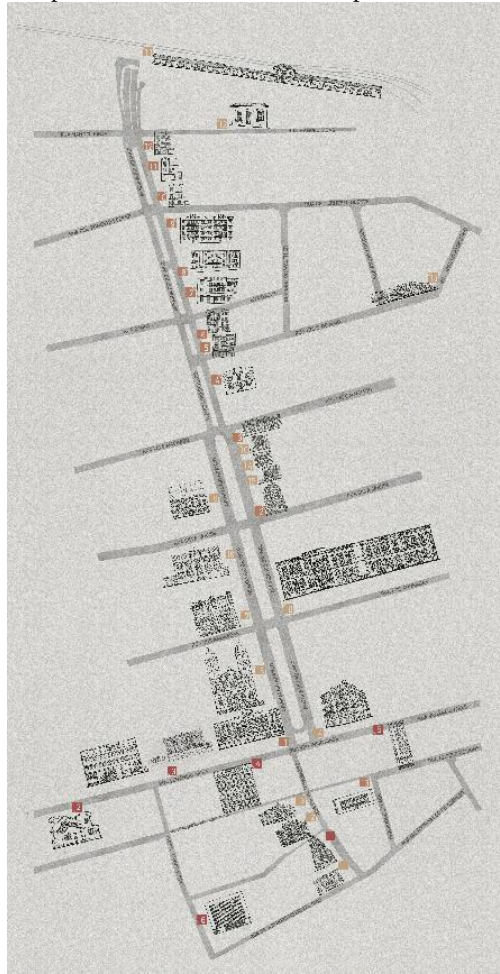
As discussões sobre as arquiteturas de contextos históricos ferroviários estão presentes desde os primeiros anos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Franciscana, por meio de disciplinas como o Ateliê de Projetos Integrados III: Intervenções em Preexistências, e programas complementares. Em 2019, formou-se um grupo multidisciplinar

composto por membros da Prefeitura Municipal, Sebrae, Câmara de Comércio e Indústria, Associações, Instituições e empresas locais junto a Universidade Franciscana, para debater ações de revitalização e preservação da área fixada para o Centro Histórico de Santa Maria. Estes diálogos, reação à desproteção da Zona 2 realizada pela Câmara de Vereadores em 2018, foram fundamentais para reiterar o papel das universidades no processo de transformação das cidades.

Contar a história da cidade é revelar memórias, afetos, emoções, pessoas, experiências, é falar do seu patrimônio histórico-cultural. Essas memórias estão vivas não apenas nas lembranças, imateriais, mas também expressas nos edifícios históricos, seus suportes físicos. Com base nas premissas anteriores e como forma de preservar lembranças em Santa Maria, foi elaborado, em agosto de 2020, um coletivo de voluntários acadêmicos, o “Mapeando Memórias”, que reuniu alunos, professores, egressos e interessados pela salvaguarda patrimonial que contempla os entornos da Estação Ferroviária de Santa Maria, Avenida Rio Branco e Praça Saldanha Marinho e Rua do Acampamento. O coletivo formou grupos de trabalho para a pesquisa e extensão com o propósito de selecionar edificações que bem representassem, inicialmente, exemplares do Ecletismo, *Art Déco* e Movimento Moderno. Este reconhecimento contemplou não apenas os valores arquitetônicos, mas também as memórias e vivências deste contexto por meio de relatos e pesquisa bibliográfica. O mapeamento destes exemplares revelou um crescimento urbano com distintas centralidades, auxiliando no desenvolvimento de um projeto interpretativo para o Centro Histórico e o resgate de iniciativas desenvolvidas dentro do âmbito acadêmico, como o “Giro Histórico”.

Inicialmente, os Roteiros do Mapeando Memórias (figura 1) foram divididos em três percursos, elencando 33 edificações que pertencem aos estilos arquitetônicos anteriormente mencionados. Em 2023, o Museu Treze de Maio foi inserido ao roteiro do Modernista. Recentemente, o estilo neoclássico também foi incorporado, com mais uma rota que está sendo desenvolvida e inicia na edificação do Theatro Treze de Maio, localizado na Praça Saldanha Marinho. Estes estilos são testemunhos da história do município e representam as camadas da história, o patrimônio material da cidade de Santa Maria.

Figura 1 – Mapa ilustrativo do Roteiro Mapeando Memórias, 2019.



Fonte: Acervo dos autores.

O Neoclássico, novo roteiro, é um movimento artístico que surgiu na Europa no final do século XVIII, em reação ao barroco e rococó, e reviveu os princípios estéticos e a gramática das edificações da antiguidade clássica, atingindo sua máxima expressão por volta de 1830. A partir desses novos ideais, surgiram edifícios que não seguiam somente influência da antiguidade clássica, como também a estética racionalista, sendo marcados pela severidade. As cidades brasileiras, então, se adaptaram a essas grandes construções, que fugiam da escala da arquitetura colonial e barroca que formavam a cidade colonial, e tornaram-se presentes em diversos territórios, impactando em suas identidades. Segundo Nestor Goulart Reis Filho (2014), nas províncias, o acesso aos materiais e mão de obra configuraram um cenário mais rudimentar e fachadista,

(...) nessas condições, as características neoclássicas ficavam restritas apenas aos elementos de acabamento das fachadas, com importância secundária, como platibandas, com seus vasos e suas figuras de louça ou portas e janelas arrematadas com vergas de arco pleno, que vinham substituir os arcos de centro abatido, de estilo

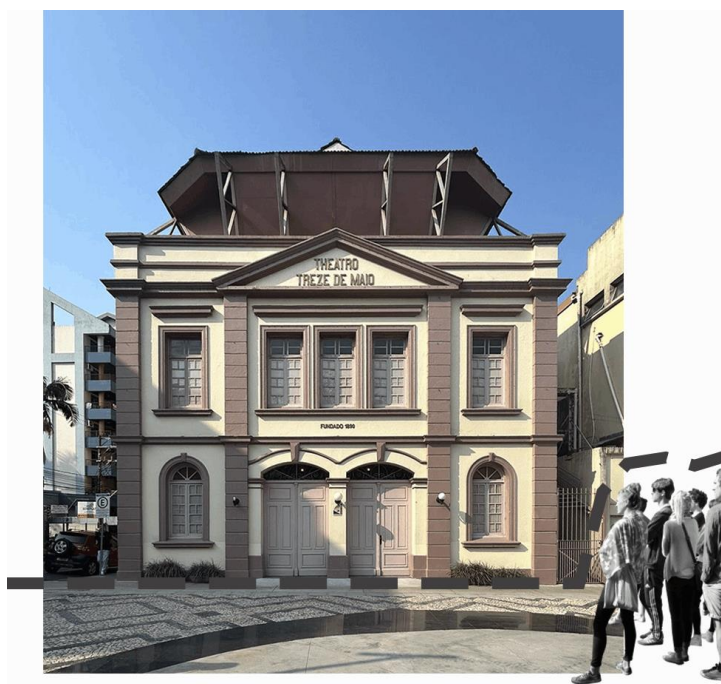
barroco, em muitos casos as vergas eram retilíneas, arrematadas por uma cimalha saliente ou um pequeno frontão (Reis Filho, 2014, p.124-126).

Na segunda camada, podemos constatar que desde o momento da implantação da ferrovia até meados da década de 1930, observa-se uma arquitetura de feições ecléticas, aliada ao crescimento da importância da cidade. Após 1930, podemos observar outra camada, de transformação na cidade com o desenvolvimento do *Art Déco*, que culminou em um conjunto de diversas edificações, não apenas na área central. Neste período, também são percebidos elementos de modernização urbana de espaços públicos (Marchiori; Noal Filho, 1997; Foletto, 2008).

Porém, foi a partir da década de 1950 que os edifícios em altura começaram a ser construídos em maior número e grandes obras comerciais e residenciais modificaram novamente este cenário. Ocorreu, então, o início do período de verticalização. Nesse processo, prosseguiu-se com construções *Art Déco*, relacionadas ao progresso, também se iniciou a construção de exemplares de caráter modernista, em menor número, configurando num conjunto ainda hoje perceptível. A transição entre estes dois estilos, entre essas duas camadas, muitas vezes percebidas na bibliografia local, reforçam a existência de exemplares híbridos que pertencem ao “espírito” de modernidade deste período. A passagem do tempo, neste sentido, significou uma simplificação ou redução de ornamentos, até se chegar à pureza das formas do moderno (Foletto, 2008; Schlee, 2001).

O Roteiro Neoclássico, recente, está em construção e possui apenas uma edificação mapeada: o Theatro Treze de Maio (figura 2). O edifício em questão, construído em 1889 e inaugurado em 1890, segue sendo referência para a cultura local.

Figura 2: Theatro Treze de Maio, 2024.



Fonte: Instagram Mapeando Memórias

O Roteiro Eclético possui 16 edificações, são elas: Palacete Astrogildo de Azevedo (1913); Clube Caixeral Santamariense (1925); Banco Nacional do Comércio (atual Caixa Econômica Federal) (1918); Sociedade União dos Caixeiros Viajantes (SUCV) (1926) (figura 3); Residência Mariano da Rocha (1893); Catedral Metropolitana de Santa Maria (original 1909 e projeto neobarroco 1939); Palacete Fortunato Loureiro (1929); Escola de Artes e Ofícios Hugo Taylor (atual supermercado Carrefour) (1921); Hotel Glória (atual Prédio 8 UFN) (1920); Residência Valentin Fernandes (1930); Gare (Antiga Estação Ferroviária) (1899); Vila Belga (1907); Residência Mallo (1922-1925); Residência Família Medeiros (década de 1920) e Casa de Aldorindo Fernandes (1912).

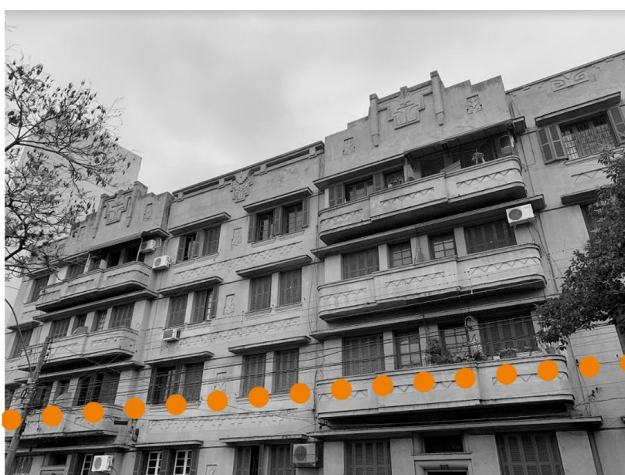
Figura 3: Sociedade União dos Caixeiros Viajantes (SUCV), 2022.



Fonte: Instagram Mapeando Memórias

O Roteiro *Art Déco* possui 12 edificações, são elas: Edifício Cauduro (antigo hotel Jantzen) (1941); Edifício Mauá (1950); Edifício Francismari (1953); Residência Carmem Bicca (1938); Edifício Emérta (1950); Edifício Ibirapuitã (década de 1950); Edifício Santa Maria (1967); Edifício Dr. Eduardo de Moraes (década de 1950); Edifício Propriedade de Raimundo Cauduro (1961) (figura 4); Edifício Darling Prates (década de 1930 a 1940); Edifício Correio do Povo (década de 1930); Edifício Mabi (1957).

Figura 4: Edifício Propriedade de Raimundo Cauduro, 2022.



Fonte: Instagram Mapeando Memórias

O Roteiro Modernista possui 7 edificações, são elas: Edifício Taperinha (1959) (figura 5); Residência Dátero Maciel (1936) Prédio Central dos Correios e Telégrafos (1953); Galeria do Comércio (década de 1950); Sede da Cacism (década de 1970), Antiga Reitoria da UFSM (1960) e Museu Treze de Maio (1962).

Figura 5: Edifício Taperinha, 2022.



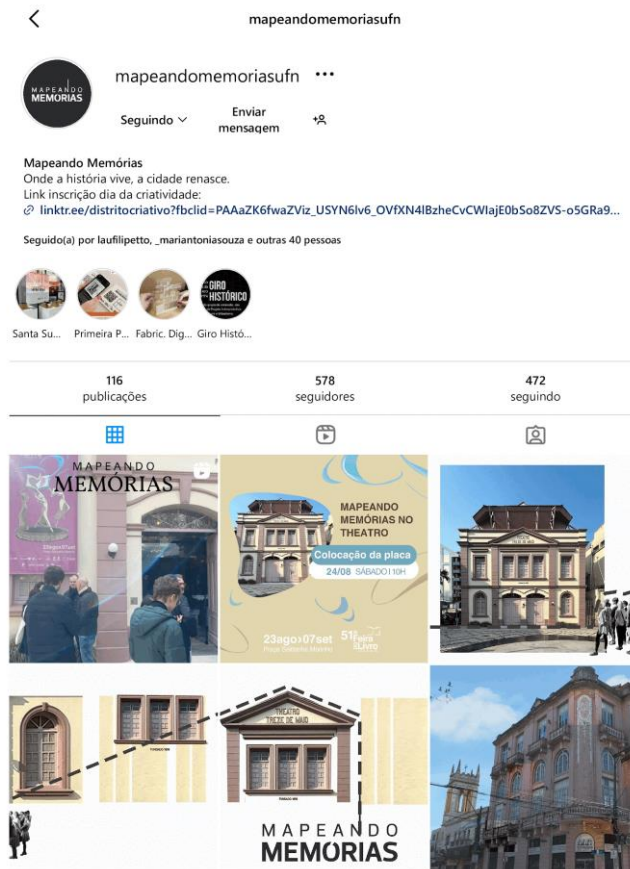
Fonte: Instagram Mapeando Memórias

A partir dessas informações, foi elaborado um Projeto Interpretativo composto por placas com *QRcode*, associadas a uma página do Instagram na internet, com todas as informações acerca do projeto e da edificação mapeada. As placas foram viabilizadas pela Prefeitura Municipal de Santa Maria com o intuito de divulgar não apenas o patrimônio remanescente da Zona 2, como ainda promover o Distrito Criativo Centro-Gare, criado em 2022.

Mapeando Memórias nas Redes Sociais: placas e Instagram

Com o intuito de divulgar e promover os roteiros do Mapeando Memórias para a comunidade, bem como estimular a curiosidade do visitante e o aproximar da história e da arquitetura das edificações, foi desenvolvida uma conta do projeto na rede social Instagram (figura 6). Este foi organizado por meio da divulgação e acompanhamento das atividades realizadas pelo grupo de extensão, bem como de publicações de imagens antigas e atuais, acompanhadas de textos explicativos, das edificações pertencentes ao projeto interpretativo. Essas publicações são referenciadas aos *QRcodes* utilizados nas placas (figura 7) e que, posteriormente, são fixadas nas fachadas dos edifícios. O conteúdo é voltado tanto para leigos na temática quanto para aqueles que desejam se aprofundar no tema, sendo abordado de forma direta e simples. As postagens na rede social são periódicas, estabelecendo um ritmo de informações.

Figura 6: Instagram Mapeando Memórias, 2024.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 7: Placa com QRcode, 2024.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A colocação das placas é realizada durante eventos promovidos pelos integrantes do projeto, em conjunto com os proprietários das edificações que irão recebê-las. Estes eventos

variam de uma edificação para outra. A título de exemplos, no evento de descerramento da primeira placa do projeto interpretativo, em 21 de junho de 2023, no Edifício Correio do Povo, edificação do Roteiro *Art Déco* na Avenida Rio Branco, foi realizado um coquetel, que contou com a presença de algumas autoridades da cidade. Já durante o evento para colocação da placa na Catedral Metropolitana de Santa Maria, pertencente ao Roteiro Eclético, em 09 de abril de 2024, aconteceu uma visita guiada pelo professor Francisco Queruz, um dos participantes do Projeto Mapeando Memórias. No dia 15 de junho de 2024, foi realizado o descerramento de duas placas, a primeira foi colocada no Edifício Cauduro (antigo hotel Jantzen), que pertence ao Roteiro *Art Déco*, e a segunda no Edifício da Sociedade União dos Caixeiros Viajantes (SUCV), do Roteiro Eclético. É importante frisar que as placas somente foram fixadas nas fachadas em que houve a devida autorização dos proprietários.

Conclusão

Os roteiros foram elaborados por meio de caminhos que contam a história de Santa Maria e consideraram, além das edificações remanescentes, a necessidade de incluir a sociedade no processo. O projeto interpretativo que articula os roteiros utiliza-se da composição dos percursos, das características dos estilos e dos detalhes das edificações, para permitir a educação patrimonial e aproximar os grupos sociais, ativando a memória local.

Os quatro roteiros servem de base para outras ações além das instalações das placas e caminhadas, como a produção de vídeos, exposições, palestras e maquetes. Trata-se de ações extensionistas eficientes no fortalecimento da relação das instituições de ensino superior com outros setores da sociedade e que oportunizam a consolidação dos vínculos com a identidade promovida pela memória, afetiva e efetiva.

Para tanto, a educação patrimonial objetiva ultrapassar a proteção permitida pela legislação e conscientizar os agentes envolvidos por meio da troca de conhecimentos dentro das suas realidades. A preservação do patrimônio cultural pretendida pelo conhecimento desempenha a condução ativa dos cidadãos, estimulando a capacidade de interpretação e questionamento dos espaços de memória, podendo gerar impacto político e social aos envolvidos.

O grupo de extensão pretende ampliar os roteiros e organizar novas ações voltadas às escolas, em uma segunda etapa, capaz de impactar gerações comprometidas com a nossa história. Afinal, entende-se que este grupo tem a vocação de valorizar a memória e

proporcionar a aproximação da comunidade com as questões patrimoniais, gerando um maior engajamento por meio do conhecimento.

MAPPING MEMORIES IN THE HISTORIC CENTER OF SANTA MARIA

Abstract

This article aims at presenting the interpretative project of the historic center of Santa Maria developed by the extension group “Mapeando Memórias” of the Universidade Franciscana. The interpretative project is a heritage education tool that allows the user to get closer to the interpreted object and promotes preservation when it manages to establish relationships of belonging. The methodology used was based on the following steps: bibliographical research, study of practical references, organization of the collected material and preparation of the interpretative project. The information summarized in the interpretative project through the four itineraries was applied in the association of the plaques and Instagram, allowing access to the characteristics and disseminating with greater reach the importance of these remaining buildings. The four routes list 35 buildings belonging to the Neoclassical, Eclectic, Art Deco and Modern Movement, styles that are testimonies of the history of the municipality. Thus, through them, we intend to initiate a movement of education and heritage appreciation directly with the population. After all, critical knowledge and the appropriation of cultural heritage by communities are fundamental to the success of preservation actions.

Keywords: Historical Heritage, University extension, Inventory.

Referências

BURGOS, D. A., SERANTES, A. Interpretação do patrimônio, turismo e gestão de áreas protegidas: algumas aproximações. **Turismo & Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 300-323. Curitiba, 2013.

FERRAZ, Marcelo Carvalho. **Arquitetura conversável**. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue, 2011.

FOLETTTO, Vani (org.). **Apontamentos sobre a história da arquitetura de Santa Maria**. Santa Maria: Pallotti, 2008.

REIS FILHO, Nestor Goular. **Quadro da arquitetura no Brasil**. 13ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARCHIORI, J.N., NOAL FILHO, V.A. (orgs). **Santa Maria: relatos e impressões de viagem**. 2 ed. Santa Maria: Ed.; da UFSM, 2008.

MURTA, Stela M.; ALBANO, Celina. **Interpretar o patrimônio: em exercício do olhar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Território Brasilis, 2002.

SCHLEE, Andrey Rosenthal. Obras Fundamentais da arquitetura moderna em Santa Maria. In: **Cadernos de Arquitetura Ritter dos Reis**. V.3, jun. de 2001. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001.

CAMINHAR PELA CIDADE EM QUATRO PROJETOS NA/PARA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Mirian Celeste Martins⁵¹

Carolina Votto⁵²

Veronica Devens Costa⁵³

Grupo de trabalho (GT): A perspectiva formativa na cidade que Educa e Transforma

Resumo

Como participantes do Grupo de Pesquisa em Arte na Pedagogia - GPAP, apresenta-se neste texto a análise de quatro projetos já realizados que tem a cidade como foco, tendo como objetivo averiguar como as caminhadas pelas cidades podem ampliar a experiência de aprendizagem de estudantes do curso de Pedagogia, de professores e de crianças, e como promovem um contato direto com a história, a memória, a cultura e a arte ampliando suas bagagens culturais, e assim contribuindo para o exercício da prática sensível e interdisciplinar na docência. A metodologia utilizada tem natureza qualitativa e a/r/tográfica, construída somando as perspectivas de artistas (“a” de arte), pesquisadores (“r” de researcher) e professores (“t” de teachers), tendo como instrumentos metodológicos os documentos resultantes de quatro projetos/proposições: 1. *Arte/Corpo/Cidade e Percursos-sentidos*; 2. *Projeto Ambiências Educadoras*; 3. *Caminhadas Fotográficas*; 4. *Caminhadas-cortejo*. Os resultados das análises evidenciam a cidade como lócus estésico-formativo que potencializa um “olhar estrangeiro” que estranha o que é familiar e amplia novos horizontes culturais, em uma ação que envolve o saber, a pesquisa e a criação em contato vivo com o mundo.

Palavras-chave: Cidade; Caminhada; Formação docente; Arte; Escola.

Introdução

Caminhar pela cidade - consciente de si, atenta ao corpo na disponibilidade sensível, vivendo a experiência sensorial e cognitiva - é uma prática que oferece diferentes sentidos e significados, estabelecendo conexão com o contexto cultural em que se está inserido e provocando maior compreensão da realidade. Como as caminhadas pelas cidades podem ampliar a experiência de aprendizagem de estudantes do curso de Pedagogia, de professores e

⁵¹ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes (ECA)/Universidade de São Paulo (USP) e Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. mirian.martins@mackenzie.br.

⁵² Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. E-mail: cghaia@gmail.com.

⁵³ Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, PPG - Educação, Arte e História da Cultura. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pedagogia pela Faculdade Regional Serrana (FUNPAC). Professora no ensino superior privado e educação básica municipal. veronicadevens@gmail.com

de crianças? Como promovem um contato direto com a história, a memória, a cultura e a arte ampliando suas bagagens culturais? Contribuem para o exercício da prática sensível e interdisciplinar na docência?

Para responder a estas perguntas, analisamos os documentos resultantes de quatro projetos/proposições.

1. *Arte/Corpo/Cidade e Percursos-sentidos* - proposições realizadas junto à pesquisa internacional Formação de Educadores com e em Artes/Culturas com estudantes de Curso de Pedagogia em universidades distintas;

2. *Projeto Ambiências Educadoras* (Martins et al, 2023) - realizado de modo interdisciplinar por professores de vários componentes curriculares junto a estudantes de Pedagogia;

3. *Caminhadas Fotográficas* (Oliveira, 2013) - que propõe em seu pós-doutorado, na região sul do país, uma ação docente pedagógica artística com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que repercute na formação de educadores;

4. *Caminhadas-cortejo* (Silva, 2020) - que apresenta em sua dissertação a análise de caminhadas-cortejos com as crianças da educação infantil na cidade de São Paulo e a percepção das professoras envolvidas.

Acreditando na cidade como *locus* estésico-formativo, antes de adentrar nos projetos, traçamos um breve histórico da concepção das caminhadas recorrendo à arte embasadas por concepções teóricas e transformações sociais.

A cidade como *locus* estésico-formativo

A caminhada na cidade enquanto processo poético, estético, cognitivo e afetivo possui larga tradição na arte e na história da cultura. Diferentes movimentos artísticos e poetas se apropriaram do espaço urbano, como lugar para intervenções na vida social. A cidade compreendida sob a égide da estesia nos permite o atravessamento dos sentidos manifestados, isto é, explora a nossa capacidade de sentir, de origem grega a *aesthesis* se origina da potência de perceber sensações, simbolizar e tornar significativas as experiências do mundo. Assim nos legou Hélio Oiticica (1986, p. 78) ao defender: “Que o museu é o mundo”!

Oiticica que também praticava errâncias urbanas pelo grande labirinto. A sua descoberta do Rio de Janeiro (além da zona sul da cidade, onde morava), em meados dos anos 1960, se dá quase toda de ônibus – foi assim que ele conheceu todo o subúrbio carioca [...] (JACQUES e TIBERGHEN, 2013, p.9)

Entretanto, a cidade possui seu componente estético e político na tradição ocidental desde a *Pólis Grega* (cidades-estados) como locais que as decisões políticas (na *Ágora*) eram tomadas, as encenações artísticas, principalmente o teatro grego que encenava as tragédias como forma de educar a população acerca dos perigos do mundo. Já na modernidade é possível observar a total transformação dos espaços públicos.

No século XIX, Charles Baudelaire (2006, p.857) entoa a melancolia do pintor da vida moderna como aquele que vê a vida passar no frenesi propiciado pelas transformações do ambiente urbano: “a multidão é seu universo, como o ar é o dos pássaros, como a água, o dos peixes. Sua paixão é *desposar a multidão*. Para o perfeito flâneur, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio, no infinito”.

Os situacionistas⁵⁴, movimento que aconteceu posteriormente ao Dadaísmo, traziam como proposição a superação da arte, abandonavam a ideia da arte como atividade prática e desvinculada da vida cotidiana e se designavam como: “indivíduo que se dedica a construir situações” (Dias, 2007). “Reunidos em grupos que ficavam à deriva pela cidade, o que, segundo eles, servia para ver o efeito físico do contexto urbano no indivíduo, eles viviam na Paris de 1950” (SANTOS, 2013, p. 01). Eram seus representantes Guy Ernest Debord, o líder ideológico, Giuseppe Pinot Gallizio, Piero Simondo, Elena Verrone, Michele Bernstein, Walter Olmo, Robert Kurz, Asger Jorn. Caminhavam pela cidade vivenciando as possibilidades expressivas que chamavam de anti-arte.

Também provocativo em suas propostas, o artista Flávio de Carvalho, era multidisciplinar, acumulando várias funções em suas práticas artísticas. Um nome de referência no período modernista brasileiro. Formado em engenharia civil, ele “se colocava como um agitador que desmembrava e propunha remodelações na cultura que o inseria” (Pineda, Barros, p.141 2021). Suas performances convidam para práticas artísticas inusitadas como a sua “Experiencia 3”, considerada a ação pública mais conhecida que aconteceu em 1956 nas ruas de São Paulo, onde ele caminhava com “*new look*”, idealizado para o público masculino, por trazer uma concepção tropical vestindo uma blusa, um saiote, meia e sandália. Com essa prática, escandalizou a sociedade paulista ao trocar o tradicional terno e gravata pela nova composição.

⁵⁴ Situacionistas - A Internacional Situacionista, grupo que surge em 1957 e se mantém atuante até o início da década de 70, teve como uma de suas questões principais dar visibilidade à perda de um certo “caráter lúdico” nas cidades. [...] os situacionistas propuseram uma nova forma de apropriação e percepção da arte, arquitetura e urbanismo, segundo uma ótica que os aproximava da vida cotidiana, mas ao mesmo tempo buscava trazer à tona a paixão e a emoção relacionadas à cidade. (DIAS, 2007)



Fig. 1. Flávio de Carvalho em sua caminhada. *Experiência 3*, 1956. Fonte: <https://famamuseu.org.br/flavio-de-carvalho-e-a-criacao-de-novos-valores/>. Acesso em 02 set.2024.

Careri (2013) em seu livro *Caminhar e Parar*, apresenta a primeira prática artística do grupo Stalker, chamada de *Stalker Atravesso i Territori Attuali*, que consistia em uma caminhada de 4 dias e 3 noites, percorrendo 60 km a pé, em torno de Roma no ano 1995. A caminhada dos jovens Stalkers sair da cidade mais praticada e conhecida de todos para ver o que está ao redor dos muros visíveis ou invisíveis. Essas caminhadas exploratórias, investigativas, por lugares singulares e suas especificidades, o autor denomina de “vazios plenos”, espaços plenos com muitas descobertas e possibilidades, que instigam para que outras pessoas também o pratiquem.

Paulo Nazareth percorreu 700 quilômetros para chegar a Nova York para realizar uma residência de três meses na *Residency Unlimited*⁵⁵, em 2011, andando a pé ou de carona de Belo Horizonte até a Nova York. “Trecheiro”⁵⁶, como o ele próprio se nomeou, faz com que suas caminhadas se apresentem em uma ação poética e cultural articulando suas raízes étnica, sua essência, sua jornada de vida, sua busca pela identidade em seu contexto. Ser “trecheiro” para o artista é fundamental para ele experienciar o mundo ao seu redor, visualizando o movimento e os deslocamentos provocados pela prática artística contemporânea de caminhar.

⁵⁵ “Residency Unlimited (RU) é uma organização artística sem fins lucrativos que apoia a criação, apresentação e divulgação de arte contemporânea através de seu programa de residência exclusivo e programas públicos durante todo o ano. RU está localizada na antiga Igreja Congregacional do Sul em Carroll Gardens, Brooklyn. O espaço é multifuncional, funcionando como pólo e ponto de encontro para as diversas atividades comunitárias da RU, programas públicos, incluindo palestras, exposições, performances e exposições. Aqui, artistas e curadores residentes se reúnem com a equipe da RU, realizam pesquisas e, às vezes, produzem trabalhos.” Disponível em: <https://residencyunlimited.org/about/>. Acesso em 02 set.2024

⁵⁶ Trecheiro - palavra, criada pelo artista, sinônimo de viajante, aquele que vai de trecho em trecho. <https://www.premiopipa.com>



Fig. 2. O “trecheiro” Paulo Nazareth, 211. Foto ensaio com quatro fotografias digitais retiradas do <https://www.google.com/>. Acesso em 03 set.2024.

Nos espaços da cidade ou junto à natureza por onde caminhamos, somos tomados por muitas informações, sons, objetos, construções, pessoas, que, juntas, nos possibilitam imaginar, criar, experimentar novas possibilidades. “Caminhar é uma modalidade do pensamento. É um pensamento prático”, nos lembra e nos provoca Labucci (2013). Essa pode ser uma ação provocativa que nos possibilita vivenciar a diversidade cultural presente nesses espaços observando sua estética e narrativa, indo ao encontro a experiências de artistas e escritores que inserem as caminhadas em sua prática poética. Esses artistas captam fragmentos da sua realidade transformando-os dando outra interpretação, como Derdyk (2016),

O ato de caminhar em si entrou no próprio ato construtivo de minhas instalações, nas quais estico centenas de metros de linhas no espaço, indo de um ponto ao outro de forma ininterrupta, caminhando quilômetros dentro do mesmo local. Essa ação me acordou para o ato de caminhar como elemento construtivo de minhas instalações. (DERDYK, 2023, s/p)

Tomamos a liberdade de situar essas referências históricas e culturais do repertório acerca das cidades e das tessituras que compõem o urbano, por compreendermos que essas experiências narradas pelos poetas e por artistas constituem representações das cidades e constroem imaginários em torno dela. Nesse sentido, as ações estético pedagógicas que vamos analisar abarcam em suas propostas a experiência dos sujeitos na cidade e a construção do repertório artístico-cultural. Segundo Martins et al (1998, p. 21): este repertório é um: “arquivo dinâmico de experiências reais ou simbólicas de uma pessoa ou grupo social (...) tem recorrência no conceito de memória, de imaginação, e em última instância, no de conhecimento”.

A cidade como *lócus* estésico-formativo em quatro projetos

Ao identificar a cidade como um *lócus* estésico-formativo, dialogamos com quatro projetos que inserem a experiência pedagógica com a cidade com estudantes do curso de Pedagogia e com as infâncias e suas relações com a escola.

1. *Arte/Corpo/Cidade e Percursos-sentidos*



Fig. 3. Caminhada Centro de Vitória – 2023 – Acervo pessoal.

Arte / Corpo / Cidade, foi a proposição desenvolvida por sete universidades distintas que teve como objetivo caminhar com estudantes do Curso de Pedagogia para pensar a experiência e as relações entre arte, corpo e cidade. A cidade vista como um largo espaço de aprendizagem, oportuniza para vivências, estabelecendo vínculos e possibilitando novos olhares sobre as muitas sutilezas antes não observadas.

A proposição consistia em caminhar pela cidade, e fotografar o que considerar arte, registrar imagens e objetos que causam estranhamentos, sentimentos bons, repulsa, alegria, reflexão e sensações, registrar sons que provocam, irritam, acalmam e situações que trazem memórias afetivas. As imagens seriam entregues às professoras para que, com essas provocações pudessemos refletir sobre as muitas possibilidades de indagações que sugerem os encaminhamentos.

As pausas poéticas que aconteceram ao (re)conhecer a cidade permitiram uma sequência de narrativas e visualidades. Evidenciaram a experiência ampliando a sensibilidade para futuras práticas pedagógicas. Ao caminhar pelas ruas o corpo se conecta em uma

experiência estética multissensorial, construindo conhecimento, seja, percebendo o seu lugar ou conhecendo um novo mundo que antes não era percebido.

A cidade como um território aberto, apresenta ruas, construções, sons, cheiros, cores. Caminhamos ressignificando o que o espaço oferece, produzindo diferentes pensares sobre a cidade, novos pontos de vistas e produzindo conexões. Experimentar as narrativas do corpo na prática das caminhadas, pode ser um campo de criação para os/as futuros/as docentes que praticaram a ação, tal como artistas que “veem a cidade como campo de investigações artísticas aberto a outras possibilidades sensitivas, e assim, possibilita outras maneiras de se analisar e estudar o espaço urbano através de suas obras ou experiências” (Jacques, 2006, p. 131).

Com a proposição Arte / Corpo / Cidade, os/as futuros/as docentes puderam impulsionar dimensões como criatividade, sensibilidade estética, imaginação, percepção. Além de um olhar sensível e comprometido com as cidades. Docentes e discentes (re) aprenderam a perceber as muitas visualidades e narrativas que o território urbano disponibiliza.



Fig. 4. Nuvem de palavras gerada a partir das palavras coletadas coletivamente.

Fonte: Autores.

A proposição intitulada Percursos-Sentidos, inspirada nos escritos de Jorge Larrosa, nos convida a refletir sobre novas formas de estar no mundo. Ao sermos “ex-postos”, nos tornamos vulneráveis dando possibilidades para novas experiências e conhecimentos. Nos movemos para sair do lugar comum e poder nos transformar, experimentando novas formas de estar no mundo.

Traz também, as contribuições da obra *Os Cinco Sentidos: filosofia dos corpos misturados* de Michel Serres (2001), que nos convida a pensar conscientemente o nosso cotidiano.

Instigadas pelas leituras, a proposição Percurso-Sentidos, foi elaborada por quatro professoras/es em dois contextos distintos, São Paulo e Montes Claros, para provocar os/as futuros/as docentes a explorarem com intencionalmente os sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) durante o percurso cotidiano, conjugando corpo, experiência, atenção e estesia.

Foi proposto escolher um caminho-percurso, sendo percurso-ver, percurso-ouvir, percurso-farejar, percurso-tocar ou percurso-saborear. O percurso escolhido seria percorrido com atenção e com intencionalidade de experimentar o caminho diário. Todas as impressões dos/das caminhantes seriam registrados em fotos e textos, e seriam inseridos em um repositório digital. Para o percurso, havia provocações como: *Passamos pelo mesmo lugar todos os dias. Passamos, mas experimentamos esse lugar? Como podemos experimentar/experienciar um trajeto, ativando diferentes intenções neste percorrer? O que pode ser ativado neste percurso em nossos corpos?*

Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior. Muitos comparam, com grande acerto, a obra poética com um acumulador de energia, que posteriormente a gasta. Do mesmo modo, toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras, lhes dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com outros olhos (Vigotski, 2003, p. 234).

Após análise dos registros feitos pelas professoras, a proposição Percursos-sentidos, se apresentou como uma ferramenta importante para investigar experiências estéticas diversas. Educar os sentidos na formação do/da futuro/a docente, estimula sua atenção ao imergir em seu cotidiano. Ao conjugar corpo, experiência, atenção e estesia, nos propomos a refletir sobre nosso ser/estar no mundo e ressignificar os espaços que vivemos.

2. Projeto Ambiências Educadoras

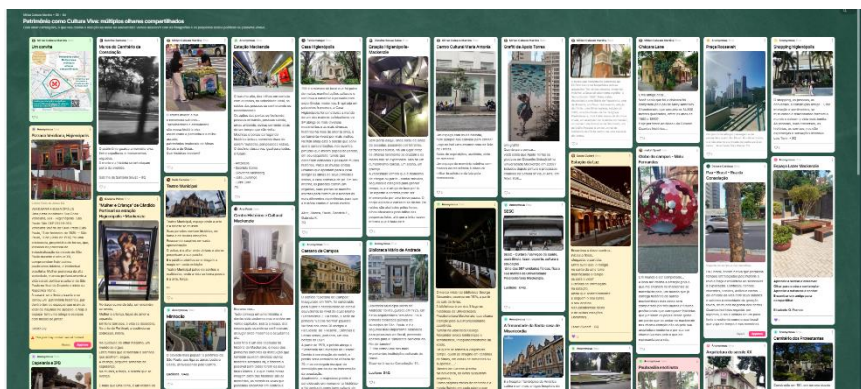


Fig. 5. Patrimônio como Cultura Viva: múltiplos olhares compartilhados, 2024. Print do Padlet construído com estudantes do Curso de Pedagogia. Fonte: Mirian Celeste Martins.

Um grande painel criado com estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana no primeiro semestre de 2024 pode ser a síntese do Projeto Ambiências Educadoras que foi iniciado em 2019. A proposta era responder: “Com olhar estrangeiro, o que nos chama a atenção ao redor da universidade? Vamos descobrir com as fotografias e os pequenos textos poéticos ou palavras-chave...”

Estudantes do primeiro ao sétimo semestre deixaram no painel, com fotos e textos, suas percepções do contexto próximo e dele extraíram aspectos do que é patrimônio e o que é patrimoniável, isto é, aberto às subjetividades mergulhadas no afeto, na memória na atenção que se descolou do cotidiano apressado. Do compartilhamento e leitura do painel retiraram ideias e as pesquisaram. O Pau-Brasil da calçada, a biblioteca centenária, as danças folclóricas e festas, a música, entre outras temáticas estão neste momento se tornando foco para criação de objetos propositores (MARTINS, 2012) para ações nas escolas no segundo semestre de 2024. E gerarão novo compartilhamento com todo o grupo no final do ano, apresentando as vivências realizadas e analisando sua potência para aprendizagens também pedagógicas e culturais.

Talvez a descoberta maior dos futuros professores seja compreender que mais do que “dar aulas” ou de viver “ato embrutecedor do professor que explica”, como denuncia Rancière (2010), é preciso oferecer situações de aprendizagem que ofereçam oportunidades de pensar, de sentir, de criar, de apreciar, de aprender e produzir conhecimentos de modo lúdico e significativo. Conhecimento que focaliza ambiências educadoras, provocando um olhar para a cidade.

O termo *ambiance* em francês ultrapassa a ideia de meio ambiente ao inserir em sua concepção as condições sociais, culturais, estéticas e afetivas vividas de modo individual e coletivo. É neste sentido que o projeto tenta impulsionar caminhos para o estudo e a criação de propostas de intervenções pedagógicas que contribuam com a formação docente, com base na concepção interdisciplinar e valorização de múltiplos lugares de ensinar e aprender. (CARDOSO et al, 2023, p. 14).

Os quatro professores que escreveram o texto acima e organizaram o livro sobre a experiência vivia, criaram o projeto Ambiências Educadoras em 2019. Como professores da segunda e da terceira etapas dos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Educação Infantil e Alfabetização e Letramento, se uniram sob a concepção de interdisciplinaridade, tendo o corpo como foco. O corpo que lê o mundo, que se expressa, que se movimenta, que brinca...

O projeto foi crescendo e impulsionando outros professores de muitos outros componentes interdisciplinares, mesmo durante a pandemia. Hoje são 11 professores e sete

turmas co curso. E muitos foram os espaços pesquisados. Descobriram os equipamentos culturais e esportivos nos bairros onde moravam, descobriram bibliotecas, SESC's, parques e praças e criaram ações poético-pedagógicas para levar estes espaços às escolas.

É preciso viver a cidade e sua natureza, os espaços culturais e esportivos conectando a vida no processo educativo de modo aberto, criativo e crítico. Viver a experiência, ser afetado por ela, são aspectos de uma aprendizagem que se quer transformadora como preconizam Dewey (2010) e Larrosa (2013).

A análise deste projeto aponta que o momento da formação docente é uma oportunidade para desenvolver visões abertas sobre os processos educativos oferecendo experiências significativas e criativas. O painel (Fig. 05) pode ser considerado como síntese dos resultados alcançados porque aponta: a descoberta da cidade de modo aberto e crítico, pois a rua é espelho da sociedade desigual com seus prédios protegidos por tombamentos e também em estado de abandono; a perspectiva decolonial que valoriza as diferenças, as diversidades culturais de povos colonizados como o nosso e os conhecimentos produzidos a partir das experiências e saberes de todas as pessoas que participam no projeto; a percepção crítica dos espaços de arte e da cultura, das práticas corporais e de lazer; o aprender e compartilhar coletivamente ampliando olhares; além de criar objetos propositores como recursos didáticos na vivência de ações pedagógicas. Enfim, adentraram na questão do patrimônio cultural:

A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um **processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural**, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA et al, 1999, p.4, grifos dos autores)

As vivências que colocam professores e estudantes como pesquisadores, cientistas, historiadores, artistas estão refletidos nas palavras grifadas acima, pois partem todos dos fenômenos descobertos, encontrados ou que são vistos de maneira a retirá-los do senso comum para ir além, para desvelar o que é apagado ou invisibilizado. Enfim, a observação sensível, a análise crítica, a comparação crítica, as proposições criadas e vivenciadas, o compartilhamento coletivo dos desafios e descobertas evidenciando estesias e anestésias, indicam muitas aprendizagens para todos nós, testemunhando a cidade como lócus estético-formativo.

3. Caminhadas Fotográficas



Fig 6 e 7: Imagens do processo de criação e caminhada fotográfica durante a ação artística pedagógica. Irerê 2014. Fonte: Relatório de Pós-Doc de Ronaldo Oliveira, p. 88 e 99.

O projeto de Ronaldo Alexandre de Oliveira:⁵⁷ intitulado: “Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos (2015) se refere a formação de professores e a experiência com crianças de uma turma de 5º ano na escola municipal Aracy Soares dos Santos, no Distrito de Irerê, Município de Londrina – Paraná⁵⁸ na região sul. Os encontros realizados em Irerê somaram um total de dezessete sessões de trabalho e aconteceram entre agosto a dezembro de 2014. Foi priorizado na ação a relação que as crianças têm com a sua cidade. Nas caminhadas fotográficas propostas nas ações pedagógicas artísticas, o retorno das crianças acerca da cidade em que vivem eram:

Longe de serem bucólicas e agradáveis muitas destas imagens se mostraram depreciativas e desvinculadas de modos mais harmônicos de viver e conviver no espaço da cidade. Os dados/imagens advindos da proposição/intervenção na escola nos mostram possibilidades de atitudes que incorporam o diálogo, o respeito ao outro e ao lugar, sendo capazes de fecundar nossas práticas artísticas pedagógicas em benefício de uma docência criadora, em que a arte não somente seja o objetivo do fazer, mas seja ela, a arte contemporânea, quem nos ensina este próprio fazer; um fazer pedagógico artístico que traz para o centro das suas relações o encontro com o outro. (OLIVEIRA, 2013, p. 81)

Os professores apresentaram um questionário acerca da cidade para as crianças responderem, em sua maioria as respostas foram de imagens depreciativas sobre o Distrito de Irerê. “Imagens como: “o fim do mundo”, “buraco”, “mundo dos loucos” apareceram de modo muito contundente” (OLIVEIRA, 2013, p. 81). O que nos chama a atenção é que essas imagens como “buracos”, “fim do mundo”, denotam uma falta, um descaso que

⁵⁷ Relatório final de pós-doutoramento apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie de acordo com a chamada pública do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES / MEC, em conformidade com a portaria CAPES N°. 086, de 03/07/2013. Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira Responsável Científica: Profª. Drª. Mirian Celeste Martins.

⁵⁸ Conforme destaca o autor (2013, p. 80): “O Distrito de Irerê foi o primeiro a se tornar distrito de Londrina, em 1947, distando-se a 25 km da cidade de Londrina, Irerê cresceu e declinou com o café e extração de madeira. Tem uma área de 135.955 m² e uma população estimada em torno de 2.400 habitantes, entre o núcleo urbano e a zona rural”.

provavelmente se teve com os indivíduos dessa cidade. As imagens construídas pelas crianças refletem a experiência de muitas infâncias empobrecidas e suas relações com as cidades.

Dessa forma, refletimos: Qual o sentimento de pertencimento desses sujeitos aos territórios em que habitam e o papel da escola nesse processo? A última questão do questionário versava sobre o que deveria ter em sua cidade, as crianças destacaram os elementos básicos, ao mesmo tempo em que ideais de uma cidade: “ruas asfaltadas, estabelecimentos comerciais que promovam socialização de grupos de sujeitos, além de festas, restaurantes e pizzarias.” (idem, p. 82). A partir desse diagnóstico, os professores propuseram pelo meio das linguagens artísticas (desenho, pintura, fotografia, argila, giz pastel). Neste processo, as crianças foram convidadas para ações, como as caminhadas fotográficas, momento em que tiveram a oportunidade de produzir olhares outros em torno do território em que vivem.

Tal caminhada constitui-se pela formação de duplas de alunos e a cada dupla foi entregue uma câmera digital, com a orientação de que fotografassem elementos na paisagem – tanto urbana como natural - que os interessassem e que contassem através do recorte fotográfico, um pouco do que é visualmente o Distrito Irerê. Esta saída e caminhada pelo distrito possibilitou que os estudantes percebessem outras imagens, para além daquelas já construídas nas suas breves, porém verdadeiras histórias. (OLIVEIRA, 2013, p. 98).

O autor nos conta que um total de quinhentas e quatro fotos foram organizadas pelas crianças, divididas em categorias desde casas, animais, escolas, pessoas, igreja entre outros. Essas imagens foram projetadas como parte do processo de criação e sensibilização dos estudantes. As nuances e diferenças entre a parte rural e urbana da cidade, as memórias e lastros dos sujeitos inseridos na história daquele lugar, todos esses aspectos transitaram na proposta pedagógica dos professores que visavam a construção de um olhar ressignificado da cidade por parte das crianças. As imagens produzidas durante as caminhadas permitiram, segundo Ronaldo Oliveira, que tanto a escola como os estudantes reinventassem seus olhares acerca da cidade. Pois está é um elemento vivo constituído das pessoas que a habitam, que marcam as suas histórias.

4. Caminhadas-cortejo



Fig 8 – Cortejando a cidade: uma mirada na praça. Foto-ensaio composto por fotografias digitais de Dilma Angela da Silva. Registro e acompanhamento do cortejo das motocicletas. Fonte: <https://dspace.mackenzie.br/items/06810506-d2e7-432a-b8a7-2d8110ec3655> Acesso em 10 de ago de 2024.

“Andarilhar e perceber a cidade com crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural” de Dilma Ângela da Silva (2020) nos traz as andarilhagens com as crianças. Andarilhar e perceber a cidade com as crianças da educação infantil. Essa ação se constitui, segundo a autora, em uma outra experiência de uso do espaço urbano, se apresenta na perspectiva das crianças que ainda não estão inseridas diretamente no processo de alfabetização, que “leem a cidade diretamente com os seus corpos”. Em diversas circunstâncias a cidade pode se tornar um território hostil às infâncias. Essa investigação se fundamenta na análise das vivências pedagógicas mediadas pela escola entre as crianças e a cidade. Como as infâncias em suas pluralidades habitam as tessituras do urbano e como estes espaços permitem que elas possam manifestar suas “expressividades, percepções sobre a cidade, investigando a importância da arte, da cultura e da educação sensível” (SILVA, 2020, p. 22).

Entre os muitos questionamentos importantes suscitados pela pesquisadora, recortamos três que nos auxiliam nas reflexões construídas ao longo desse texto:

Como se dá a participação das crianças no contexto urbano? Os passos pela cidade podem ser considerados jeitos de ler e fazer o mundo? Como a escola pode ser mediadora de experiências para além dos muros, proporcionando um maior encontro entre as crianças, a cultura e a cidade? (SILVA, 2020, p. 21).

Nesse horizonte, Dilma aborda as caminhadas-cortejos com as crianças pequenas na cidade de São Paulo, apropriada do fazer a/r/tográfico (IRWIN, 2013) e da cartografia (PASSOS et al, 2016) como ferramenta metodológica para a exploração dos percursos

situados na pesquisa. Na perspectiva de traçar uma investigação cartográfica foram elaboradas entrevistas com três professoras da educação infantil do município de São Paulo, que realizam caminhadas-cortejos com as crianças na região central. Esse processo dialógico visa a aproximação mediadora entre a escola, a cidade, as ações pedagógicas e as interlocuções com as diferentes infâncias.

O cortejo adquire aqui aspectos ressonantes com o ato amoroso em relação a cidade, “cortejar” o espaço urbano, enamorá-lo. Essas caminhadas com as crianças pelo centro urbano são atravessadas pela mediação cultural. Aqui compreendida enquanto esse espaço dialógico e sensível com o outro. Também nessas experiências estéticas com a paisagem urbana as crianças tinham a oportunidade de se relacionarem com as músicas populares, as danças, produzir registros dos passeios em diferentes materialidades. Assim como, no projeto de Ronaldo Oliveira (2015), aqui o olhar fotográfico acompanhou as caminhadas dos sujeitos em cortejo e possibilitou um olhar sensível e pensante (MARTINS, 2003, p.21), assim como Gobbi (2017, p. 96) nos lembra “a fotografia e o desenho podem ser uma ponte de diálogo entre os mundos adultos e os infantis”, espaços de mediação cultural e formativa que oportunizam a construção de crianças como sujeitos históricos, sociais, culturais e partícipes da realidade e das questões do mundo.

Conclusão

Os resultados das análises evidenciam a cidade como lócus estésico-formativo que potencializa um “olhar estrangeiro” que estranha o que é familiar e amplia novos horizontes culturais, em uma ação que envolve o saber, a pesquisa e a criação em contato vivo com o mundo. O novo olhar que surge com as proposições produz uma mestiçagem de experiências “na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática” (IRWIN, 2013, p.127) que contribuem para as futuras proposições a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes. Os quatro projetos apresentados ao longo desse artigo abordam a importância de uma educação que leve em consideração as paisagens que cercam o humano, sejam estas afetivas ou políticas. Projetos que impulsionam as cidades educadoras no viés de uma formação ético-estética, que possibilite o uso das linguagens e materialidades artísticas na existência dos sujeitos e de suas responsabilidades perante os espaços que transitam.

Portanto, buscar maneiras de ensinar e aprender a partir do encontro de potencialidades que envolvam a formação humana e as cidades educadoras, não é uma ideia inédita, nem recente. Em um tempo distante, estudantes caminhavam ao ar livre ao lado do

mestre e filósofo grego Aristóteles (384-322 A.C.) e, nestes percursos, refletiam e conversavam a respeito de saberes em várias áreas do conhecimento. Celestin Freinet (2020) criou as aulas passeio, Paulo Freire (2002, 1996) valorizou a leitura de mundo e Francesco Careri (2013, 2017) apontou o caminhar como prática estética. Afinal, “De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos (CARTA das Cidades Educadoras, 1990, p.1). A arte é produção do conhecimento sensível, as investigações apresentadas são análises vivas, no que tange, o saber, a pesquisa e a criação de possibilidades de vida.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

CARERI, Francesco. **Walkspaces: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

CARTA das Cidades Educadoras (1990). Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 29 jan. 2023.

DERDYK, E. **Abrigar a impermanência: chão e telhado para o estudo e a pesquisa - A casa tombada** (org.) - São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, J. M. M. - **O grande jogo do porvir: a Internacional Situacionista e a ideia de jogo urbano**. Revispsi.uerj.br. 2007

FREINET, Celestin. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Marcia Aparecida. Crianças, fotografias e derivas. In: CUNHA, Susana R.V, CARVALHO, Rodrigo S. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**: corpos e cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais. Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAUFBA, 2006

LABBUCCI, Adriano. **Caminhar, uma revolução**. São Paulo, Martins Fontes, 2013

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção: Experiência e Sentido).

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. Objetos propositores. In: ____ e PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste et al. (orgs) **Ambiências Educadoras: objetos propositores em ação**. São Paulo: LiberArs, 2023.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **ENCONTRO COM O OUTRO, FORMAÇÃO, MEDIAÇÃO, PESQUISA E CRIAÇÃO: POSSÍVEIS ENTRELAÇAMENTOS** Relatório final de pós-doutoramento apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015.

PINEDA, J. L., Barros, S. **NEW LOOK: ARTE E MODA - fronteiras do design 2**. [entre] outros possíveis, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SANTOS. G. L. Caminhada na Arte Contemporânea. Revista Ciclos, Florianópolis. 2013.

SILVA, Dilma Ângela da. Andarilhar e perceber a cidade com crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural. 2020. 148 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

VIGOSTKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA: UMA PERSPECTIVA FORMATIVA INTEGRADA

Raíssa Castro Schorn⁵⁹
Solange Castro Schorn⁶⁰
Alceli Ribeiro Alves⁶¹

Grupo de trabalho (GT): A perspectiva formativa na cidade que educa e transforma

Resumo

O tema, A cidade que educa e transforma: uma perspectiva formativa integrada, propõe uma análise das cidades como espaços educativos dinâmicos, onde a educação transcende as instituições formais e se entrelaça com as práticas sociais e de governança. O objetivo deste estudo é explorar como a integração entre educação, governança urbana e inclusão social pode transformar as cidades em territórios educativos que promovem a formação integral dos cidadãos. A metodologia baseou-se em uma revisão bibliográfica de autores clássicos, além de estudos contemporâneos. Os resultados indicam que a digitalização das cidades e a criação de territórios educativos inclusivos são essenciais para fomentar uma cidadania ativa e engajada. Conclui-se que a integração dessas dimensões fortalece a coesão social e prepara as cidades para enfrentar os desafios contemporâneos, tornando-as mais justas, inclusivas e sustentáveis.

Palavras-chave: Cidade educadora. Governança urbana. Inclusão social. Formação integral. Território educativo.

Introdução

A temática "A cidade que educa e transforma: uma perspectiva formativa integrada" emerge como uma resposta às complexidades e desafios enfrentados pelas sociedades urbanas contemporâneas. Nesse contexto, a cidade é vista não apenas como um espaço físico, mas como um território educativo dinâmico, onde os processos de aprendizagem se entrelaçam com as práticas sociais e as estruturas de governança. Segundo Cerutti & Vieira (2024), as cidades educadoras são caracterizadas pela promoção de um sistema integrado de atividades de investigação, formação e documentação que visam disseminar o conceito de uma cidade educadora. Esse modelo de governança urbana é essencial para a implementação de políticas públicas alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), promovendo, assim, um ambiente propício à educação contínua e à transformação social.

⁵⁹ Graduanda em Arquitetura e Urbanismo – UNINTER. Doutoranda em Desenvolvimento Regional – UNIJUÍ, participante do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE/UNINTER. E-mail: schorn.interiores@gmail.com

⁶⁰ Doutora em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. E-mail: solschorn@gmail.com

⁶¹ Doutor em Geografia. Professor permanente do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER. Coordenador do projeto de pesquisa "A cidade como currículo e a cidade como negócio" no âmbito do grupo de pesquisa EDUCIDADE, vinculado ao PPGENT-UNINTER. Membro fundador da Cátedra UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) de "Cidades que educam e transformam". E-mail: alceli.ribeiro@gmail.com

Essa perspectiva formativa é profundamente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire (1968) onde destaca a importância da educação como um processo de conscientização e emancipação. Freire (1968) argumenta que a cidade pode e deve ser um espaço de transformação, onde os cidadãos se tornam protagonistas de suas próprias vidas, engajando-se ativamente em práticas educativas que desafiam as estruturas de poder estabelecidas e promovem a inclusão social. Além disso, a integração de tecnologias digitais no ambiente urbano tem se mostrado um fator crucial para a efetivação desse modelo educador. Segundo Tettegah (2019), as tecnologias digitais podem ser utilizadas para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis, ampliando as oportunidades educacionais para todos os segmentos da população.

A convergência entre o digital e o físico nas cidades inteligentes propõe uma abordagem que combina infraestrutura física com sistemas digitais, criando, assim, um ecossistema urbano capaz de apoiar a inovação educacional e a transformação social (Marques, 2020). O espaço urbano é uma construção social, onde a educação desempenha um papel central na formação da identidade e da cidadania, portanto, a cidade deve ser vista como um espaço pedagógico, onde as interações sociais e as experiências cotidianas contribuem para a formação integral dos indivíduos. Este conceito de território educativo é ampliado ao considerar a cidade como um local de aprendizado contínuo, onde cada espaço, seja ele físico ou digital, torna-se uma oportunidade de educação e transformação.

Dessa forma, a temática "A cidade que educa e transforma" exige uma abordagem integrada que considere as dimensões físicas, sociais e tecnológicas da cidade, promovendo uma educação que é simultaneamente inclusiva, inovadora e voltada para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Este trabalho busca explorar essas dimensões, apoiando-se em exemplos contemporâneos de cidades que adotaram essa abordagem, demonstrando o potencial transformador da educação no contexto urbano.

Conceito de Território Educativo e a Formação Integral

O conceito de território educativo é central para a ideia de uma cidade que educa e transforma, pois propõe que a cidade, em sua totalidade, funcione como um espaço dinâmico e multifacetado, onde a educação não se restringe às instituições formais, como escolas e universidades, mas permeia todos os aspectos da vida urbana. Nesse sentido, a cidade se torna um território que promove a formação integral dos seus habitantes, abrangendo todas as fases

da vida, desde a infância até a velhice, e incluindo tanto a educação formal quanto a não formal e informal.

O espaço urbano é uma construção social, onde as relações de poder e as práticas cotidianas moldam a maneira como as pessoas vivem e aprendem. Lefebvre (1974) introduz a ideia de que o espaço urbano deve ser entendido como um território educativo, no qual a formação dos indivíduos ocorre por meio da interação com o ambiente físico e social. Sugere que o espaço não é apenas um pano de fundo passivo, mas um agente ativo na formação da identidade e na educação dos cidadãos. Paulo Freire (1968) complementa essa visão ao enfatizar que a educação deve transcender os limites da sala de aula e envolver toda a comunidade. O autor propõe uma pedagogia baseada no diálogo e na participação ativa dos cidadãos, transformando a cidade em um espaço onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver. Para Freire (1968), a cidade é um lugar onde a educação crítica pode acontecer, capacitando os indivíduos a questionarem e transformarem a sociedade.

A perspectiva crítica sobre o planejamento urbano ao enfatizar a relação direta entre a vida social, a educação e o ambiente urbano, argumentando que as cidades desempenham um papel vital na educação informal, onde a diversidade e a interação social são elementos essenciais para o aprendizado contínuo. Para Jacobs (1961), os espaços públicos e a diversidade urbana são fundamentais para a formação integral dos cidadãos, propondo que a cidade deve ser vista como um vasto território educativo, onde a educação permeia todas as áreas da vida urbana.

Nos últimos anos, diversos autores como Rui Figueiredo Marques, Ana Paula Moreira e Isabella Costa têm ampliado essa visão, adaptando-a às novas realidades urbanas e tecnológicas. Marques (2020) discute como a integração entre o espaço físico das cidades e os sistemas digitais pode criar territórios educativos inovadores, argumentando que as cidades inteligentes, ao combinarem infraestruturas tecnológicas com práticas educativas, podem ampliar significativamente as oportunidades de aprendizado e promover uma formação integral que se alinha às necessidades contemporâneas. O autor sugere, ainda, que a digitalização das cidades pode transformar o ambiente urbano em um espaço de aprendizado contínuo, onde a educação ocorre em múltiplos locais e momentos ao longo da vida dos cidadãos.

Os territórios educativos urbanos podem ser instrumentos poderosos para a inclusão social, pois o planejamento urbano deve ser orientado para facilitar o acesso à educação em todas as suas formas, promovendo a equidade e a justiça social. Moreira (2019) enfatiza a importância de criar territórios educativos que atendam às necessidades de populações

diversas, garantindo que todos tenham acesso a oportunidades de formação integral, independentemente de sua condição social ou origem. Contudo, os desafios contemporâneos na criação de territórios educativos que promovam uma formação integral, e isso se deve ao fato de que, para que uma cidade seja verdadeiramente educadora, é crucial considerar as interseções entre a educação formal e informal, assim como promover a participação ativa da comunidade. Costa (2022) defende que políticas públicas devem ser implementadas para apoiar o desenvolvimento de territórios educativos inclusivos, capazes de responder às necessidades educativas de todos os cidadãos, independentemente de sua idade ou contexto social.

Assim, o conceito de território educativo, concebe a cidade como um espaço dinâmico, onde a educação ocorre a cada interação e em cada espaço público, tornando-se uma parte intrínseca da vida cotidiana, onde a ideia de que a cidade deve atuar como um agente educador, capaz de moldar a identidade e a cidadania de seus habitantes. Essa abordagem integrada não só promove uma formação integral que se adapta às necessidades de uma sociedade em constante mudança, mas também, mantém-se fiel aos princípios de inclusão, participação e justiça social.

A Importância da Formação Integrada para a Cidade Educadora

A formação integrada é um pilar fundamental para o sucesso da cidade educadora, pois assegura que a educação oferecida aos cidadãos não seja fragmentada ou restrita a um único aspecto da vida urbana. Em uma cidade educadora, a formação integrada envolve a coordenação de diferentes tipos de educação formal, não formal e informal e garante que essas diferentes formas de aprendizado estejam interligadas e complementando umas às outras. A importância da formação integrada reside na sua capacidade de proporcionar uma educação holística que atenda às necessidades diversas e complexas dos habitantes da cidade. Segundo Lefebvre (1974), a educação no contexto urbano deve ir além das salas de aula, envolvendo todos os espaços e momentos da vida cotidiana. Isso significa que as experiências de aprendizado devem ser coerentes e conectadas, permitindo que os cidadãos apliquem os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, promovendo, assim, uma formação integral.

Paulo Freire (1968) reforça essa visão ao destacar que a educação deve ser um processo contínuo e integrador que capacite os indivíduos a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades, isso porque a formação integrada, nesse sentido, não apenas transmite conhecimentos, mas também desenvolve competências sociais, emocionais e

éticas, preparando os cidadãos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira crítica e consciente. Na prática, a formação integrada em uma cidade educadora pode ser observada na intersecção entre a educação formal, oferecida pelas instituições de ensino, e a educação não formal e informal, que ocorre em espaços públicos, culturais, tecnológicos e comunitários. Como destaca Marques (2020), a digitalização das cidades e a integração das tecnologias inteligentes criam novas oportunidades para que esses diferentes tipos de educação se complementem, formando um ecossistema educativo que é acessível a todos os cidadãos.

Ao criar territórios educativos que são inclusivos e acessíveis, a cidade educadora pode garantir que todos os seus habitantes, independentemente de sua origem ou condição social, tenham acesso às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso é essencial para construir uma sociedade mais equitativa e justa (Moreira, 2019). Portanto, a formação integrada é vital para o desenvolvimento de uma cidade educadora, pois garante que a educação oferecida seja abrangente, inclusiva e adaptável às necessidades dos cidadãos. Ao conectar diferentes formas de aprendizado e promover uma educação, tanto crítica quanto transformadora, a formação integrada contribui para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e engajada, capaz de transformar a cidade e a sociedade em geral.

Integração entre Educação, Governança Urbana e Inclusão Social

A integração entre educação, governança urbana e inclusão social é essencial para transformar as cidades em espaços verdadeiramente educadores e inclusivos. Essa integração não só possibilita uma formação integral dos cidadãos, mas também promove a construção de uma sociedade mais equitativa e participativa. Autores como Lefebvre (1974) e Freire (1968) já apontavam para a importância de entender o espaço urbano como um território educativo, onde a educação e a cidadania se entrelaçam para moldar a identidade dos indivíduos. Lefebvre (1974) destaca o papel do espaço urbano como um agente ativo na formação social, enquanto Freire (1968) enfatiza a educação crítica como uma ferramenta para a emancipação e a participação cidadã.

As cidades são espaços fundamentais para a educação informal, onde a interação social e a diversidade cultural enriquecem o aprendizado além das salas de aula. Castells (1996) explora como as tecnologias de informação e comunicação podem ser integradas à governança urbana para promover uma participação cidadã mais ativa e informada. Entretanto, a governança urbana pode ser estruturada para apoiar a educação e a inclusão

social, onde as cidades historicamente funcionam como centros de inovação social e educativa, possuindo a necessidade de uma abordagem sistêmica que integre educação e governança para lidar eficazmente com a complexidade urbana (Mumford, 1961 e Simon, 1969).

É válido mencionar que, recentemente, essa visão foi expandida por autores como Rui Figueiredo Marques (2020), que discute a importância de combinar infraestruturas tecnológicas com práticas educativas nas cidades inteligentes, transformando-as em ambientes de aprendizado contínuo e acessível. Corroborando com Marques (2020), Kitchin (2017) reforça a ideia de que cidades inteligentes devem ser projetadas para atender às necessidades sociais e culturais, promovendo inclusão digital e sustentabilidade.

A criação de territórios educativos que promovam inclusão social e equidade, assegurando que todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou condição social, precisam de acesso às oportunidades educativas (Moreira, 2019). Além disso, a sustentabilidade deve ser integrada à educação e à governança urbana para criar cidades que sejam justas e sustentáveis (Gabrys, 2020). É importante possuir políticas públicas que promovam a inclusão social e a participação comunitária, abordando os desafios na criação de territórios educativos que favoreçam uma formação integral.

A integração entre educação, governança urbana e inclusão social é, portanto, uma necessidade para o desenvolvimento de cidades que realmente educam e transformam. Essa abordagem holística não apenas fortalece a coesão social, mas também garante que a educação desempenhe um papel central na vida urbana, capacitando os cidadãos a participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. Ao abordar esses desafios, essa integração prepara as cidades para enfrentar os desafios do futuro e aproveitar as oportunidades que surgem com o avanço tecnológico e social.

Adaptação das cidades às novas demandas tecnológicas e sociais: inclusão digital e qualificação de professores como pilares dos territórios educativos

A adaptação das cidades às novas demandas tecnológicas e sociais é crucial para a construção de territórios educativos que promovam a formação integral dos cidadãos. Essa adaptação envolve não apenas a implementação de tecnologias inteligentes nas infraestruturas urbanas, mas também a inclusão digital como um elemento central, pois a inclusão digital é essencial para garantir que todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, tenham acesso equitativo às oportunidades educativas proporcionadas pelas novas tecnologias. Além disso, a qualificação contínua dos professores é fundamental para que

possam integrar essas novas ferramentas em suas práticas pedagógicas de forma eficaz e inclusiva.

Lefebvre (1974) e Freire (1968) já destacavam a importância de entender o espaço urbano como um território educativo, onde educação e cidadania se entrelaçam. Lefebvre (1974) via o espaço urbano como um agente ativo na formação social, enquanto Freire (1968) enfatizava a educação crítica como uma ferramenta essencial para a emancipação e participação cidadã. Jacobs (1961) complementa, argumentando que as cidades, por meio de seus espaços públicos e diversidade urbana, oferecem ambientes ricos para a educação informal e contínua. Sennett (1977), também, contribui com o debate ao discutir como a vida urbana, com sua complexidade e interação social, oferece oportunidades únicas para a formação do caráter e da cidadania.

Castells (1996) ampliou essa perspectiva ao incorporar as tecnologias de informação e comunicação como elementos centrais na governança urbana, capazes de potencializar a participação cidadã. Mumford (1961), por sua vez, destacou as cidades como centros históricos de inovação social e educativa, apontando a necessidade de uma abordagem sistêmica que integre educação e governança. Simon (1969) reforçou essa visão ao abordar a importância de uma gestão integrada dos sistemas urbanos para lidar com sua complexidade.

Nos últimos anos, Kitchin (2017) e Marques (2020) vêm enfatizando a importância de combinar infraestruturas tecnológicas com práticas educativas nas cidades inteligentes, transformando-as em ecossistemas de aprendizado contínuo e acessível. Nesse contexto, Marques (2020) sugere que a digitalização das cidades pode criar um ambiente urbano onde a educação está integrada à vida cotidiana, enquanto Kitchin (2017) defende que as cidades inteligentes devem ser projetadas para atender às necessidades sociais e culturais, promovendo inclusão digital e sustentabilidade. Massey (2005) também argumenta sobre a importância de considerar o espaço como um fator ativo na formação social, sugerindo que a educação e a tecnologia devem estar profundamente enraizadas na governança urbana para promover inclusão e equidade.

Moreira (2019) foca na criação de territórios educativos que assegurem a equidade no acesso às oportunidades educativas, enquanto Gabrys (2020) argumenta que a sustentabilidade deve ser um componente essencial na integração entre educação e governança urbana. Colaborando com essa discussão, Costa (2022) destaca os desafios na formação integral em territórios educativos, enfatizando a importância de políticas públicas que promovam a inclusão social e a qualificação de professores. Além disso, Sassen (2014)

aborda a necessidade de repensar as cidades globais para que a tecnologia e a educação sejam acessíveis a todos, propondo ser a inclusão digital vital para a equidade urbana.

Assim, a adaptação das cidades às novas demandas tecnológicas e sociais, promovendo a inclusão digital e a qualificação dos professores, é essencial para transformar os territórios urbanos em espaços educativos verdadeiramente inclusivos e capazes de responder às necessidades contemporâneas. Autores pioneiros e contemporâneos convergem na ideia de que a tecnologia, quando aliada a uma governança inclusiva e a uma educação crítica, pode transformar as cidades em ambientes propícios ao aprendizado contínuo, à participação cidadã ativa e à construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Conclusão

O presente trabalho revela-se de grande importância no contexto das sociedades urbanas contemporâneas. Em um mundo marcado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, as cidades devem ser vistas não apenas como espaços físicos onde as pessoas vivem, mas como territórios educativos dinâmicos capazes de promover a formação integral de seus habitantes. A integração entre educação, governança urbana e inclusão social é um dos pontos-chave que emergem dessa discussão, destacando-se como essencial para a construção de cidades mais justas, equitativas e sustentáveis.

O conceito de cidade educadora vai além da simples oferta de educação formal, abrangendo a ideia de que todos os aspectos da vida urbana, desde as interações sociais nos espaços públicos até o uso de tecnologias digitais, podem e devem contribuir para o aprendizado contínuo e para a formação de cidadãos ativos e conscientes. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a criação de territórios educativos, onde as educações formais, não formais e informais se interconectam e se complementam, é fundamental para que as cidades possam realmente transformar suas comunidades.

A relevância dessa temática reside na sua capacidade de abordar de maneira integrada os desafios contemporâneos, como as desigualdades sociais, a exclusão digital e a falta de participação cidadã. Ao destacar a importância de uma governança urbana que promova a inclusão social e a sustentabilidade, o trabalho aponta para a necessidade de políticas públicas que apoiem a criação de territórios educativos inclusivos e acessíveis a todos. Além disso, a pesquisa sublinha como a digitalização das cidades pode atuar como um catalisador para essa transformação, permitindo que as tecnologias inteligentes sejam utilizadas para criar ecossistemas educativos que favoreçam a aprendizagem contínua e a participação democrática.

Frente a essas elaborações, compreende-se que a abordagem integrada proposta neste trabalho é não apenas desejável, mas essencial para o futuro das cidades. A formação integral dos cidadãos, promovida por meio de uma educação que permeia todos os aspectos da vida urbana, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. As cidades que adotam essa perspectiva formativa integrada não apenas educam, mas também transformam suas comunidades, preparando-as para enfrentar os desafios do futuro com resiliência e inovação. Assim, a cidade educadora se consolida como um espaço de aprendizagem contínua, cidadania ativa e transformação social, onde cada indivíduo tem a oportunidade de crescer, participar e contribuir para o bem comum.

THE CITY THAT EDUCATES AND TRANSFORMS: AN INTEGRATED FORMATIVE PERSPECTIVE

Abstract

The theme "The City that Educates and Transforms: An Integrated Formative Perspective" proposes an analysis of cities as dynamic educational spaces, where education transcends formal institutions and intertwines with social and governance practices. The objective of this research is to explore how the integration of education, urban governance, and social inclusion can transform cities into educational territories that promote the holistic development of citizens. The methodology was based on a literature review of classic authors, as well as contemporary studies. The results indicate that the digitalization of cities and the creation of inclusive educational territories are essential for fostering active and engaged citizenship. It is concluded that the integration of these dimensions strengthens social cohesion and prepares cities to face contemporary challenges, making them more just, inclusive, and sustainable.

Keywords: Educating city. Urban governance. Social inclusion. Holistic development. Educational territory.

Referências

CASTELLS, Manuel. **The rise of the network society**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1996.

COSTA, Isabella. **Territórios educativos e a formação integral: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 2, p. 245-260, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GABRYS, Jennifer. Smart cities as sustainable cities. *In: MARVIN, Simon; LUQUE-AYALA, Andres; McFARLANE, Colin (Eds.). Smart urbanism: Utopian vision or false dawn?* London: Routledge, 2020. p. 105-120.

JACOBS, Jane. **The death and life of great American cities**. New York: Random House, 1961.

KITCHIN, Rob. The right to the smart city. *In: CARLISLE, Helena (Ed.). New geographies of smart cities: placing contemporary urbanism*. London: Routledge, 2017. p. 87-101.

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Oxford: Blackwell Publishing, 1974.

MARQUES, Rui Figueiredo. **Smart cities and educational ecosystems**: an integrated approach. **Journal of Urban Technology**, v. 27, n. 3, p. 33-49, 2020.

MASSEY, Doreen. **For space**. London: SAGE Publications, 2005.

MOREIRA, Ana Paula. Urban educational spaces and social inclusion. **Education**, v. 23, n. 3, p. 211-225, 2019.

MUMFORD, Lewis. **The city in history**: Its origins, its transformations, and its prospects. New York: Harcourt, Brace & World, 1961.

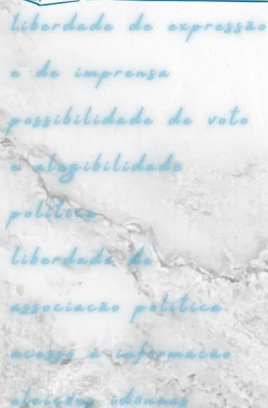
SASSEN, Saskia. **Expulsions**: brutality and complexity in the global economy. Cambridge, MA: Belknap Press, 2014.

SENNETT, Richard. **The fall of public man**. New York: Alfred A. Knopf, 1977.

SIMON, Herbert A. **The sciences of the artificial**. 3rd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 1969.



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



O PROJETO DE REMIÇÃO DE PENA POR LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE PRISIONAL DE SÃO JOSÉ DO CEDRO – SC

Ariele Eidt⁶²

Daniel Pulcherio Fensterseifer⁶³

Grupo de trabalho (GT): Extensão Universitária e Educação em Direitos Humanos: relatos de experiências

Resumo:

Esta pesquisa revela a importância de implantar o projeto Portas Abertas para a Liberdade na Unidade Prisional de São José do Cedro – SC, ressalta a possibilidade de oportunizar aos internos o acesso ao estudo e conhecimento como instrumento fundamental para a ressocialização, assim, torna-se imprescindível a busca de novas alternativas para complementar a rotina do ambiente prisional. Em meio a um cenário atual vazio de perspectivas, e muitas vezes destruidor de expectativas, a prática literária na prisão aventa novas possibilidades, conectando o leitor ao mundo do texto. Assim, o leitor parece permanecer vivo, embora preso a um ambiente extremamente hostil. Desta intersecção entre o mundo da prisão e o mundo da leitura, abre-se uma possibilidade no tempo em que o leitor por um instante parece estar livre e autorizado a viver outra história. Em suma, para além de uma medida redutora de dias, compreende-se que a prática literária reduz os efeitos do aprisionamento e contribui significativamente para a reformulação da visão de mundo do indivíduo encarcerado.

Palavras-chave: Leitura. Remição. Projeto Portas Abertas.

Introdução

A prática da leitura no Brasil tem sido objeto de estudos há anos. Nas escolas, a discussão da leitura ofertada coletivamente por meio de bibliotecas, cantinhos de leitura, salas de leitura ou qualquer espaço físico em que os livros são abrigados ainda é pouco desenvolvida e os professores apresentam pouca expressão na prática pedagógica e até limitam a vida acadêmica do aluno, como demonstram pesquisas, diagnósticos e avaliações recentes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O que relatar então do espaço fechado, de alguém que foi privado de sua liberdade, que não conhece ou não tem acesso a uma biblioteca e tão pouco acesso à leitura?

Uma sociedade que apenas priva a liberdade não favorece a ressocialização, é preciso que algo seja feito e, existem caminhos: um desses é a sensibilidade com o próximo, com aquele que cometeu erros, oferecendo-lhe cultura, a cultura da leitura. Desta forma, visa-se o

⁶² Graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura, Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura pela Instituição Faculdade Venda Nova do Imigrante, Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e da Região das Missões. E-mail do autor: ariele.ae@hotmail.com.

⁶³ Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do PPG em Educação e do Curso de Direito na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI-FW.

crescimento intelectual e desenvolvimento pessoal e social dos presos envolvidos para saber e pensar com ciência, arte, filosofia, moral e política e ter uma ampliação de horizontes intelectuais, sociais e profissionais.

Ler e remir

O projeto de remição da pena pela Leitura já vem sendo desenvolvido no Sistema Penitenciário Federal brasileiro desde 2012. Trata-se de uma proposta de incentivo e fomento à leitura, interpretação e construção de textos como: relatórios, resumos e resenhas críticas, tendo como ponto de partida, desenvolver o hábito de ler, e, por conseguinte, remir os dias daqueles contritos a sua liberdade, tal como, preceitua a Lei de Execução Penal.

Na Unidade Prisional Avançada de São José do Cedro – SC, urge a necessidade de implantação do projeto de Remição da Pena por meio da Leitura que está disciplinado na Portaria Conjunta do DEPEN nº 276 e em algumas leis estaduais no Brasil, porém ainda não possui previsão em lei federal específica.

A Recomendação nº 44/2013, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que propõe a instituição, nos presídios estaduais e federais, de projetos específicos de incentivo à remição da pena pela leitura, já está consolidada em quase todo o país. Tal projeto já se destaca em alguns estados brasileiros e é equiparado à Remição da pena pelo estudo conforme fins do artigo 126 da Lei de Execução Penal.

Desta forma, precisamos compreender que a remição é um direito subjetivo do condenado e, portanto, deve ser aplicado com prudência e com respeito às previsões legais.

Em 2017, o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN apresentou números assustadores sobre os indicadores carcerários, sendo o Brasil com a maior população carcerária do mundo. Com uma média de 7,8 pessoas presas por dia, Santa Catarina se aproxima da marca de vinte três mil detentos distribuídos entre as dezoito mil vagas que existem no sistema prisional.

Hoje o Brasil possui um superávit de aproximadamente 250 mil presos conforme a Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa (SAP). Não é difícil imaginar quantos direitos são violados nas prisões brasileiras. Neste contexto, devem ser pensadas políticas públicas que minimizem os efeitos agressivos do aprisionamento, considerando que a pessoa condenada perde seu segundo maior bem, o direito à liberdade, já que o primeiro é à vida. Devendo permanecer invioláveis os demais direitos fundamentais previstos para que tenha alguma perspectiva futura ao conquistar a liberdade.

Desse modo, é questionável a atuação do Estado e da forma como “pretende” garantir o acesso da educação a todos, num ambiente inóspito, superlotado, onde muitas vezes os princípios fundamentais não são respeitados. Então, pensando em uma alternativa para alcançar os diversos encarcerados em São José do Cedro - SC, é que proponho a implantação do Projeto Portas Abertas para a Liberdade, na qual o indivíduo privado de liberdade poderá atingir sua almejada liberdade de duas formas: fisicamente – com a saída da prisão, através da remição da pena pela leitura, e subjetivamente por meio do conhecimento adquirido, onde a leitura poderá levá-lo a mundos imagináveis.

Martins (2012) define que é de suma importância compreender a leitura como processo de (re) construção do indivíduo e como instrumento de reconhecimento de sua atuação no mundo, possibilitando a autonomia e abrindo as portas para a liberdade.

Quem é o leitor do presídio?

Conforme dados coletados pelo Banco Nacional de Monitoramento de Presos⁶⁴ (cadastro dinâmico, contínuo e alimentado diariamente), os leitores dos presídios são homens em cumprimento de pena em regime fechado por terem cometido algum tipo de delito. Possuem grau de escolaridade baixo, isto é, a maioria dos presos não possui ensino fundamental completo. Em 2023, no Brasil havia em torno de 649 mil presos, dos quais 93,56% são do sexo masculino e 6,44% são mulheres.

No que tange à educação formal pelas pessoas privadas de liberdade no país, há os seguintes dados: 3% são analfabetos, 46,54% têm o ensino fundamental incompleto, 17,94% possuem o ensino médio incompleto, 12% completaram o ensino médio e apenas 2% finalizaram o ensino superior. Isso significa que quase 50% da população carcerária pode apresentar dificuldades em relação a compreensão da leitura, devido ao seu grau de estudo, portanto, o projeto remição por leitura realmente cumpre seu papel ressocializador?

Percebe-se que a pena não cumpre sua função proclamada, mas sim uma função política de demonstração de poder, conforme estabelece Zaffaroni e Nilo Batista (2003). Com isso, tem-se no cárcere um espaço de exclusão social que acaba por reforçar todos os aspectos negativos que o próprio Direito Penal se propõe a modificar.

⁶⁴ Fonte: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/7409aa856db291197e81ed314499fb.pdf>

Aspectos legais da remição pelo estudo/leitura

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, regulamentada no estado de Santa Catarina, cumpre o determinado sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

Cardenuto (2016) ressalta que, desde 2015, no Estado de Santa Catarina, foi implantado um projeto piloto de remição pela leitura no Complexo Penitenciário de São Pedro de Alcântara. Após aprovação do projeto piloto, a Secretaria de Educação do Estado de SC estendeu o atendimento para vinte outras unidades prisionais.

Em conformidade com Cadernuto (2016), em 2016, houve a formação de grupo de trabalho intersetorial com o objetivo de padronizar o projeto de leitura para todo o Estado. Para tanto, a SED realizou curso de formação continuada com orientadores de leitura formada na área de Letras para a construção de um único projeto. O projeto de leitura de Santa Catarina passou a ser chamado de Projeto Despertar para a Leitura.

Segundo Cadernuto (2016), após esta formação, o professor orientador de leitura, tem o compromisso de indicar a obra literária de acordo com o nível de escolarização e conhecimento prévio do aluno, bem como avaliar a leitura através da escrita e da oralidade, propondo ferramentas para interpretação de textos e/ou quaisquer outros meios de comunicação.

Cardenuto (2016) destaca que este projeto tem em seu plano de ação os seguintes objetivos a serem atendidos:

- Ampliar os espaços de leitura e ou bibliotecas;
- Garantir a contratação de professor orientador de leitura;
- Implementar o projeto de leitura em todos os estabelecimentos penais;
- Realizar parceria com as universidades públicas e particulares para dispor estagiários bibliotecários em atendimento ao projeto;
- Articular com as instituições parceiras, TJSC, MPSC, SJC, a aprovação e manutenção do Projeto Despertar para a Leitura.

Proença (2015) destaca que os institutos de remição relevam a ideia de que o reeducando expresse situações que façam parte do cotidiano das pessoas em liberdade, fazendo com que o mesmo repense os conceitos anteriores e que o período em que passar no estabelecimento penal não o afaste do convívio social na sua plenitude. Enquanto estudante, trabalhador ou especificamente leitor, almeja-se que o reeducando se identifique com a

sociedade, pois, se há trabalho lá fora, se há estudo/leitura lá fora, por que não possibilitar a leitura lá dentro?

Porém, este projeto apenas atende as unidades que dispõem de salas de aula e parcerias com a Secretaria de Educação, sendo assim, a Unidade Prisional Avançada de São José do Cedro – SC, não foi contemplada.

Perante isto, propõe-se a implantação deste projeto, nesta Unidade Prisional, de autoria minha e inspirado no projeto Lêberdade⁶⁵, implantado no Estado de Alagoas.

Gestão do projeto

O projeto não terá auxílio financeiro destinado pelo Estado, mas a Unidade Prisional estará recebendo doações de pessoas da própria comunidade, familiares e Organizações Não Governamentais. O projeto em si contará com uma Comissão Técnica nomeada pela Administração Penitenciária, composta por, no mínimo, três membros, sendo que dois agentes penitenciários representantes da unidade, que fiscalizarão e auxiliarão no encaminhamento do projeto e a professora de Língua Portuguesa e Literatura (voluntária) que realizará a avaliação da produção escrita e orientações das atividades.

A critério da Administração Penitenciária, poderão integrar a Comissão Técnica, professores voluntários com a formação necessária para acompanhar e avaliar as atividades de leitura das obras e um detento (regalia) que auxilia internamente no administrativo e que fará a distribuição e o controle das obras.

Competências da Comissão Técnica:

- a) Selecionar as obras literárias e filosóficas que compõem as ações da remição da pena através da leitura e atualizar, periodicamente, os títulos;
- b) Lançar campanhas de arrecadação de obras literárias;
- c) Inspeccionar os livros doados;
- d) Cadastrar os livros;
- e) Buscar parcerias com instituições de ensino para o andamento do projeto;
- f) Supervisionar para que a realização da leitura e a elaboração da produção textual sejam praticadas em local adequado e sem cópia (em caso de cópia ou repasse de informações é considerado como falta grave, o Gestor deverá ser comunicado pela comissão);

⁶⁵<http://www.seris.al.gov.br/educacao-producao-e-laborterapia/projeto-leberdade/Leberdade%20revisado%202%20-%20versao%20definitiva%20-%2015.03.17.doc/view>

- g) Orientar formas de incentivo à leitura e ao desenvolvimento da escrita para garantir a melhoria qualitativa da leitura e escrita dos presos participantes da remição da pena pela leitura e produção escrita;
- h) Elaborar e encaminhar, mensalmente, relatório sobre as atividades realizadas para o agente responsável da Unidade Prisional, bem como para o Juiz da Comarca de São José do Cedro - SC.
- i) Orientar os presos participantes sobre o funcionamento do projeto de remição da pena pela leitura e a produção escrita, como realizar as produções escritas, os critérios de avaliação, os prazos e cronogramas das atividades e os benefícios que serão garantidos;
- j) Definir previamente, antes da entrega dos livros aos presos participantes, o período necessário para realização da leitura e a data da produção escrita, bem como o prazo para correção das produções escritas;
- k) Corrigir apenas a versão final dos relatórios de leitura e das resenhas;
- l) Orientar o preso sobre as responsabilidades decorrentes do extravio e danificação dos livros;
- m) Organizar portfólio anual com todas as produções dos leitores, com a finalidade de subsidiar avaliações, estudos, pesquisas, exposições e publicações;
- n) Selecionar os presos, no que se refere à participação no projeto, quanto à voluntariedade e cadastrá-los;
- o) Distribuir e recolher os livros com o apoio da equipe de operacionalização e professores da escola vinculadora.

Público-alvo

Presos (as) condenados (as), do regime fechado, da Unidade Prisional Avançada de São José do Cedro - SC.

Acervo bibliográfico

O acervo bibliográfico será composto por obras disponíveis na Unidade Prisional, aquisição de novos títulos pela própria unidade e doação de livros em bom estado de conservação por entidades diversas, comunidade e familiares. Este acervo será disponibilizado por meio de catálogo, que estará sempre atualizado. A Unidade não tem um

local disponível para armazenar o acervo, portanto, caixas de leituras (resistentes) serão providenciadas ou confeccionadas pelos próprios presos para armazená-lo.

Os livros serão de gêneros e tipos variados que contemplem as diversas etapas dos níveis de escolarização, conforme seleção realizada pela Comissão Técnica, porém a ênfase maior será de livros literários.

Metodologia

A metodologia consiste na participação voluntária do preso desde que este obedeça a condições mínimas de alfabetização. Assim, é disponibilizado ao participante um exemplar por mês, preferencialmente de uma obra literária clássica e também de obras científicas ou filosóficas, dentre outras, e de acordo com o acervo disponível na unidade prisional.

Os presos interessados em participar do projeto “Portas Abertas para a Liberdade” recebem os livros nas suas próprias celas, junto com orientações básicas sobre leitura e escrita, bem como a cópia do Projeto.

1ª ETAPA – Divulgação

A Comissão Técnica criará instrumentos de divulgação (cartilhas, cartazes e folders) com as informações necessárias para adesão ao projeto e sobre o seu funcionamento.

2ª ETAPA – Processo da Ação

O reeducando terá o prazo de vinte e um a trinta dias para leitura de uma obra literária e após a leitura apresentará no prazo máximo de dez dias a produção do texto final.

Os inscritos poderão fazer a leitura de um livro por mês, a fim de obter remição, de parte de sua pena, pela leitura. Terá a possibilidade de remir até quarenta e oito dias por ano se optar pela leitura de doze títulos.

Na avaliação do trabalho escrito, vários critérios serão observados: a limitação ao tema, coesão e coerência, compreensão do texto e a reflexão sobre a obra.

Para efeito de avaliação, será utilizada a escala de notas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) sendo considerada aprovada a produção escrita, que atingir a nota igual ou superior a 6,0 (seis), conforme o sistema de avaliação adotado pela Secretaria de Educação do Estado de SC.

O resultado é enviado pela comissão, por ofício, ao Juiz da Comarca de São José do Cedro – SC, para que este decida sobre o aproveitamento a título de remição da pena. A remição é aferida e declarada pelo juiz conforme a lei de execução penal.

3ª ETAPA – Arquivamento das Produções

Os textos produzidos serão arquivados na Unidade Prisional Avançada para servir aos estudiosos e pesquisadores interessados no âmbito da educação prisional.

Este projeto vem ao encontro com a preocupação de uma minoria da população brasileira, pois conforme Julião e Paiva (2014), poucos lutam em melhorar as condições de justiça e igualdade a todos, projetos de leitura, portanto, são bem vindos, isoladamente ou associados a programas regulares de escolarização, para que se oportunize, durante o tempo de privação de liberdade dos sujeitos, o direito de aprender, direito este não efetivado no tempo da infância.

Conclusão

Esta proposta de projeto de remição de pena por leitura visa a um tratamento digno aos presos, para que, após a saída da prisão, não enfrentem dificuldades extremas de readaptação e que possam de maneira crítica e respeitosa construir uma nova história íntegra e honrosa. Além disso, este projeto contribui para a construção crítica e intelectual dos apenados em busca da liberdade pelos sentidos possíveis, nesse caso, tornando a leitura uma das portas possíveis de saída do cárcere.

Podemos perceber que *a pena não cumpre seu principal fato ressocializador sozinha*, mas a união de diversos fatores importantes para o indivíduo poder construir um novo indivíduo para o retorno em sociedade, principalmente através da educação.

A ação de ler não é somente para entretenimento é também, uma ótima ferramenta que oferece ao leitor uma visão ampla do mundo, em que o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido.

A leitura é fundamental e necessária para a criação de um indivíduo crítico, apto para discutir seus pontos de vista, por estar preparado e equipado com uma carga intelectual, superior a outro indivíduo que não obteve a mesma carga literária.

A leitura é e sempre foi o meio mais efetivo e eficaz do aprendizado e da interiorização de conhecimentos. Ler é, antes de tudo, pertencer a um meio que se renova a cada dia com diferentes formas, pensamentos e ideias. Com a leitura o carcerário estará apto para desbravar desafios e ser dono do seu próprio conhecimento e usar a leitura como forma de integração.

Ter uma leitura efetiva é saber ler nas entrelinhas e agregar saberes que só uma leitura factual oferece, porém para obter uma maior assimilação do que foi lido, é importante escrever sobre. A escrita crítica, como a resenha, possibilita incitar o pensamento crítico,

compreender o pensamento do autor, socializar o conhecimento, produzir de uma forma mais sintética as teorias ou ideias em si, podendo esta ser usada para análise introdutória ou comparativa, se for feito entre dois ou mais autores, conceitos, temas, etc.

PROYECTO DE REMISIÓN DE CONDENA POR LECTURA LITERARIA EN LA UNIDAD PENAL DE SÃO JOSÉ DO CEDRO - SC

Resumen: Esta investigación revela la importancia de implementar el proyecto Puertas Abiertas a la Libertad en la Unidad Penitenciaria São José do Cedro – SC, destacando la posibilidad de brindar a los internos acceso al estudio y al conocimiento como instrumento fundamental para la resocialización, convirtiéndose así en una búsqueda esencial. buscando nuevas alternativas para complementar la rutina del ambiente penitenciario. En medio de un escenario actual vacío de perspectivas y muchas veces destructor de expectativas, la práctica literaria en prisión ofrece nuevas posibilidades, conectando al lector con el mundo del texto. Así, el lector parece seguir vivo, aunque atrapado en un entorno extremadamente hostil. Esta intersección entre el mundo de la prisión y el mundo de la lectura abre una posibilidad en el tiempo en la que el lector parece por un momento libre y autorizado a vivir otra historia. En definitiva, además de una medida que reduce las jornadas, se entiende que la práctica literaria reduce los efectos del encarcelamiento y contribuye significativamente a la reformulación de la cosmovisión del individuo encarcelado.

Palabras clave: Lectura. Redención. Proyecto Puertas Abiertas.

Referências

CARDENUTO, Heloísa. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. DIOESC. 1ª ed. 2016

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **A crise do sistema penal e as alternativas ao cárcere: uma breve visão sobre o que está sendo feito no Brasil**. In: RIBOLI, Cesar; EGERT, Renata; ARAÚJO, Thiago L. R. Direito na Sociedade Contemporânea: Novos aspectos e perspectivas. Frederico Westphalen: URI, 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. **A leitura no espaço carcerário**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 111-128, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p111>>. Acesso em: 09 jun. 2024. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p111>

JULIÃO, E. F. **Escola na ou da prisão?** Caderno Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2024.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ZAFFARONI, Raúl. Et. Al. **Direito Penal Brasileiro: primeiro volume – Teoria geral do Direito Penal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “ESCREVIVÊNCIAS FEMININAS: TRAÇANDO LINHAS EM EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM VARGINHA/MG”

Cilene Margarette Pereira⁶⁶
Fernanda Mitsue Soares Onuma⁶⁷
Aline Lourenço de Oliveira⁶⁸

Grupo de trabalho (GT): Extensão Universitária e Educação em Direitos Humanos: relatos de experiências

Resumo: O projeto de extensão “Escrevivências femininas: traçando linhas em educação, direitos humanos e políticas públicas em Varginha/MG”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), está registrado no Controle de Ações de Extensão da Universidade Federal de Alfenas (CAEX-UNIFAL-MG) sob o número 6982. Iniciado em março de 2024 (com término em dezembro deste ano), o projeto é coordenado/executado pelo Grupo de Pesquisa Gênero pela Não Intolerância (GENI) e propõe uma autorreflexão de suas participantes, mulheres em situação de vulnerabilidade social, sobre suas vivências. A materialização dessa autorreflexão se dá a partir de rodas de conversa e da produção de textos diversos de autoria das participantes. Para sua execução, o projeto faz uso metodológico das Tertúlias Literárias (Flecha et al., 2013), do conceito de “escrevivência” da escritora mineira Conceição Evaristo (2020) e de seus contos, publicados no livro **Insubmissas lágrimas de mulheres** (2011). Além desta atividade, o projeto se desdobra em várias outras ações sociais e culturais, alargamento seu campo de atuação circunscrito inicialmente ao CRAS II (Centro de Referência em Assistência Social), e estabelecendo parcerias com outras instituições de atendimento a mulheres em situação de vulnerabilidade social e outras comunidades de mulheres.

Palavras-chave: Mulheres em situação de vulnerabilidade social. Extensão Universitária. Tertúlias Literárias. Escrevivências.

Introdução

O projeto de extensão com interface com a pesquisa “Escrevivências femininas: traçando linhas em educação, direitos humanos e políticas públicas em Varginha/MG” (APQ-03994-22), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), está registrado no Controle de Ações de Extensão da Universidade Federal de Alfenas (CAEX-UNIFAL-MG) sob o número 6982. Iniciado em 18 de março de 2024 (com previsão de término em 16 de dezembro), o projeto é coordenado e executado pelo Grupo de Pesquisa Gênero pela Não Intolerância (GENI), da Universidade Federal de Alfenas

⁶⁶ Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) do Projeto de Extensão com Interface à Pesquisa “Escrevivências femininas: traçando linhas em educação, direitos humanos e políticas públicas em Varginha/MG”. cilene.margarete.pereira@gmail.com

⁶⁷ Doutora em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora do Curso de Bacharelado de Administração Pública e do Programa de Mestrado em Gestão Pública e Sociedade da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). fernanda.onuma@unifal-mg.edu.br

⁶⁸ Doutora em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora do Curso de Bacharelado de Administração Pública e do Programa de Mestrado em Gestão Pública e Sociedade da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). aline.oliveira@unifal-mg.edu.br

(UNIFAL-MG), sediado no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), e propõe uma autorreflexão de suas participantes, mulheres em situação de vulnerabilidade social, sobre suas vivências e experiências.⁶⁹ Este trabalho relata a experiência de desenvolvimento do projeto de extensão em 2024, destacando suas ações, bem como seus resultados parciais, e desdobramentos/alargamentos de campos de execução.

Escrevivências femininas: apresentação, metodologia e desenvolvimento

O projeto de extensão com interface com a pesquisa “Escrevivências femininas: traçando linhas em educação, direitos humanos e políticas públicas em Varginha/MG” está associado à Educação em Direitos Humanos, tendo como amparo documental o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (Brasil, 2018), que observa a necessidade de estabelecimento e elaboração de projetos acerca dos direitos humanos, dando visibilidade a “temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências” e “todas as formas de discriminação e violações de direitos”. (Brasil, 2018, p. 20-21). Educar para os direitos humanos aponta para a necessidade de se pensar na inclusão social de indivíduos e grupos historicamente marginalizados, as chamadas minorias sociais (Sodré, 2005), dando a estas visibilidade e representatividade em espaços sociais diversos.

Nesse sentido, o projeto buscar refletir sobre as experiências e vivências de mulheres em situação de vulnerabilidade social, tendo, entre seus objetivos: (1) promover debate sobre direitos humanos e temas relativos ao universo feminino, com mulheres em situação de vulnerabilidade social, fazendo uso metodológico das Tertúlias Literárias, adaptadas ao contexto, e do conceito de “escrevivência”; (2) reforçar a ideia de empoderamento feminino, considerando, sobretudo, a construção de um pensamento crítico sobre a realidade na identificação de situações de opressão e violências e na projeção de uma autoestima positiva, alicerçada em potencialidades e na reflexão sobre as chamadas “fragilidades”; (3) colaborar com a formação crítica de discentes do ICSA/UNIFAL-MG no que diz respeito à pesquisa e ao ensino, na harmonização destes com as atividades de extensão, focadas na educação em direitos humanos e promoção de ações conscientizadoras.

⁶⁹ Este projeto dá continuidade a outro, inserido também no financiamento da FAPEMIG, denominado “Escrevendo histórias, construindo cidadania: a escrevivência das mulheres atendidas pelo NUCAP/MG”, registrado no CAEX-UNIFAL-MG sob o número 6203, e executado de fevereiro a dezembro de 2023. O prazo de execução dos projetos, financiados pela FAPEMIG, é de janeiro de 2023 a dezembro de 2025.

Para a concretização destes objetivos, o projeto é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa GENI (Gênero pela Não Intolerância), cadastrado no Diretórios de Grupos de Pesquisa do CNPq e sediado na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), alinhado com os estudos de gênero, particularmente com as vivências de mulheres relacionadas com o trabalho reprodutivo e com a experiência do cuidado (remunerado e/ou não remunerado), tendo como aporte teórico, sobretudo, a Teoria da Reprodução Social (TRS). O GENI orienta suas atividades de extensão, pesquisa e ensino por questões que dizem respeito aos direitos das mulheres e da comunidade LGBTQUIAP+, tratando de temas como estereótipos, expectativas e identidades de gênero, divisão sexual do trabalho e trabalho reprodutivo, violências contra mulheres e pessoas LGBTQUIAP+, cuidados, etc.

Para a efetivação dos objetivos acima expostos, utiliza-se metodologicamente as Tertúlias Literárias (Flecha et al., 2013) e o conceito de “escrevivência” da escritora mineira Conceição Evaristo (2020). A proposta extensionista, relacionada à educação em direitos humanos, utiliza uma metodologia ativa, que considera a escuta e a fala de todas as participantes. As Tertúlias Literárias são uma roda de conversa mobilizada a partir de um objeto literário, que é lido com o objetivo de estabelecer um diálogo e uma reflexão coletiva.⁷⁰ Trata-se, portanto, da promoção de um saber que nasce do compartilhamento não hierarquizado de experiências/ideias de suas participantes. Nesse processo, elege-se a figura de um moderador, que organiza as falas, permitindo que todas possam se expressar e ouvir atentamente quem fala. Para isso, a equipe executora do projeto elegeu um objeto de fala, que instrumentaliza o protagonismo daquela que está com a palavra.⁷¹

Para a execução das Tertúlias Literárias, foram utilizados três contos de Conceição Evaristo, do livro **Insubmissas lágrimas de mulheres** (2011): (1) “Rose Dusreis”, (2) “Saura Benevides Amarantino”, (3) “Lia Gabriel”. Evaristo é responsável pelo conceito de “escrevivência”, que nomeia o projeto e é eixo direcionador das produções textuais realizadas pelas mulheres-participantes. A autora propõe que o ato de escrever implica em refletir sobre a vivência de quem escreve, sendo de fundamental importância para mulheres de origem marginalizada socialmente pensar e tomar consciência sobre sua própria identidade, cotidiano, afetos e pensamentos, rompendo com opressões que são, muitas vezes, internalizadas por elas,

⁷⁰ A experiência das Tertúlias com a literatura foi a primeira a ser feita, mas é possível utilizar outros objetos culturais como audiovisual ou cancional, por exemplo. Em outras experiências extensionistas, o GENI utilizou-se sobretudo canção popular e produções audiovisuais brasileiras em formato de curta-metragem.

⁷¹ A moderadora foi uma das professoras coordenadoras do projeto. Essa moderação não excluía, no entanto, que outras pessoas (professoras e discentes) da equipe executora assumissem a função durante o encontro. O objeto de fala escolhido foi uma boneca de pano da pintora mexicana Frida Kahlo.

configurando uma “violência simbólica” (Bourdieu, 2014). Assim, os contos escolhidos dinamizavam esse processo, sobretudo por apontarem para a resistência de suas protagonistas, repercutindo na vivência de muitas das mulheres-participantes das Tertúlias Literárias.

A materialização da autorreflexão realizada pelas mulheres-participantes das Tertúlias Literárias se deu não só a partir dos relatos nas rodas de conversa, realizadas nos dias 15 e 29 de abril e 20 de maio de 2024, mas também na produção autoral de textos diversos (fotomontagens, bilhetes, recortes, etc.), atividade orientada pelo GENI e executada pelas orientadoras sociais do CRAS II (Centro de Referência em Assistência Social).⁷² Nos dois primeiros encontros, relacionados aos contos (1) e (2), as mulheres-participantes escreveram bilhetes destinados às protagonistas das histórias, além de montarem um recorte com as partes que consideraram mais importantes do conto (1).

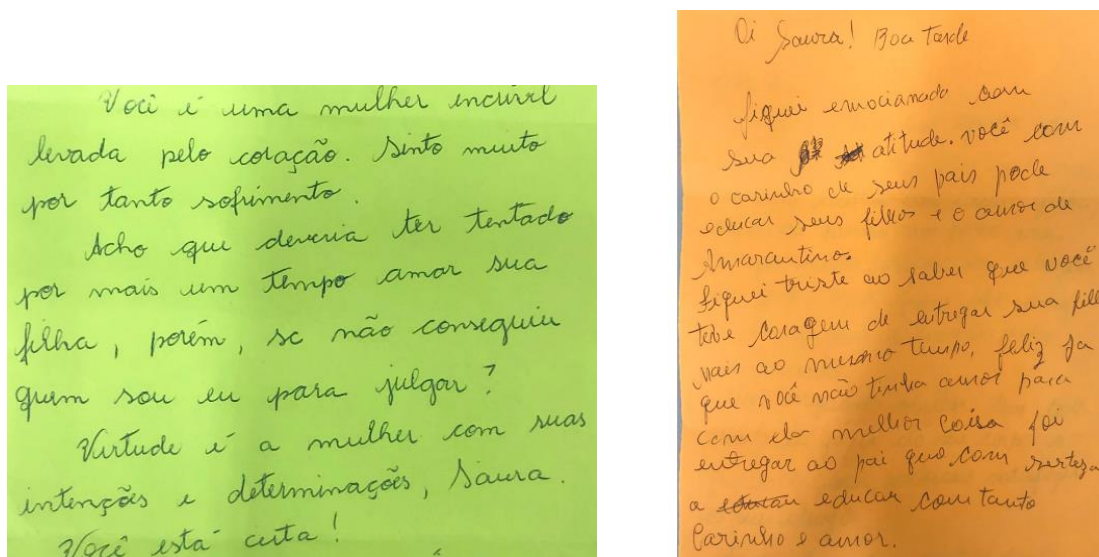


Figura 1: Bilhetes produzidos por Jasmim e Hortênsia, respectivamente, referentes ao conto (2).⁷³

Em relação ao conto (3), houve um atraso na execução da atividade, visto o não comparecimento da maior parte das mulheres no dia marcado, sendo necessário reagendar o encontro para o dia 20 de maio, e uma comoção grande de muitas mulheres com o texto (inclusive de algumas que não participaram das Tertúlias Literárias), que tematiza a violência doméstica e sua consequência na vida de uma mulher e de seus filhos. O encontro, do ponto de vista dos relatos e da participação, foi um dos mais produtivos, visto as inúmeras histórias que se irmanavam com a experiência da protagonista do conto.

⁷² Originalmente, o projeto previa a participação de mulheres atendidas pelo NUCAP (Núcleo de Capacitação para a Paz). Houve uma ampliação desse público mediante a demanda apresentada por outras instituições, como o CRAS, e um grupo de mulheres da Paróquia de Sant’Ana, ambos em Varginha. Foi mantido, no entanto, o mesmo perfil socioeconômico de vulnerabilidade das mulheres.

⁷³ Os nomes aqui são fictícios para preservar o anonimato das mulheres-participantes.

Ela sofreu muito, mas no final ela foi embora, não é? E ela reergueu! Como aconteceu comigo, no meu primeiro casamento, eu sofri porque meu primeiro marido era viciado em drogas. Meu menino hoje está com trinta e quatro anos, e ele era pequeno. Ele tentou matar ele, ele me agredia, aí eu dei um basta! (Violeta, 2024, informação verbal)

Quando não relatavam algo vivenciado por elas, as mulheres-participantes lembravam-se de casos próximos, como os experienciados por irmãs, filhas e tias, fazendo uma reflexão aprofundada sobre os mecanismos de opressão em relação à mulher:

Minha família também teve muito caso de agressão [...] E chegou até uma tia minha agredida também, ele amarrava ela na cama e batia nela. E já chegou um dia ele colocar droga na bebida dela, na água, e ela tinha acabado de ter um parto de cesárea. E nisso ela saiu pra rua, totalmente assim, quase sem roupa, sentindo dor por causa dos pontos. Ela conseguiu se separar dele, faz uns anos já. Ela teve uma filha com ele, e agora ela tá casada bem, tá se sentindo melhor [...]. (Rosa, 2024, informação verbal)

[...] nós somos duas irmãs casadas com dois irmãos. E às vezes eu chegava na casa da minha irmã, e eu era solteira ainda, ela tava com o olho roxo, outra hora ela estava arranhada, e eu falava pra ela assim: “O que aconteceu? Onde você se machucou?”, aí ela: “Ai, eu escorreguei, caí e bati o rosto no chão”. Ela sempre inventava uma desculpa para aquele machucado. Até que uma vez uma sogra da cunhada dela foi na casa dela e chegou lá e achou ela chorando, com o olho roxo. Aí a mulher perguntou a ela, e o marido tava lá, ele era da cara fechada, ela falou: “Foi o João que te bateu, né?” Eu fui saber disso muito tempo depois de eu casar. (Margarida, 2024, informação verbal)

Em relação ao grupo de mulheres-participantes das atividades do projeto, ele foi composto, inicialmente, por cerca de 15 mulheres atendidas pelo CRAS II, previamente convidadas pela equipe coordenadora da unidade, dando continuidade a atividades extensionistas desenvolvidas pelo GENI no ano de 2023 na instituição.⁷⁴ Em 2023, o grupo era formado por mulheres, entre 29 e 81 anos, que vivenciaram e/ou vivenciavam a experiência da violência doméstica, o que acarretou na escolha do material selecionado (os contos de Evaristo) para as atividades de 2024. Ou seja, a ideia era que as atividades desenvolvidas em 2024 envolvessem este mesmo grupo de mulheres presentes em 2023, acrescido da participação de outras identificadas pelo CRAS II com o mesmo perfil de enfrentamento da violência doméstica. No entanto, apenas duas mulheres do grupo formado em 2023 compareceram nos encontros de 2024, uma vez que as outras estavam trabalhando ou exercendo atividades que impediam sua participação (os encontros ocorriam sempre às segundas-feiras, das 13:30 às 15:00 horas).

⁷⁴ Nessa ocasião, as Tertúlias exploraram os seguintes objetos culturais: (1) fotografias de mulheres realizadas por fotografias; (2) conto “Apelo”, de Dalton Trevisan; (3) curta-metragem de animação “Vida Maria”, de Márcio Ramos; (4) canção “Triste, louca ou má”, da banca Francisco el hombre. Cada um desses objetos culturais deu origem a produções textuais autorais das participantes, expostas no último dia dos encontros.

Nesse novo grupo foram inseridas mulheres atendidas pelo CRAS II que já se encontravam aposentadas ou não trabalhavam, sendo este formado majoritariamente por senhoras mais velhas (entre 52 e 82 aos), com apenas uma jovem de 28 anos. Essa inserção organizada pelo próprio CRAS II, depois de acordado com a equipe executora que o grupo seria o mesmo, trouxe consequências para a realização das atividades, uma vez que nem todas dispunham “oficialmente” de experiências de violência doméstica, conforme o grupo anterior havia relatado e que orientara a escolha do material das Tertúlias Literárias.⁷⁵ Foi necessário, então, fazer uma nova apresentação do Grupo de Pesquisa GENI, do projeto de extensão, de seus objetivos e da metodologia utilizada, bem como uma justificativa do material literário de apoio e dos temas-geradores.⁷⁶

Houve uma mudança introduzida pelo GENI na realização das Tertúlias Literárias em 2024, o espaçamento dos encontros, que ocorreram a cada quinze dias, e não toda semana como em 2023. Isso porque a equipe executora do projeto detectou que o material transcrito precisaria ser analisado antes de um novo encontro, possibilitando ajustes em relação à execução das atividades se necessário. De fato, essa distância crítica (permitida pela análise da transcrição) foi fundamental para identificar, por exemplo, algumas situações que precisavam de uma intervenção maior da equipe executora e/ou da moderadora das Tertúlias Literárias, sobretudo para preservação do direito de escuta e de fala de todas as participantes.

Esse espaçamento fez com que também as orientadoras sociais se envolvessem mais nas atividades, uma vez que a produção textual derivada das Tertúlias Literárias, sob orientação do GENI, era executada por elas com as mulheres-participantes. A cada novo encontro as duas orientadoras sociais faziam um breve relato, para a equipe executora do projeto, sobre o andamento das produções textuais, observando que algumas mulheres que não participaram das Tertúlias Literárias, ou seja, não tiveram contato com a construção coletiva de sentidos a partir do relato das experiências de todas e do confronto crítico com o texto literário, produziam também seus textos autorais.

⁷⁵ Uma consequência, já evidenciada neste relato nas falas de Violeta, Rosa e Margarida, é que elas tinham, sim, experiências com a violência doméstica, mas não eram do conhecimento da equipe do CRAS II.

⁷⁶ Isso porque os temas tratados pelos contos de Evaristo selecionados para as atividades de 2024 eram originários dos temas trazidos pelas mulheres, em suas falas, nas Tertúlias realizadas em 2023. As transcrições dos relatos feitos nos encontros de 2023, gravados em áudio e vídeo, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foram discutidas entre a equipe executora do projeto, derivando nos seguintes temas, que compareciam no material literário selecionado: (1) violência doméstica; (2) maternidade; (3) exploração do trabalho infantil; (4) trabalho reprodutivo; (5) casamento/separação. Os temas acima foram bastante discutidos pelas mulheres participantes dos encontros de 2023 e apareciam no material literário de 2024 de maneira mais aprofundada, sugerindo uma reflexão mais apurada.

Dada a instabilidade, visto se tratar de mulheres em situação de vulnerabilidade social, foi comum algumas mulheres participarem de apenas um ou dois encontros dos três realizados. Da mesma forma que algumas nunca participaram das Tertúlias Literárias, mas apareciam no dia das produções textuais com as orientadoras sociais. Tal procedimento implicava, sem que a equipe executora pudesse intervir, em uma outra leitura do conto, não mediada com o cuidado experienciado na execução das Tertúlias Literárias, acarretando em entendimentos equivocados ou desgastes emocionais de algumas. Essa situação, além da mudança de mulheres-participantes do grupo de 2023 para 2024 (já relatada), foi tema de uma reunião de avaliação final das atividades do semestre, no dia 13 de junho, entre as equipes executoras do projeto e do CRAS II, visto que foi detectada, pela equipe executora do projeto, a necessidade de acompanhamento de algumas mulheres que enfrentavam a violência doméstica. Nessa reunião, a equipe executora do projeto identificou, a partir de uma avaliação do CRAS II, que havia, inclusive, uma expectativa equivocada de algumas mulheres-participantes com a atividade proposta pelo GENI em acordo com a instituição, visto que não se tratava de atividade recreativa (como algumas ofertadas pela instituição), mas de uma atividade cultural-reflexiva sobre temários da condição feminina no mundo. Os objetivos do projeto eram bem claros para a equipe do CRAS II, que ajustou uma reunião com todas as mulheres usuárias dos serviços da instituição quanto aos propósitos informativos-reflexivos e de aprofundamento de problemas enfrentados pelas mulheres-participantes de atividades desenvolvidas pelo GENI em parceria com a entidade.⁷⁷

Tal experiência foi fundamental para reforçar o compromisso do GENI com seu projeto de extensão e com os propósitos do CRAS II, alinhando, ainda mais, as parcerias:

As oficinas culturais em parceria com a UNIFAL proporcionaram um percurso de reflexões e transformação na realidade das mulheres presentes. Algumas puderam perceber situações de violências que atravessavam suas vidas, reconhecendo também seus potenciais para transformar essa realidade. O acesso à informação, a construção de redes de apoio na comunidade, a busca por outros projetos de vida que envolvam a conquista da autonomia (acesso ao trabalho, formação, educação, etc.) foram alguns dos mecanismos possíveis abordados durante os encontros. Observamos mulheres se inserindo no mercado de trabalho, retomando os estudos e refletindo sobre suas trajetórias. Acreditamos que as oficinas culturais são uma ferramenta valiosa na construção/reconstrução de histórias de vida! (CRAS II, informação verbal, 2024)

⁷⁷ É preciso salientar que a reunião avaliativa das atividades de 2023 não detectou esse desajuste entre objetivos do projeto e expectativas das mulheres-participantes, e que mesmo havendo esse ruído comunicativo em 2024, ele só foi identificado depois de terminada a atividade, que teve participação ativa de todas as mulheres que estiveram presentes nas Tertúlias Literárias, inclusive com assinatura do TCLE e com a liberação de uso de imagens e áudios para fins de pesquisa e de extensão. Muitas dessas mulheres se tornaram sujeitos de pesquisa de trabalhos desenvolvidos pelo GENI, sendo entrevistadas (entrevistas semiestruturadas) sobre os temas discutidos nos encontros.

Considerações finais (outras formas de escrever o mundo)

A partir da atividade relatada acima, o projeto se desdobrou em várias outras ações sociais e culturais, alargando seu campo de atuação circunscrito inicialmente ao CRAS II, e estabelecendo parcerias com outras instituições de atendimento a mulheres em situação de vulnerabilidade social e outras comunidades de mulheres, como a Paróquia de Sant'Ana, o CRAS I, ambos localizados no bairro Sion, ao lado do ICSA/UNIFAL-MG, e a APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) de Alfenas.⁷⁸

No caso da Paróquia de Sant'Ana, foram realizados três encontros das Tertúlias, nos dias 3, 10 e 17 de junho, das 14 às 16 horas, com as seguintes atividades: (1) roda de conversa sobre o conto “Apelo”, de Dalton Trevisan, e produção de bilhetes destinados à antagonista da história; (2) roda de conversa sobre a canção “Triste, louca ou má”, do grupo Francisco el hombre, e “queima” simbólica de sentimentos que fragilizam a vida das participantes; (3) oficina de fotomontagens com o tema “quem sou eu?”. Nesse caso, além da criação de uma fotomontagem autoral, cada participante explicava, ao final, sua obra e nomeação.⁷⁹ O grupo contou com a participação de 6 mulheres, entre 52 e 84 anos.

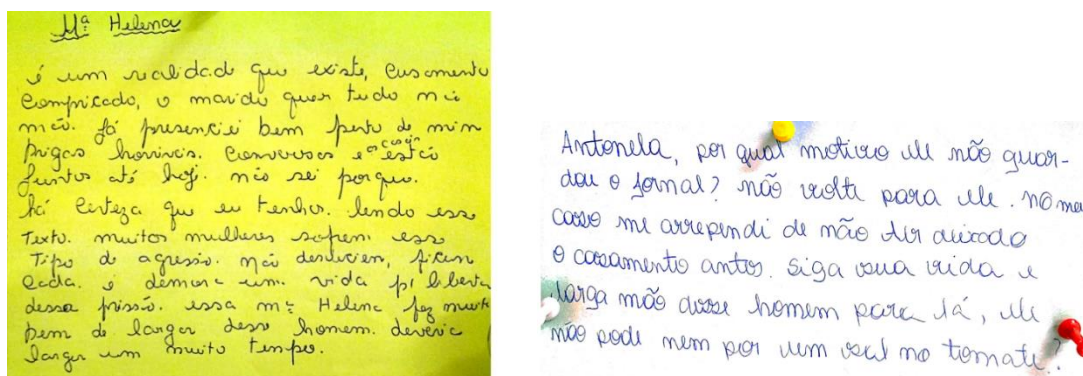


Figura 2: Bilhetes escritos por Orquídea e Lírio, respectivamente, para a antagonista do conto “Apelo”

⁷⁸ No caso da APAC de Alfenas, as atividades ocorrerão em 28 de setembro, 26 de outubro e 23 de novembro, sendo realizadas com mulheres familiares de recuperandos do sistema.

⁷⁹ Os encontros foram gravados com a permissão de todas as participantes, mediante assinatura do TCLE. Apenas uma delas não quis fazer parte do elenco para as entrevistas semiestruturadas que serão realizadas pelo GENI no âmbito da pesquisa, no segundo semestre de 2024.



Figura 3: Exposição da atividade sobre o conto “Apelo” e das fotomontagens das mulheres-participantes

Considerando a experiência de duas mulheres não alfabetizadas nas Tertúlias da Paróquia de Sant’Ana (era a primeira vez que tínhamos esse perfil), foi pensada uma estratégia com o uso apenas de curtas-metragens e de fotografias⁸⁰ para os encontros no CRAS I e na APAC de Alfenas, não havendo, nesse caso, necessidade de leitura e de uma produção textual final. Além disso, a equipe executora decidiu não gravar em vídeo e áudio os encontros, fazendo apenas o registro fotográfico das atividades. A equipe executora produziu, no lugar das transcrições, diários de campos.⁸¹

Além dessas oficinas, que utilizam também a metodologia das Tertúlias, outras ações foram realizadas como desdobramentos do projeto de extensão, das quais se destacam: (1) três campanhas de dignidade menstrual, executadas, respectivamente, no CRAS II, na Associação Comunitária do Novo Tempo e no CIAM (Centro Integrado de Atendimento à Mulher), dando continuidade a uma campanha iniciada em 2021, no período da pandemia, que tinha mulheres atendidas pelo NUCAP e pessoas menstruantes em situação de rua como público-alvo; (2) criação de duas bibliotecas comunitárias, uma no CRAS II e outra no CIAM; (3) um ciclo de prática formativa de pesquisa e extensão, denominado “GENI em pesquisa”, voltado para a comunidade acadêmica e externa, com o foco nas seguintes metodologias, história de vida, análise de conteúdo e grupos focais, utilizadas pela equipe do GENI em suas práticas de pesquisa.

⁸⁰ Os curtas-metragens selecionados foram “Vida Maria”, de Márcio Ramos, e “Do meu lado”, de Tarcísio Puialti. As fotografias fazem parte de um acervo montado pelo GENI a partir de trabalhos de fotógrafas que registram mulheres em situações cotidianas, entre elas a brasileira Kamila Camillo, do Complexo da Maré (RJ).

⁸¹ O grupo de mulheres organizado pelo CRAS I contemplou três faixas de idades, (1) 14-15 anos; (2) 40-50 anos; (3) 60-65 anos.

INFORME DE EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN “ESCRITOS DE MUJERES: TRAZANDO LÍNEAS EN EDUCACIÓN, DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN VARGINHA/MG”

Resumen: El proyecto de extensión “Escritos de Mujeres: trazando líneas en educación, derechos humanos y políticas públicas en Varginha/MG”, financiado por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMGI), está registrado en el Control de Acciones de Extensión de la Universidad Federal de Alfenas (CAEX- UNIFAL-MG) bajo el número 6982. Iniciado en marzo de 2024 (previsto finalizar en diciembre de este año), el proyecto es coordinado y ejecutado por el Grupo de Investigación Género para la No Intolerancia (GENI), propone una autorreflexión de sus participantes, a todas las mujeres en situación de vulnerabilidad social, sobre sus vivencias. La materialización de esta autorreflexión se produce a través de círculos de conversación y la producción de diversos textos escritos por los participantes. Para su ejecución, el proyecto hace uso metodológico de las Tertulias Literarias (Flecha et al., 2013), el concepto de “escrivivência” de la escritora mineira Conceição Evaristo (2020) y sus cuentos, publicados en el libro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011). Además de esta actividad, el proyecto se despliega en varias otras acciones sociales y culturales, ampliando su campo de actividad, inicialmente limitado al CRAS II, y estableciendo alianzas con otras instituciones que atienden a mujeres en situación de vulnerabilidad social y otras comunidades de mujeres.

Palavras-chave: Mujeres en situación de vulnerabilidad social. Extensión Universitaria. Tertulias Literarias. Escritos de mujeres.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2018.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância et. al (org.) **Escrevivência:** a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FLECHA, Ramon; CARRIÓN, Rocio; GONZALEZ, Aitor. Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. **Revista de Educación**, Madri, 360. Enero-abril 2013, p. 140-161.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (org.). **Comunicação e cultura das minorias.** São Paulo: Paulus, 2005.

FORMAÇÃO POLÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SUL DE MINAS GERAIS

Lucas Magalhães Costa⁸²

Elisa Zwick⁸³

Grupo de trabalho (GT): Extensão Universitária e Educação em Direitos Humanos: relatos de experiências – Coordenação

Resumo:

O objetivo desse trabalho é apresentar um relato sobre o projeto extensionista que acontece na Universidade Federal de Alfenas Unifal-MG desde 2019 e teve sua quarta edição em 2024, registrado sob o nome “Um livro, várias lições” (PREAE 7143). A metodologia que acompanha a proposta tem como base os princípios da educação libertária (Paulo Freire), uma vez que se parte da ideia de levantar um tema gerador, que é pensado unindo questões sociais do momento e as pesquisas dos docentes envolvidos na proposta, para desenvolver temas. O desenvolvimento do curso se opera por meio de aulas expositivas e dialogadas, leituras extraclasse e espaço para debates. Durante os anos em que o curso já foi desenvolvido, os principais resultados foram: (i) a presença contínua de um público interessado nos temas, que envolve atores políticos, estudantes e comunidade do sul de Minas (e nacional, no caso da edição realizada durante a pandemia); (ii) a publicação de dois livros oriundos dos temas que os professores debateram, promovendo o curso amplamente, e (iii) apresentação em nível internacional no evento comemorativo dos 40 anos da democracia na Argentina em 2023, que englobou temas voltados à memória e à história da democracia na América Latina.

Palavras-chave: Democracia. Educação Libertária. Extensão Universitária.

Introdução

Este relato de experiências de extensão universitária está relacionado a um projeto que visa o ensino de filosofia política, denominado “Um livro, várias lições”, na última edição subintitulado “democracia nascente e heranças contemporâneas”. Emana de uma tradição inaugurada em 2019 por docentes de diferentes formações e que atuam no âmbito da Universidade Federal de Alfenas Minas Gerais (Unifal-MG). O foco da proposta é ofertar cursos de extensão, cujo eixo temático é democracia. Além dos cursos, nos anos do projeto também foram publicados dois livros e uma publicação internacional, todos oriundos dos estudos para qualificar as discussões. Além disso, o curso construiu uma tradição que se manteve ao longo dos anos, da presença contínua de um público interessado nos temas, que envolve atores políticos, estudantes e comunidade do sul de Minas. Em uma das edições da

⁸² Possui graduação em Comunicação Social pelo Centro Universitário do Sul de Minas; graduação e mestrado em História pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG); pós-graduação Lato Sensu em Sociologia pela Universidade Gama Filho. Atualmente é professor substituto de História no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG). E-mail: lc.ara@hotmail.com.

⁸³ Possui graduação em Administração (2007) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI, RS), mestrado (2011) e doutorado (2015) em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutoranda em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). E-mail: elisa.zwick@unifal-mg.edu.br.

proposta extensionista, a abrangência tornou-se nacional, visto que, diante da realidade da pandemia, o curso foi ofertado de modo *online*. Isso contribuiu para que fosse mais conhecido e para que o papel da Universidade Federal de Alfenas seja reconhecido naquilo que tem desenvolvido em termos de extensão.

O presente trabalho visa expor a tradição construída pelo projeto entre 2019 e 2024. Ao longo dos anos, tem sido uma proposta cuja coordenação possui caráter itinerante, justamente para dinamizar o que se possa realizar no âmbito da universidade em termos de intercâmbio entre diferentes professores de distintos cursos de graduação e pós-graduação. A diversidade de profissionais envolvidos na proposta possibilita realizar debates com um lastro maior, de modo que primamos pela formação qualificada tanto do grupo de pesquisadores como da comunidade atendida. Dividimos este relato em seis seções: (i) na primeira apresentamos a justificativa e os objetivos geral e específicos da proposta; (ii) a segunda destinamos ao debate sobre a relevância do tema democracia na extensão universitária; (iii) na terceira apresentamos a perspectiva metodológica que permeia o projeto; (iv) a quarta engloba uma descrição básica sobre cada edição do curso e, por fim, (vi) na conclusão, refletir sobre as perspectivas futuras ao curso extensionista.

Justificativa e objetivos

As universidades são espaços decisórios para promover a formação cidadã. Isso é algo que deveria ser operado independentemente da área em que se busca um conhecimento. Em se tratando das áreas de humanidades, ciências sociais e sociais aplicadas, o trabalho com a formação política acontece a todo tempo. Ele surge para enfrentar um “discurso único do ‘mundo’, com implicações na produção econômica e nas visões da história contemporânea, na cultura de massa e no mercado global” (Santos, 2013, p. 45). Em um contexto em que se anunciaram as mais diferentes formas de totalitarismo isso é razão mais do que suficiente para trabalhar a retomada da diversidade.

Atualmente sediado no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), sendo motivado por docentes do curso de administração pública e economia, a Proposta de Ação de Extensão (PREAE 7143) corresponde à natureza interdisciplinar que fundou o campus de Varginha. Os cursos ofertados pelo instituto estão voltados ao acompanhamento das transformações sociais e econômicas, cada vez mais integradas ao imperativo das redes sociais, nas quais se difunde uma carga enorme de informações sendo muitas sem base científica. Alertar, o tempo todo, os e as estudantes e a sociedade em geral sobre os perigos a

que as pessoas estão sujeitas nesta era de muita informação e de pouco conhecimento tornou-se uma tarefa hercúlea, abraçada pela universidade. E isso só se alcança mediante o emprego de referências históricas que resgatem e preservem memórias de distintos tempos, bem como proponham discussões embasadas sobre as questões sociais da época presente.

No campus de Varginha, em que são ofertados, dentre outros, o curso de Administração Pública, a partir do qual este projeto vive atualmente, a ideia de formar cidadãos está posta como base. Envoltos à formação discente está o conhecimento humanístico geral e isto reverbera para a sociedade circundante quando existe compromisso em compartilhar conhecimentos e construir novos. Sejam eles apenas proposições teóricas ou resoluções práticas para uma demanda da sociedade, a formação precisa preparar as pessoas para o enfrentamento inovador. E, principalmente, construir conhecimentos com enfoque crítico, para que passem a compreender os desafios que enfrentam no cotidiano.

Varginha é um polo econômico regional, sendo um espaço privilegiado para desdobramentos como esse. O mundo do trabalho ao qual muitos dos estudantes estão atrelados, exigiu um questionamento das práticas e dificuldades que enfrentam para o acesso e permanência no ensino superior. Por outro lado, se na universidade não se alcançam respostas, até mesmo soluções distintas para a promoção da formação, as pessoas acabam se desvinculando com facilidade. Essa a razão principal que levou os proponentes a pensarem uma formação acessível para o público tanto interno quanto externo. Há dificuldades comuns nesses públicos e, por isso, o projeto adquiriu sucesso pelo fato da ação ocupar os sábados.

Este acesso dentro de condições facilitadas, permitiu a formação crítica e preparada para dar suporte às questões da esfera pública da cidade, da região e mesmo nacionalmente. A inclusão na educação, mediante propostas contínuas de desenvolvimento do senso crítico, é um dos pilares centrais para a melhoria das condições de vida das pessoas. Isso está em consonância com a fundamentação filosófica, pedagógica e legal embasada nos pressupostos da formação acadêmica definida pela Diretriz Curricular Nacional dos Cursos de Administração Pública (Resolução CNE/CES 1/2014)⁸⁴ e Ciências Econômicas (Resolução CNE/CES 4/2007)⁸⁵ e demais determinações legais. A formação profissional e acadêmica adquirida pelos discentes passa a ser preservada em sua dinamicidade, estendendo à sociedade os resultados de conhecimentos acumulados e, ao interagir com ela de forma dialógica, novos conhecimentos se formam. Os desafios passam a ser postos e debatidos de modo imanente às questões sociais, possibilitando que se pense nas diferentes facetas dos mesmos e elaborando

⁸⁴ Resolução CNE/CES 1/2014. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de janeiro de 2014, Seção 1, p. 17-18.

⁸⁵ Resolução CNE/CES 4/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2007, Seção 1, p. 22,23.

saídas conjugadas com leituras que partem de investigação fundamentada. Tais desdobramentos têm auxiliado no cumprimento da formação crítica discente, bem como do cursista externo, promovendo a educação para a cidadania junto do público alcançado.

Cabe dizer que no que tange a projetos que integrem o tripé universitário, do ensino, da pesquisa e da extensão, nem sempre a disponibilização de recursos financeiros de que as instituições necessitam para alavancar as suas atividades acontece. Porém, o fato de se constar uma resistência quanto ao contado da Universidade com a sociedade é fundamental para a alteração desse quadro. Ao longo da sua trajetória, esta proposta tem carregado como objetivo estudar e aprofundar teóricos que, desde os tempos da democracia ateniense ou até antes dela, desenvolveram reflexões sobre a forma de organizar as antigas polis gregas. Cabe mencionar a relevância de obras clássicas da literatura filosófica e política que nortearam a organização de grandes impérios como o romano e o alexandrino, as quais, depois, passam a fundamentar muitas das discussões sobre a democracia nos tempos hodiernos. Assim, reviver os clássicos, em suas reflexões sobre a literatura política e o estado moderno nascente e suas reflexões sobre o papel do rei, do estado e das noções de poder que engendraram a perspectiva do absolutismo e sua posterior derrocada é uma abordagem trás aparato sólido para refletir sobre obras do pensamento sociológico político contemporâneo.

Especificamente, a proposta trabalha nas frentes: (i) oferta de encontros (aulas) aos inscritos, que incluem debates sobre o tema gerador; (ii) difusão do conhecimento abordado de forma ampla, organizando materiais – livros, artigos – que tomem em conta o evento realizado. Tanto um quanto o outro dos objetivos específicos contaram com boas respostas, a serem descritas na seção subsequente.

O tema democracia na extensão universitária

Dados os desafios atuais relacionados à democracia, compreendê-la desde a própria origem em muito pode auxiliar na elaboração de propostas que levem a pensar mais integralmente como caminhar à resolução dos desafios contemporâneos. Em se tratando de Brasil, as especificidades do processo colonial são inclusas e exigem compreender teoria e prática. É algo que se opera em nível de ensino fazendo dialogar com a pesquisa e extensão na universidade pública. Trata-se de uma construção coletiva entre o saber popular e o acadêmico, para o é necessário encontrar o melhor do que essa união tem a ensinar. A extensão é, por princípio, a parte da universidade em que se propõe ações de caráter integrador e social, devendo-se primar pelo desenvolvimento de projetos que contemplem a

realidade, a questionem e sejam capazes de causar alterações positivas na sociedade. Foi essa a ideia que moveu os idealizadores do projeto desde o início: causar alterações na configuração social mediante a qualificação em filosofia política ofertando formação qualificada em autores distintos no que tocam sobre as problemáticas da realidade e que afetam significativamente a vida. Ademais, pensar o tema da democracia como o eixo central para uma proposta de extensão é um trabalho que vai ao encontro dos propósitos da formação integral para a vida em sociedade.

Desde 2013 a discussão política vem ganhando novos delineamentos no Brasil. Atores distintos têm paulatinamente entrado no campo político diante da neoliberalização das políticas estatais e acirramentos entre grupos e narrativas vem se acentuando. A partir daquele ano, o envolvimento e a polarização política passaram de um ambiente majoritariamente restrito aos atores da política – aliás, hoje vista como profissionalizada tanto quanto outra profissão – e ganhou, de maneira diferente do que se via até então, o debate das ruas e, em especial, foi colonizando as redes sociais até se tornarem definitivas em vários processos eleitorais. E, sabemos que narrativas políticas são muitas vezes, superficiais. O recrudescimento de discussões apaixonadas, a insensibilidade para com o discordante e até o embrutecimento das relações são aspectos que, unidos, passaram a compor uma só característica: a crença em uma saída única para a solução de questões sociais diversas, no que incorremos no perigo de impor uma autocracia, encerrando um capítulo bastante breve do Estado democrático no país. Na formação dos eleitores veio se consolidando a visão ditada pelas redes sociais, não raro alimentadas por *Fake News*, com consequências prejudiciais à saúde da democracia.

A instauração e duração dos trabalhos da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das *Fake News*, em que Senado e Câmara dos Deputados se debruçaram sobre entrevistas dos intimados, têm alertado sobre o risco de informações divulgadas, se não a esmo, com o claro propósito de confundir e distorcer debates. Esse cenário precário de checagens e investigações é propiciamente alimentado por um sistema de desrespeito à oposição de ideias. E quando não a própria ciência histórica é negada ou simplesmente fatos históricos são revistos de forma unilateral e deturpada.

O papel das universidades públicas precisa atacar tais incoerências na sociedade e lançar no desafio de oferecer o conteúdo credível que permeia sua atividade a um maior número de pessoas. Especialmente aos que estão fora dos bancos das instituições de ensino. Primando, naturalmente, sempre pelo equilíbrio de métodos científicos de análise e exposição dos temas, e abertura para o contraditório. É dessa forma que tal projeto se comporta, como o

porta-voz de leituras clássicas já muito divulgadas e conhecidas, que possam auxiliar à formação do pensamento crítico, se refugiando de visões particularmente comprometidas com lados das questões.

Quando se fala em política, a expressão midiática toma proporções agigantadas e, em muitos casos, prejudiciais à saúde da própria democracia. Isso torna urgente que pensemos em alternativas para qualificar o debate sobre a complexidade em que as práticas efetivamente democráticas estão envoltas em um país. O estado brasileiro, em sua proposta democrática, é relativamente jovem. Urge que se tenham, nas instâncias universitárias cada vez mais projetos que unam pesquisa e extensão universitária. Isso tem sido alcançado com empenho na região sul-mineira do país, a partir do espaço da universidade pública (Unifal-MG) e de profissionais envolvidos com temas relativos de modo interdisciplinar e multidisciplinar. Via a formação extensionista, difundir publicações clássicas, participar em eventos científicos como resultado disso é trabalhar, em diferentes frentes, para ampliar a compreensão das temáticas correlatas ao tema, visando esforços que tenham impactos práticos, desde locais até em nível internacional.

Unido ao tema deve estar a sua prática imanente. A democratização do ensino não deve ficar distante do olhar da universidade pública, de modo que se torna imprescindível que seu espaço seja utilizado em prol da comunidade. Estar na universidade é, também, estar constantemente interagindo com a sociedade que lhe circunda, compreendendo suas necessidades e buscando atender suas carências formativas. Como explicou Paulo Freire (2003, p. 61), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Nesse sentido, cabe à universidade cumprir, quando se diz democrática, o acesso ao conhecimento a todos os interessados, aproximando discurso e prática.

As conquistas e tradição do “Curso de Filosofia Política” já permitiram, além da significativa presença de cursistas, a publicação de dois livros (Oliveira et al, 2020; Costa et al, 2022), frutos das aulas de diferentes edições, bem como a divulgação da proposta em um congresso internacional (Costa et al, 2023). A partir disso, tem sido estreitada a conexão com o propósito que o originou, de pensar uma interação a partir da proposta dialógica de Paulo Freire. Isso acontece quando ele vem se consolidando como um curso que visa dialogar com a realidade local, a ótica da educação libertária permite construir uma relação ensino aprendizagem que tome por base o conhecimento existente na sociedade. As pessoas não vêm à universidade sem experiência alguma, mas cada qual possui uma contribuição a trazer.

Enfrentar a barreira imposta pela educação autoritária vivida historicamente no país – única prática pela qual comumente as pessoas tiveram relação com o processo educacional – requer um processo de lutas firmado pela educação dialógica. Embora tenhamos muita produção e pesquisa que trate de novas formas de ensino, seu emprego ainda é limitado na realidade e cabe à extensão na universidade ser um espaço para este exercício. Em anos que surgem debates acirrados sobre política no âmbito social devido aos processos eleitorais, fortificar temáticas voltadas à democracia é fundamental. Foram promovidas duas das edições do curso nessas ocasiões (2022 e 2023). Ao cidadão (e eleitor), público-alvo, mas também em direção ao político (candidato), a universidade tem o dever de destinar formação crítica. Quanto mais as pessoas constroem concepções para além do senso comum a respeito dos processos democráticos, mais sujeitos à igualdade social elas serão. Isso porque se tornam capazes de identificar que caminho trilhar coletivamente para uma cidade, um estado e um país melhor, eliminando o tipo de política que nada acrescenta para o crescimento comum.

Nesse interim, enfrentar o oposto da democracia, a autocracia, que já levou a humanidade aos mais terríveis atos de barbárie, tem retornado como desafio. Falar em democracia primar pela humanidade, enquanto o seu oposto, a autocracia, remete a experiências históricas de desumanidade, pelo emprego dos mais diferentes tipos de violências em guerras. E nós sabemos que as pessoas que sofrem nessa situação, assim como em situações de democracia fragilizada ou pouco exercida, são crianças, mulheres e idosos. Então, essa necessária consciência sobre os processos que levam a configuração social atual é que nos permite descobrir como melhorar a sociedade, quais são as atitudes que deveremos ter e que ideias defender. E elas partem de nossas interpretações e convicções que temos, e que irão melhorar nossa condição cidadã.

Com todos os problemas do sistema democrático atual, vinculado aos ditames da neoliberalização econômica e social, ficou provado que a condição social brasileira da desigualdade pode ser diretamente enfrentada com políticas de inclusão, permitidas pelo Estado. Mesmo assim, a questão sobre se é melhor viver na democracia ou na autocracia de uma ditadura teve uma resposta em prol da segunda opção no Brasil recentemente. Há uma enorme falta de conhecimento histórico sobre a realidade da ditadura, aliada ao mandonismo em muitos municípios. A ditadura, pertencente ao dia que durou 21 anos – parafraseando o documentário de 2012, dirigido por Camilo Galli Tavares – vivida há 60 anos foi, com frequência, apagada da história por determinados grupos interessados.

Democracia é agenda permanente, objeto de vigilância constante contra os retrocessos sociais, não apenas em anos eleitorais. Não se pode perder seu horizonte, elegendo

governantes autoritários, que preservam valores perniciosos e levam a gestão pública em prol de interesses privados. Precisamos trazer às representações pessoas que propõe mudanças efetivas nas políticas públicas, o que se alcança pelo voto consciente, depositado em plataformas de governo, e não figuras instituídas pelo apelo midiático. Saber conectar o aprendizado social sobre o tema, apreendendo sobre suas dificuldades e desafios, para então, elaborar uma proposta de sociedade mais inclusiva e não excludente é o desafio da universidade pública quando trata do tema.

Perspectiva metodológica que permeia o projeto

A proposta do “Curso de Filosofia Política” é desenvolvida a partir da abordagem docente e da ótica do cursista. Em relação aos/às docentes, uma vez integrando o projeto, escolhem, de acordo com seus estudos de pesquisador, um livro que é o guia principal do conteúdo ofertado. Tal obra configura-se como central na exposição e incentivo aos debates nas aulas. As obras escolhidas são auxiliadas por outras que dialoguem com o tema apresentado e sejam por essa obra central definidas. Assim, o método estabelece um parâmetro centralizado em uma determinada obra ao passo que a partir dela, se utiliza obras que “orbitam” nesse ambiente de discussão ensejado pela obra central escolhida. Tal auxílio ao tema central, possibilita uma ampliação da temática, o que contribui para o melhor entendimento dela.

Junto dos cursistas, a proposta metodológica é de apresentação de temas que sejam emanados da realidade local em conexão com os estudos que os docentes realizam e que possuem relação com o tema gerador democracia. Os encontros iniciam com aulas expositivas e, depois, há abertura para discussões. Os docentes do projeto, profissionais pesquisadores com experiência e formação avançada nas áreas dos conteúdos estudados, promovem a explanação do tema e, posteriormente, a participação dos cursistas é veiculada. Dentro desse ambiente, existe um método de apresentação dos conteúdos que é uma marca já estabelecida nos afazeres desde 2019. Em síntese, a metodologia compunha (i) pesquisa bibliográfica por parte do docente; (ii) construção de material didático de referência; (iii) realização de aulas expositivas; (iv) debate que permitam aos cursistas e docentes um diálogo horizontalizado sobre os temas.

As quatro edições do curso

Na primeira edição, ocorrida em 2019, o projeto “Um livro, várias lições (ULVL)” reuniu mais de 300 inscritos e foram propostas seis aulas cujas discussões giraram em torno de grandes temas como economia e suas implicações na vida cotidiana, discurso de ódio, direita e esquerda e o papel da literatura no combate ao autoritarismo. Os encontros se deram entre agosto e dezembro de 2019. Na ocasião, foi possível debater sob a ótica de várias obras clássicas da filosofia política, buscando nas raízes da antiguidade grega até pensadores contemporâneos os parâmetros para um entendimento sobre como o homem vem, ao longo dos séculos, organizando seus sistemas políticos. O curso teve duração total de 40 horas, 8 módulos com 5 horas cada, 4 horas presenciais e 1 hora de atividades extraclasse. Ao final foi promovida uma mesa redonda composta pelos professores para discutir a correlação entre os temas, naquilo que tange à democracia atual, tendo sido interessante esse encerramento para ter leitura integradora dos temas.

Em 2021, a segunda edição deu-se em versão *online*, dado o quadro da pandemia de Covid-19 no mundo. Participaram alunos de outros Estados da Federação, e o projeto ganhou projeção nacional, com mais de 400 inscritos. Quanto à temática, houve aprofundamento na forma, dando a ela contornos mais definidos, tendo sido mantido como eixo central a democracia. A proposta foi produzir um conjunto de conhecimentos capazes de auxiliar na visão geral da democracia e refletir sobre as suas implicações. O curso reforçou o caráter interdisciplinar de união das ciências humanas e sociais aplicadas, adquirindo um perfil de oferta plural de vários ramos do conhecimento, da filosofia à sociologia, bem como da história à economia. Foram cinco encontros virtuais e com didática apropriada, preservando o espaço de debate, interação com os participantes e prezando pelo tratamento rigoroso acadêmico-científico dos conteúdos. Cada aula foi organizada a partir de uma obra predominante, à escolha do ministrante, apresentando-se, também, autores e obras complementares ao entendimento geral do tema.

Ao enfrentamento de um cenário político em que sobram discursos apaixonados e enebriados pela vontade da defesa sobre o que se pensa, em um esforço de simples afirmação das próprias crenças, a tônica dessa edição foi recorrer a diferentes fontes teóricas. Verificava-se uma ausência de checagens sobre informações e a menção a cientistas se fazia quase ausente nos debates envoltos à democracia. Discutiam-se temas atinentes em outras esferas (social ou histórica), refletindo o uso das denominadas *heurísticas de confirmação*. Nesse ambiente, propício para a refutação das objetividades científicas, era necessária a divulgação

de obras e autores que formaram os pensamentos basilares do conhecimento histórico, filosófico, sociológico e econômico. Assim, o curso firmou-se pela interdisciplinaridade (história, filosofia, sociologia, economia), buscando contribuições para uma visão mais ampla dessa forma de governo tão antiga quanto disseminada e atualmente posta em cheque em muitas partes do mundo. A duração das aulas e tarefas resultou em um curso que somou 40 horas de formação.

O desafio de concretizar a terceira edição deveu-se ao fato de ser ano de eleições presidenciais. A exemplo da edição de 2021, pelo tema “Democracia: desafios e possibilidades” buscou-se explorar problemáticas do momento, trazendo à lume discussões pertinentes a questões limítrofes vividas no país. Esta edição reservou duas novidades. A participação de estudantes como estagiários na proposta, exercendo o trabalho de apoio à organização (fichas de inscrição, divulgação com material de comunicação previamente produzido ou supervisionado, entre outros afazeres). A ficha de inscrição teve a opção da compra do livro didático da edição anterior, o qual também está disponível gratuitamente na versão *online*. As aulas aconteceram entre 24 de setembro a 29 de outubro de 2022, aos sábados pelas manhãs.

Para a quarta e mais recente edição do curso, seguiu-se a tradição das três edições anteriores, com três bolsistas auxiliando no projeto, bem como a organização em cinco aulas, sendo as duas primeiras na primeira data, durante todo o sábado. O curso continuou gerando adesão e interesse, dado que o ano de 2024 também é um ano eleitoral e o contexto municipal evocou a formação de natureza política por parte da universidade como forma de enfrentamento dos desafios vindouros. A relação das aulas em cada edição está relacionada abaixo:

Primeira edição (2019)

- **Aula 1** - *A política de Aristóteles*. Por Prof. Dr. Paulo César de Oliveira. Referência: Aristóteles (2011);
- **Aula 2** - *A justiça como equidade e a Liberdade de Expressão em John Rawls*. Por Me. Robson Vitor Freitas Reis. Referência: Rawls (2001; 2003);
- **Aula 3** - *Maquiavel e o Republicanismo*. Por Prof. Dr. Sandro Amadeu Cerveira. Referência: Maquiavel (1994);
- **Aula 4** - *A economia como ciência humana: o legado de Stuart Mill e Adam Smith*. Profa. Dra. Nara Rela. Referências: Smith (1999) e Mill (1983).
- **Aula 5** - *Política e Literatura em Clarice Lispector*. Por Profa. Dra. Aparecida Maria Nunes. Referências: Lispector (1984) e Nunes (2012).
- **Aula 6** - *Direita e Esquerda, razões e significados de uma distinção política*. Por Prof. Me. Lucas Magalhães Costa. Referência: Bobbio (2011).

Segunda edição (2021)

- **Aula 1** - *Reflexões sobre a origem da democracia contemporânea: desafios antigos e atuais.* Por Prof. Dr. Sandro Amadeu Cerveira. Referência: Gargarella (2006).
- **Aula 2** - *Adorno e a educação como emancipação.* Por Prof. Dr. Paulo César de Oliveira. Referências: Adorno (1995) e Oliveira (2010).
- **Aula 3** - *Bobbio entre a democracia direta e a representação democrática.* Por Prof. Me. Lucas Magalhães Costa. Referência: Bobbio (2003).
- **Aula 4** - *Democracia e ditadura do “livre mercado”: a urgência de um Estado forte para promover a Economia.* Por Prof. Dr. Fernando Batista Pereira; Referências: Minsky (2010) e Paula (2014).
- **Aula 5** - *Autocratização.* Por Prof. Dr. José Roberto Porto de Andrade Jr. Referências: Levitsky e Ziblatt (2018) e Maerz et al. (2020).

Terceira edição (2022)

- **Aula 1** - *Democracia e pluralidade religiosa: um desafio antigo e atual.* Por Prof. Dr. Sandro Amadeu Cerveira e Zara Rego Souza. Referência: Locke e Loque (2019);
- **Aula 2** - *O desafio do poder transparente.* Por Prof. Me. Lucas Magalhães Costa. Referência: Bobbio (2015).
- **Aula 3** - *Cidadania, educação e interseccionalidade: o longo caminho da democracia brasileira.* Por Profa. Dra. Geovânia Lúcia dos Santos. Referência: Carvalho (2002).
- **Aula 4** - *Democracia e emancipação.* Por Profa. Dra. Vanessa Tavares Dias. Referência: Wood (2003).
- **Aula 2** - *Educação para a liberdade.* Por Prof. Dr. Paulo César de Oliveira. Referências: Freire (1980; 1988; 1979; 1982; 1992; 2003).

Quarta edição (2024- PREAE 7143)

- **Aula 1** - *Universidade e democracia: notas sobre uma relação ambígua.* Por Prof. Dr. Sandro Amadeu Cerveira. Referência: Saramago (2013);
- **Aula 2** - *Democracia Nascente: da cidade para a História - uma discussão sobre os fundadores democráticos.* Por Prof. Me. Lucas Magalhães Costa. Referência: Mossé (2008);
- **Aula 3** - *Velha, bruxa e repugnante: o medo da organização entre mulheres e da construção de laços comunitários.* Por Profa. Dra. Paula Gontijo Martins. Referência: Federici (2017);
- **Aula 4** - *Reflexões sobre o racismo cotidiano.* Por Janaina de Mendonça Fernandes. Referência: Kilomba (2019);
- **Aula 5** - *Esfera pública em perspectiva psicossocial.* Por Profa. Dra. Elisa Zwick. Referência: Freud (2020).

Conclusão

Durante os anos em que essa proposta já tem sido conduzida, tanto pelos docentes do campus de Alfenas, quanto de Varginha, o que se observa é que ainda o estágio de geração de resultados poderia ser mais avançado caso fosse conduzido com outro auxílio que não o voluntário. Assim, as edições sobreviveram diante de muitas adversidades, inclusive no período da pandemia, provando o potencial que tem a proposta em termos de perspectivas

futuras. Então, nesse momento em que alcançamos mais um relato sobre essa experiência, isso se torna fundamental também para repensarmos o destino dos espaços da extensão no país.

A proposta de extensão relatada visa, ao longo desses quatro anos firmar uma interação dialógica seja na sua metodologia seja em seus objetivos. Os encontros têm sido conduzidos de modo dinâmico, colocando os participantes em diálogo com temáticas contemporâneas voltadas à democracia. O eixo da interdisciplinaridade tem sido cumprido, pois o curso tem essa natureza ao tratar de política, filosofia, história, direito, educação, administração pública e sociologia. Todas essas formações conversam entre si.

De outra parte, a indissociabilidade da pesquisa com o ensino e a extensão, tem sido presente, em especial quando o projeto passou a agregar estudantes como bolsistas, não apenas cursistas. Assim, eles se inteiram e tomam parte dos processos decisórios no curso, além de adquirir experiências que lhes servem no âmbito profissional posteriormente. Isso é fator que tem auxiliado a consolidar a formação discente mais ampliada, já que também é ofertado o acesso a obras de pensadores clássicos e contemporâneos, aprofundando conhecimentos, criando mais elementos para se posicionar criticamente diante da realidade.

Diante desse conjunto de possibilidades que uma proposta de extensão é capaz de trazer, a sociedade recebe um forte impacto social, pois criam-se elementos para analisar objetivamente a sociedade brasileira atual. Espera-se que, para novas edições do curso, haja a continuidade da prática de publicações, alcançando a produção de livros e artigos que tragam relatando não apenas as concepções dos pesquisadores e suas sínteses analíticas sobre as obras estudadas, como também a divulgação da experiência de uma formação de educação política que obedeça aos critérios científicos. Espera-se também a manutenção da oferta de aulas expositivas cujo teor se afaste das concepções rasas e inflamadas da política, caminhando na direção de um entendimento refugiado de subjetivismos e parcialidades antidemocráticas.

Sobretudo, vale ressaltar o papel da universidade pública na construção de um ambiente saudável e contínuo de discussões, debates e participação, dando lugar para o contraditório dentro dos limites regidos pelo respeito individual, pela razoabilidade e pelo rigor técnico. O aprimoramento da consciência científica sobre os temas apresentados, gerando conhecimentos mais aprofundados e historicamente embasados sobre a trajetória da organização política ao longo dos séculos e dos espaços em que ocuparam na história. Ademais, criar maiores possibilidades ao aprofundamento da consciência cidadã tendo os critérios técnicos-científicos e teóricos como guias é importante. Por fim, almeja-se desenvolver novas abordagens que congreguem os autores clássicos do pensamento político e

social com as análises contemporâneas sobre manifestações em massa, de modo a propor análises necessárias a reflexão crítica sobre as estruturas sociais atuais.

POLITICAL EDUCATION: AN EXTENSION EXPERIENCE IN SOUTHERN MINAS GERAIS

Abstract: The aim of this paper is to present a report on the extension project taking place at the Federal University of Alfenas (Unifal-MG) since 2019, which had its fourth edition in 2024, registered under the name “A Book, Many Lessons” (PREAE 7143). The methodology supporting the proposal is based on the principles of libertarian education (Paulo Freire), starting from the idea of selecting a generative theme, which is conceived by integrating contemporary social issues and the research of the participating faculty to develop topics. The course is conducted through lectures and dialogues, extracurricular readings, and space for discussions. Over the years the course has been conducted, the main results have been: (i) the continuous presence of an audience interested in the topics, including political actors, students, and the community in southern Minas Gerais (and nationally, in the case of the edition held during the pandemic); (ii) the publication of two books derived from the topics discussed by the professors, broadly promoting the course; and (iii) an international.

Keywords: Democracy. Libertarian Education. University Extension.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES. **Política**. 5a. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma distinção política. 3a. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Democracia e segredo**. São Paulo. Unesp. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1, de 13 de janeiro de 2014** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2014, Seção 1, p. 17-18. Disponível em: <https://abrir.link/gIsxR>. Acesso em: 01.08.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2007** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2007, Seção 1, p. 22-23. Disponível em: <https://abrir.link/eLhLt>. Acesso em: 01.08.2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo Caminho. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COSTA, Lucas Magalhães. Extensión universitaria y educación política: una experiencia de popularización del conocimiento democrático tras las elecciones de 2018 en Brasil. In: **XIV Seminario Internacional Políticas de la Memoria DEMOCRACIA 40 años - Debates y**

reflexiones desde el presente, 2023, Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 2023.

COSTA, Lucas Magalhães; PEREIRA, Fernando Batista; CERVEIRA, Sandro Amadeu; SOUZA, Zara Rego de; ANDRADE Jr., José Roberto Porto de; OLIVEIRA, Paulo César de. São Paulo: Dialética, 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3a. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos. São Paulo: Autêntica, 2020.

GARGARELLA, Roberto. Em nome da constituição. O legado federalista dois séculos depois. In: BORON, Atilio. **Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx**. São Paulo: CLACSO; DCP-FFLCH, USP, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LOCKE, John; LOQUE, Flavio Fontenelle. **Carta sobre a tolerância-Bilíngue** (Latim-português). Autêntica Editora, 2019.

MAERZ, S. F., LÜHRMANN, A., HELLMEIER, S., GRAHN, S., & LINDBERG, S. I. State of the world 2019: autocratization surges—resistance grows. **Democratization**, p. 909-927, n. 27 v. 6, 2020.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio**. Brasília, Ed. UnB, 1994.

MILL, John Stuart. **Princípios de Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

MINSKY, Hyman. **Estabilizando uma Economia Instável**. São Paulo: Novo Século, 2010.

MOSSÉ, Claude. **Péricles: o inventor da Democracia**. São Paulo. Estação Liberdade. 2008.

NUNES, Aparecida Maria (Org.). **Clarice Lispector na cabeceira: jornalismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

OLIVEIRA, Paulo César de. Evitar a barbárie: a finalidade da educação segundo Adorno. In: **“Existência e Arte” - Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes (UFSJ)**, s/p, Ano V, n. V, Jan-dez. 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mxAqJ>. Acesso em: 02.08.2024.

OLIVEIRA, Paulo César de; REIS, Robson Vitor Freitas; RELA, Nara Lucia de Melo Lemos; COSTA, Lucas Magalhães (Orgs.). **Um livro, várias lições: questões políticas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PAULA, Luiz Fernando. **Sistema Financeiro, Bancos e Financiamento da Economia**. Editora Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

RAWLS, John. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Justice as Fairness: a restatement**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 23a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SARAMAGO, José. **Democracia e universidade**. Belém: Edufpa, 2013.

SMITH, Adam. **Teoria dos Sentimentos Morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

RÁDIO MALÊS – DIFUSÃO DE LETRAMENTO RACIAL

Janaina de Mendonça Fernandes⁸⁶

Lídia Noronha Pereira⁸⁷

Grupo de trabalho (GT): Extensão Universitária e Educação em Direitos Humanos: relatos de experiências – Coordenação

Resumo:

O racismo evidenciado nos indicadores socioeconômicos também se reflete na produção cultural, literária e científica. Buscando incentivar uma postura cidadã antirracista para a promoção da justiça racial e do pensamento decolonial, o projeto Rádio Malês tem o objetivo de difundir os conhecimentos, letramento racial e a cultura afro-brasileira. Para tanto, foram realizados encontros periódicos para discutir obras enunciadas por corpos-políticos negros a fim de construir coletivamente um saber relacionado a temas caros à negritude e sobre a população negra, ou seja, foi organizado um clube de leitura de obras de autores pretos e pardos. Tendo em vista o contexto das questões raciais no país que perpassam e enfeixam a forma como a sociedade brasileira foi estruturada em torno do racismo disfarçado por um ideal inexistente de democracia racial, o presente trabalho desenvolvido permitiu uma reflexão crítica do racismo estrutural e suas diferentes manifestações promovendo o diálogo entre os saberes da academia e os saberes construídos no dia a dia pela sociedade e assim gerar um aprofundamento na compreensão do discurso político e acadêmico e suas implicações nas relações cotidianas vividas pelas pessoas negras no Brasil. Trata-se da produção de um conhecimento novo em interação com a sociedade a partir das ideias que foram desenvolvidas nas rodas de conversa do clube de leitura entre a academia e sociedade, com objetivo de promover o letramento racial e fazer uma reflexão sobre a formação da sociedade brasileira e os reflexos do racismo estrutural em nosso dia a dia. Tendo em vista que existe uma produção acadêmica de pensadores brasileiros acerca do racismo, devido a sua importância para os estudos relacionados ao enfrentamento do preconceito racial no país, o projeto permitiu um diálogo reflexivo entre diferente campus do conhecimento com o público interno e o externo à Universidade.

Palavras-chave: Letramento Racial, Decolonialismo, Difusão de Conhecimento.

Introdução

Começando pelo ataque. No dia 06 de junho de 2023 às 19hs, foi realizada a segunda reunião do projeto Rádio Malês, um dos projetos componentes do Programa de Extensão DANDARA (Desenvolvendo Ações Negras, Decoloniais e AntirRacistas).

Neste projeto, temos o objetivo promover encontros on-line para discutir obras ou textos enunciados por corpos-políticos negros a fim de construir coletivamente um saber relacionado a temas caros à negritude e sobre a população negra. O encontro se deu on-line via Google Meet.

⁸⁶ Doutora e Administração pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. Professora do Curso de Administração Pública do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas, Campus Varginha. janaina.fernandes@unifal-mg.edu.br

⁸⁷ Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí, Professora do Bacharelado Interdisciplinar em Economia do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas, Campus Varginha. lidia.noronha@unifal-mg.edu.br

Algumas pessoas entraram na live e começaram a postar imagens pornográficas e a gritar inviabilizando a discussão, a ponto de termos que mudar de sala virtual. Sobre o ocorrido temos alguns pontos a destacar:

As medidas cabíveis legalmente já foram tomadas e, esperamos que os responsáveis respondam pelos seus atos, mesmo porque os prints foram tirados, preservados e enviados à instância competente desta instituição.

A Rádio Malês é um clube de leitura. Se um clube de leitura de textos científicos decoloniais causa tanto incômodo a ponto de pessoas se darem o trabalho de entrar em nossas atividades para atrapalhar nossas discussões, é porque a Democracia Racial, apregoada no Brasil, não existe. Temáticas que mostram o racismo estrutural de nossa sociedade incomodam. Sendo assim, temos muito trabalho pela frente e vamos continuar fazendo nosso trabalho com dedicação e afinho.

Recebemos tais atitudes como um estímulo para seguir realizando um bom trabalho e continuar discutindo textos seminais para construção de um pensamento crítico na Universidade e desenvolvendo ações antirracistas. Seguiremos desenvolvendo nossas atividades com carinho e respeito. Vamos continuar!

Não foi a primeira vez que o Programa DANDARA sofreu uma violência. No projeto Biblioteca Preta também sofremos um atentado. O projeto Biblioteca Preta faz parte do mesmo programa de extensão e que teve como objetivo arrecadar obras de autores pretos e pardos para compor o acervo das três bibliotecas da universidade, além da biblioteca municipal de Varginha (MG). Após a arrecadação, houve uma eleição, entre a comunidade acadêmica, para dar nome a coleção de livros recém adquirida. No decorrer do pleito, tivemos a foto de uma das candidatas ao nome da biblioteca, a vereadora assassinada Marielle Franco, depredada na exposição no campus Varginha e, também, tivemos o formulário de votação online invadido, com vários votos em outro candidato registrados por um único e-mail em horários muito próximos na tentativa de inviabilizar a possível eleição do nome de Marielle. E, nesse sentido, levando em consideração que é o terceiro ataque racista que o programa DANDARA recebeu, verificamos que ainda temos muito a refletir e conscientizar por meio de projetos de extensão e de ensino a importância da luta antirracista no Brasil.

Tendo em vista o contexto das questões raciais no país que perpassam e enfeixam a forma como a sociedade brasileira foi estruturada em torno do racismo disfarçado por um ideal inexistente de democracia racial, o presente projeto aqui descrito, Rádio Malês, permitiu uma reflexão crítica do racismo estrutural e suas diferentes manifestações. Nesse passo, tal projeto promoveu o diálogo entre os saberes da academia e os saberes construídos no dia a dia

pela sociedade e assim pôde gerar um aprofundamento na compreensão do discurso político e acadêmico e suas implicações nas relações cotidianas vividas pelas pessoas negras no Brasil. Tratou-se da produção de um conhecimento novo em interação com a sociedade a partir das ideias que foram desenvolvidas nas rodas de conversa, nossas atividades realizadas, entre a academia e a sociedade tendo como base textos previamente selecionados e a fala dos participantes acerca de suas vivências desenvolvidas.

Desenvolvimento

O racismo evidenciado nos indicadores socioeconômicos também se reflete na produção literária e científica. Buscando incentivar uma postura cidadã antirracista para a promoção da justiça racial e difundir o pensamento decolonial, este projeto teve como objetivo promover encontros periódicos, online via plataforma Google Meet, para discutir obras ou textos enunciados por corpos-políticos negros a fim de construir coletivamente um saber relacionado a temas caros à negritude e sobre a população negra. A Rádio Malês se caracteriza por rodas de conversa mensais online para discutir temáticas para construção de saber compartilhado sobre questões raciais no Brasil entre professores, convidados, representantes da sociedade civil e do movimento negro de Varginha, MG, alunos e comunidade externa.

Tínhamos por objetivo promover encontros periódicos para discutir obras ou textos (pré-selecionados para leitura) enunciados por corpos-políticos negros a fim de construir coletivamente um saber relacionado a temas caros à negritude e sobre a população negra, buscando difundir o pensamento decolonial e incentivar uma postura cidadã antirracista para a promoção da justiça racial. Assim, especificamente, desejávamos: (i) disponibilizar aos inscritos um arcabouço teórico metodológico de temáticas étnico-raciais, sob a luz do pensamento decolonial; (ii) realizar periodicamente discussões sobre os temas propostos, instigando os participantes a terem pensamentos críticos sobre os marcos teóricos que circulam na Academia, que não levam em conta textos de autores negros; (iii) incentivar os participantes a construírem interrelações com artigos científicos e bancos de dados, tendo potencial de desdobramento em possíveis pesquisas de trabalhos de conclusão de curso (TCC).

O pensamento decolonial vem denunciar a colonialidade arraigada nos países subdesenvolvidos, buscando a sua superação de forma crítica. A colonialidade é o efeito da colonização empreendida pelos Estados Modernos do ocidente europeu, manifestado na

perpetuação deste domínio através da difusão do paradigma europeu após a independência política das ex-colônias (COSTA; GROSGOUEL, 2016). Compreendendo que a forma de pensar e a produção de conhecimento está sujeita ao “olhar do colonizador”, o pensamento decolonial se faz importante na medida que desperta o olhar para a posição subalternizada e permite compreender que o saber dos povos nativos e diaspóricos é legítimo. Segundo Costa e Grosfoguel (2016), o projeto decolonial se distingue pela produção de conhecimento e narrativas a partir de loci geopolíticos e corpos políticos de enunciação. Nesse sentido, a leitura e reflexão de obras produzidas por autores negros (latinos, caribenhos, africanos e estadunidenses) dentro da Unifal-MG e em conjunto com a comunidade contribui no processo de difusão e legitimação das vozes negras no espaço acadêmico. Compreender a perspectiva negra sobre o racismo e seus desdobramentos é essencial para seu combate efetivo e para elaboração de políticas públicas emancipadoras, pois os negros intelectuais pensam a posição do negro na sociedade a partir do lugar epistêmico de negro, que lhe confere sensibilidade para perceber a realidade que o atinge.

A sociedade brasileira, em suas esferas política, econômica e social, é fortemente marcada pelo racismo. O racismo é uma estrutura de poder que fundamentou as relações no mundo moderno/colonial e, contemporaneamente, ainda subjuga a população negra. Segundo Almeida (2018), os Estados Modernos se estruturam de tal modo que distribuem as vantagens e desvantagens para manutenção da supremacia branca. Neste contexto, os indicadores socioeconômicos refletem a desigualdade que caracteriza o país. Segundo o relatório elaborado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2021) da Organização dos Estados Americanos (OEA), embora mais da metade da população seja composta por afrodescendentes, esse grupo demográfico é minoritário no acesso e exercício efetivo de direitos. Como é esperado, essa desigualdade se reproduz no campo literário. De todos os romances publicados pelas principais editoras entre 1990 e 2004, 72,7% foram escritos por homens, sendo 93,9% deles autores brancos (DALCASTAGNE, 2012). Segundo a mesma autora, a literatura brasileira é um espaço em disputa que representa a possibilidade de dizer sobre si e o mundo conferindo o poder de falar com legitimidade. A “Reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito de ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida” (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Em contraste com o cenário excludente em que a divulgação e a valorização da produção literária ocorrem, é evidente que existe resistência e, com ela, a criação literária por parte de grupos negros e afrodescendentes. No entanto, a produção significativa desses grupos frequentemente surge a partir de contextos marginalizados, com os autores negros criando

suas obras à parte dos grupos sociais mais visíveis para o grande público. Isso, naturalmente, não implica que tal produção seja inferior em termos de expressividade, qualidade, subjetividade ou poética. De fato, não é. Contudo, reflete um apagamento e silenciamento da voz literária de um grupo que é marginalizado e excluído do debate mais amplo. (PEREIRA, 2022)

Lajolo (1995), há duas décadas, já destacava que, em meio a essa resistência,

Os textos a que a tradição reserva o nome de literatura, embora nascendo de uma elite e a ela dirigidos, não costumam confinar-se às rodas que detêm o poder. Transbordam daí e, como pedra lançada às águas, seus últimos círculos vão atingir as margens, ou quase. Seus efeitos, a inquietação que provocam, podem repercutir em camadas mais marginalizadas, mais distantes dos círculos oficiais da cultura. É desse cruzamento mundo simbolizado pela palavra em estado de literatura com a realidade diária dos homens que a literatura assume seu extremo poder transformador. (LAJOLO, 1995, p. 65)

Nesse sentido, o objetivo desse projeto de extensão estava amparado no reconhecimento da importância da difusão da perspectiva dos autores negros nos estudos sobre o racismo, seus desdobramentos sociais e sua superação; e nos diversos campos do conhecimento, na medida que promove a pluralidade de ideias a partir do confronto às óticas epistemológicas hegemonicamente estabelecidas pelo silenciamento que submete as vozes negras.

No decorrer do projeto, os inscritos deveriam, antes de cada encontro online, realizar a leitura prévia do material didático disponibilizado para o encontro mensal, de modo que, no encontro e de forma coletiva, fosse possível discutir as principais ideias apreendidas por cada um e, por meio do diálogo, construir um saber coletivo do grupo acerca das principais questões de cada autor ou obra selecionada. Os encontros mensais se davam online via plataforma Google Meet, para discutir obras ou textos enunciados por corpos-políticos negros a fim de construir coletivamente um saber relacionado a temas caros à negritude e sobre a população negra.

Nesse passo, é importante mencionar que o material selecionado para cada encontro não só foi composto por obras acadêmicas, mas também por obras literárias, de modo que a subjetividade não ficasse de fora. Assim, em conjunto com os estudos acadêmicos, as obras literárias produzidas por sujeitos negros compuseram o material de estudo, pois compreende-se a expressão literária como um desdobramento das vivências individuais e coletivas, dada a sua representatividade social e racial em questão. Sendo assim, no decorrer do projeto realizamos as seguintes atividades:

· **Atividade: 1. Racismo estrutural, leitura realizada:**

- o ALMEIDA, Silvio (2018). Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaia
- o Green Book: o guia. Direção de Peter Farrelly. Toronto: universal Pictures, 2018.

Atividade: 2. 13 de maio de 1888: abolição e liberdade para negros e negras? , leitura realizada:

- o ALMEIDA, Silvio (2021). Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaia
- o ASSIS, J. M. M. de. Crônicas. Seleção e apresentação de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Agir. 1972.

· **Atividade: 3. Sejam todos antirracistas, leitura realizada:**

- o RIBEIRO, Dijamila (2018). Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2021
- o Um novo olhar sobre a pessoa negra; novas narrativas importam | Gabi Oliveira | TEDxUNIRIO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FYg-vQwm3Lo>

Atividade: 4. Discriminação racial: quais os pontos principais a serem superados? , leitura realizada:

- o RIBEIRO, Dijamila (2018). Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2021
- o GONÇALVES, A. M. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record. 2006.

· **Atividade: 5. Feminismo Negro, leitura realizada:**

- o Gonzales, Lélia (2020). Por um feminismo Afrolatino Americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- o MULHER NEGRA É A BASE da PIRÂMIDE - Especial Dia internacional da Mulher - Canal Preto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wZB9T3YapE4>

· **Atividade: 6. Feminismo Negro, leitura realizada:**

- o Gonzales, Lélia. Por um feminismo Afrolatino Americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- o O RACISMO é PERIGOSO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇAS - Canal Preto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZGNu4NcWLs>

· **Atividade: 7. Reflexão final**

- o Gonzales, Lélia. Por um feminismo Afrolatino Americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- o JESUS, C. M. de. Quarto de despejo – diário de uma favelada. São Paulo: Ed. Ática. 2019.

Conclusões

Tendo em vista que existe uma produção acadêmica de pensadores brasileiros acerca do racismo existente do Brasil, devido a sua importância para os estudos relacionados ao enfrentamento do preconceito racial no país, pensada por diferentes ramos tanto das Ciências Humanas quanto das Ciências Sociais Aplicadas (Filosofia, Sociologia, Linguística, Direito, Economia e Administração Pública), o presente projeto permitiu, por meio das atividades realizadas, produzir um diálogo reflexivo entre esses diferentes campos do conhecimento e o público interno e externo à Universidade produzindo reflexões que podem se traduzir em ações afirmativas e produção conjunta de conhecimento por meio do diálogo entre a sociedade e estudantes e professores de diversos cursos da nossa instituição.

Ao longo dos encontros, foi possível obter resultados que ajudaram a entender as dimensões educativas nas vivências dos participantes. Essas dimensões, que fazem parte dos pilares do ensino, pesquisa e extensão na universidade, foram evidenciadas através da troca de saberes, dada a diversidade dos participantes. Estes puderam compartilhar e discutir suas percepções com base em suas experiências pessoais, conhecimentos prévios, leituras e suas atuações como profissionais e aprendizes. Esse intercâmbio foi fundamental para o processo educativo e para a transformação da prática extensionista.

Por se tratar de uma leitura coletiva através de um grupo colaborativo de aprendizagem, estruturado por um sistema de *flipped classroom*, onde se tem por objetivo uma maior participação do aluno interno e da comunidade externa no processo de construção do conhecimento através de uma estrutura crítica que tira a centralidade do professor de sala de aula, o nosso projeto permitiu que os participantes, através de uma construção dialética e dialógica do conhecimento, se tornem indivíduos autônomos e não autocentrados que poderão participar de uma forma mais integrada e colaborativa e assim fortalecer o senso de comunidade.

O projeto teve, assim, o foco voltado a estimular a reflexão de seus participantes dos problemas existentes gerados pelo racismo estrutural e das desigualdades raciais presentes em nossa sociedade, manifestações promovendo o diálogo entre os saberes da academia e os saberes construídos no dia a dia pela sociedade. Desse modo, seu desenvolvimento pôde gerar um aprofundamento na compreensão do discurso político e acadêmico e suas implicações nas relações cotidianas vividas pelas pessoas negras no Brasil. A ideia é a discussão crítica sobre a construção da sociedade brasileira como uma suposta “democracia racial” e do pensamento em torno de um movimento reformista que visa fortalecer a representatividade de parcelas da

população negra não abarcadas pela representação em espaços de poder. Com isso, pretendemos, ao final, termos tanto docentes como discentes e a comunidade externa um fortalecimento de lutas antirracistas, valorização de políticas afirmativas e um pensamento crítico acerca da formação da sociedade brasileira.

Como impacto social, a priori, observamos que foi possível promover a cultura de construção coletiva do conhecimento, o fortalecimento do saber comunitário e a discussão acerca das questões raciais no Brasil, para com isso fortalecer o nosso processo democrático e o pensamento decolonial.

RÁDIO MALÊS – DISSEMINATION OF RACIAL LITERACY

Summary: The racism evident in socioeconomic indicators is also reflected in cultural, literary and scientific production. Seeking to encourage an anti-racist citizen stance to promote racial justice and decolonial thinking, the Rádio Malês project aims to spread knowledge, racial literacy and Afro-Brazilian culture. To this end, periodic meetings were held to discuss works enunciated by black political bodies in order to collectively build knowledge related to themes dear to blackness and about the black population, that is, a reading club of works by black and black authors was organized. brown. Considering the context of racial issues in the country that permeate and encompass the way in which Brazilian society was structured around racism disguised by a non-existent ideal of racial democracy, the present work developed allowed a critical reflection on structural racism and its different manifestations promoting dialogue between academic knowledge and knowledge constructed on a daily basis by society and thus generating a deeper understanding of political and academic discourse and its implications for the everyday relationships experienced by black people in Brazil. It is about the production of new knowledge in interaction with society based on the ideas that were developed in the reading club conversation circles between academia and society, with the aim of promoting racial literacy and reflecting on the formation of racial literacy. Brazilian society and the consequences of structural racism in our daily lives. Considering that there is an academic production of Brazilian thinkers about racism, due to its importance for studies related to confronting racial prejudice in the country, the project allowed a reflective dialogue between different campuses of knowledge with the internal and external public of the University.

Keywords: Racial Literacy, Decolonialism, Diffusion of Knowledge.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaia. 2018.

CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Estatuto da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. La Paz: CIDH, 1979. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org>>. Acesso em: 05/09/2023.

CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Resolução n. 1/2020 - **Pandemia e Direitos Humanos nas Américas**. Washington: CIDH, 2020. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org>>. Acesso em: 03/09/2023.

COSTA, J. B., & GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade E Estado**, 31(1), 15–24. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. 2016.

DALCASTAGNÈ, R. A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos: uma aproximação inicial. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*, (54), 195–209. <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185411>. 2018.

LAJOLO, M. **O que é literatura** (17ª Ed). São Paulo: Ed. Brasiliense. 1995.

PEREIRA, L. N. A inscrição de autores negros pela literatura Afro-Brasileira como tema em uma ação extensionista. **Revista Extensão**, UFRB, ed. 21 v.01, jan. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

CAMPANHAS DE DIGNIDADE MENSTRUAL: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS CONTRA A POBREZA MENSTRUAL EM VARGINHA/MG

Mariana de Assis Martinelli⁸⁸

Cilene Margarete Pereira⁸⁹

Grupo de trabalho (GT): Extensão Universitária e Educação em Direitos Humanos: relatos de experiências

Resumo: O objetivo deste trabalho é relatar a experiência extensionista de construção de uma Campanha de Dignidade Menstrual realizada em Varginha-MG, inicialmente em 2021, período da pandemia da Covid-19. A partir da experiência dessa campanha, registrada como evento de extensão (PREAE 5467) e realizada pelo Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas (ICSA/UNIFAL-MG), por meio do Grupo de Pesquisa GENI (Gênero pela não intolerância), outras duas foram organizadas (PREA 5927 e 6451, respectivamente), uma voltada para o público que utiliza o espaço físico do ICSA/UNIFAL-MG, incluindo a comunidade externa a partir do acesso ao Restaurante Universitário, e outra em parceria com uma Organização do Terceiro Setor. Este relato de experiência se origina de uma pesquisa bibliográfica-documental de abordagem qualitativa, que discute o conceito de pobreza menstrual e apresenta dados relativos ao problema, e destaca a percepção de discentes integrantes da equipe executora da ação extensionista quanto: (1) às dificuldades encontradas; (2) à importância da extensão na formação discente. O trabalho apontou que campanhas realizadas pelo GENI promoveram uma conscientização maior das pessoas envolvidas sobre a pobreza menstrual, que se configura como uma violação de direitos fundamentais e reforça a desigualdade de gêneros.

Palavras-chave: Campanha. Extensão Universitária. Pobreza Menstrual.

Introdução

A pobreza menstrual diz respeito ao fato de que indivíduos que menstruam não têm acesso adequado a produtos de higiene menstrual, como absorventes, tampões ou copos menstruais e está associada a uma série de fatores, como desigualdade de gênero, acesso limitado a serviços de saúde sexual e reprodutiva e falta de informações sobre menstruação.

Considerando o conceito acima, este trabalho, recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da Universidade Federal de Alfenas, Campus Varginha, objetiva relatar a experiência extensionista do Grupo de Pesquisa de GENI (Gênero pela Não Intolerância)⁹⁰ na construção de campanhas relativas à pobreza menstrual, observando, em especial, as percepções de discentes integrantes da equipe

⁸⁸ Graduada no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (UNIFAL-MG). E-mail. mariana.martinelli2002@gmail.com

⁸⁹ Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) do Projeto de Extensão com Interface à Pesquisa Escrivências femininas: traçando linhas em educação, direitos humanos e políticas públicas em Varginha/MG". cilene.margarete.pereira@gmail.com

⁹⁰ Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, o GENI ancora seus estudos em temas relativos a gênero, tais como maternidade e parentalidade, trabalho doméstico, trabalho reprodutivo e controle reprodutivo, violências contra mulheres e população LGBTQIAP+, aumento do encarceramento em massa de pessoas (sobretudo, mulheres) não-brancas e proletarizadas, etc.

executora da ação extensionista quanto: (1) às dificuldades encontradas; (2) à importância da extensão na formação discente.⁹¹

Pobreza menstrual

O termo pobreza menstrual é utilizado para nomear uma condição na qual indivíduos que menstruam não têm acesso adequado a produtos de higiene menstrual, como absorventes, tampões ou copos menstruais. Trata-se de um conceito que aponta para um “fenômeno complexo, transdisciplinar e multidimensional”, vivenciado por pessoas que menstruam “devido à falta de acesso a recursos, infraestrutura e conhecimento para que tenham plena capacidade de cuidar da sua menstruação” (UNICEF; UNFPA, 2021, p. 5).

A pobreza menstrual está associada a uma série de fatores, como desigualdade de gênero, acesso limitado a serviços de saúde sexual e reprodutiva e falta de educação sobre menstruação. Essa questão, como destacado por Boff et al. (2021, p.138), “deve ser analisada sob o viés de um conjunto de fatores que denunciam as mais diversas situações impostas a milhares de pessoas que menstruam.”, que não diz respeito apenas à falta de dinheiro para compra de absorventes, mas também pela utilização de objetos improvisados para conter o sangue, o que pode causar alergias, irritações na pele e mucosas e infecções urogenitais (MOREIRA, 2021, p. 9).

Conforme os dados do Relatório do Programa Conjunto de Monitoramento (JMP) da Organização Mundial da Saúde do UNICEF intitulado **Progressos sobre água, saneamento e higiene: 2000-2017**, mais da metade do mundo não faz uso dos serviços de saneamento adequado. Estima-se que 2,2 bilhões de pessoas (o que corresponde a 1/3 da população mundial) não têm acesso à água potável, e 3 bilhões não possuem instalações básicas para realizar a higiene das mãos (UNICEF, 2019).

De acordo com a pesquisa **Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdade e Violações de Direitos**, divulgada em maio de 2021 pela UNICEF e UNFPA (2021), quase 200 mil alunas não dispõem de condições mínimas para cuidar da menstruação na escola. O relatório observa que um dos itens fundamentais para garantir a dignidade menstrual é o papel higiênico, estimando que, no Brasil, “1,24 milhão de meninas, 11,6% do total de alunas, não tenham a sua disposição papel higiênico nos banheiros das escolas em que estudam.” (UNICEF; UNFPA, 2021, p.18)

⁹¹ São apresentados aqui recortes de entrevistas estruturadas realizadas com duas alunas que participaram da equipe executora em mais de uma edição da campanha, todas participantes do Grupo de Pesquisa GENI, com menção à entrevista semiestruturada realizada como uma das coordenadoras da ação extensionista.

De acordo com os estudos feitos pela UNICEF e UNFPA (2021, p. 6), a preocupação gerada pelo contraste entre a precariedade menstrual e a falta de dados se torna ainda mais evidente quando analisado a fundo o preocupante cenário brasileiro majoritariamente formado pela pobreza:

[...] cerca de 13,6 milhões de habitantes (cerca de 6,5% da população) vivem em condições de extrema pobreza, ou seja, sobrevivendo com menos de US\$ 1,90 por dia (o equivalente a R\$ 151,00 por mês segundo cotação vigente em 2019) e cerca de 51,5 milhões de pessoas estão abaixo da linha de pobreza (1 a cada 4 brasileiros vivendo com menos de R\$ 436,00 ao mês) (UNICEF; UNFPA, 2021, p.6).

Extensão Universitária: Campanha de Dignidade Menstrual

A extensão universitária tem o propósito de aplicar os conhecimentos acadêmicos em benefício da comunidade externa e da redução das mazelas sociais. Para isso, conta com orientações dadas pela Política Nacional de Extensão, regida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que busca levar esse conhecimento para além dos muros da universidade, atendendo às demandas e necessidades da sociedade.

Toda ação de extensão deve atender a cinco diretrizes comuns, determinadas na FORPROEX (2012, p. 29-37): (1) interdisciplinaridade ou interprofissionalidade; (2) interação dialógica; (3) indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; (4) impacto e transformação social; (5) impacto na formação do estudante. Estas diretrizes visam assegurar que a extensão universitária cumpra seu papel social e de formação acadêmica, promovendo uma educação transformadora e contribuindo para o desenvolvimento das comunidades e da sociedade como um todo.

A partir do contexto acima, é possível entender que a Campanha Dignidade Menstrual realizada pelo Grupo de Pesquisa GENI, objeto deste trabalho, nasce de dois pontos principais: (1) a reflexão sobre o tema da pobreza menstrual e sua visibilidade, conforme apontado no item anterior, identificada como um problema de saúde pública, de orçamento familiar e de desigualdade de gênero; (2) a necessidade de estabelecer um diálogo com a comunidade nos moldes extensionistas, tendo como foco questões que circundam o tema da pobreza menstrual.

Na primeira fase⁹² da campanha (PREAE 5467, 2021, p. 2), o planejamento se deu a partir da realização de contatos e reuniões com entidades da cidade visando estabelecer

⁹² Chama-se de fase os diversos momentos da campanha, considerando as especificidades de seus públicos: (1) pessoas em situação de vulnerabilidade social; (2) pessoas que frequentam o ICSA; (3) pessoas que utilizam os serviços da ONG Oficina do Ser e outras instituições parceiras da campanha.

parcerias e apoio para disponibilização do local para arrecadação.⁹³ Em seguida, a campanha foi dividida em etapas, como a confirmação de parcerias, confecção de material de divulgação (artes)⁹⁴ e publicação nas redes sociais e mídias locais, período de arrecadação, término da arrecadação e recolhimento dos absorventes. Após o término da arrecadação, os absorventes foram entregues ao NUCAP (Núcleo de Capacitação para a Paz), que ficou responsável pela distribuição aos beneficiários. O resultado foi a coleta de absorventes para, pelo menos, 53 mulheres atendidas pelo NUCAP, além de repasse de absorventes para distribuição para pessoas em situação de rua, realizada pela ONG Irmãos de rua, em Varginha.

O segundo momento da Campanha de Dignidade Menstrual foi realizado em dois períodos (01 de agosto de 2022 a 10 de dezembro de 2022 e de 03 de abril de 2023 a 21 de julho de 2023), intitulado “Campanha Dignidade Menstrual UNIFAL-MG ICSA” (PREA 5927 e 6451, respectivamente), com a finalidade de coleta e distribuição, de forma voluntária, de absorventes nos banheiros femininos e masculinos do ICSA/UNIFAL-MG), tendo sido originária da “insatisfação de alunas” do instituto, “particularmente das que são participantes do GENI, quanto às poucas ações coletivas em prol da saúde da mulher” no espaço acadêmico (PREAE 5927, 2002, p. 3). A campanha visava “garantir a saúde e higiene de meninas que não podem pagar por absorventes, mas também com consciência sobre as demandas femininas e como elas podem impulsionar práticas cotidianas de solidariedade entre grupos.” (PREA 5927, 2022, p. 3). Para essa etapa, foram selecionados seis alunos voluntários que confeccionaram as caixas coletoras/doadoras de absorventes e que identificaram três banheiros masculinos e seis femininos para colocação, sendo dois deles localizados no Restaurante Universitário, de acesso a toda a comunidade. Durante a campanha, os alunos voluntários realizaram o controle de arrecadação e distribuição dos absorventes. O objetivo da campanha foi alcançado, considerando o número de absorventes reposto nas caixas coletoras/doadoras (cerca de 200 unidades), atendendo a cerca de 100 pessoas, ao considerar a retirada de duas unidades/pessoa, e as doações feitas diretamente no CACE (Coordenação de Assuntos Comunitários e Acadêmicos), 532 unidades (PREA 5927, 2022, p. 8).

No ano de 2023, ocorreram duas Campanhas de Dignidade Menstrual, a Campanha Dignidade Menstrual UNIFAL-MG/ICSA, que deu início no dia 03 de abril a 21 de julho de 2023, e a Campanha Dignidade Menstrual na Oficina do Ser (Varginha-MG), que se iniciou no dia 15 de maio até 04 de dezembro de 2023. A primeira campanha de 2023 (PREAE 6451)

⁹³ Os parceiros nesta campanha foram: UNIFAL-MG (Campus Varginha), Blog do Madeira, Farmácia Vitacorpus, Tabacaria High Dreams, Café Serafim, Morana, Morena Rosa, Perfumaria Ville de France e o NUCAP, que fizeram dos seus estabelecimentos, pontos de arrecadação.

⁹⁴ Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076064562038>.

deu continuidade às atividades realizadas em 2022. Em seu ano de início (2023), a Campanha Dignidade Menstrual foi inserida na disciplina de Teoria das Organizações do curso de Bacharelado em Administração Pública. A disciplina contou com 4 discentes que também atuavam dentro da campanha e que se dividiam as tarefas necessárias, entre elas, a criação do Instagram da Campanha (@campanhadignidademenstrual), com o objetivo de postar informativos sobre a dignidade menstrual nas redes sociais.

Neste momento, a Campanha foi apresentada, de maneira formal, aos servidores terceirizados das equipes de manutenção e limpeza do ICSA, para conhecimento informativo da dignidade menstrual e ajuda no sistema de coletas e abastecimentos das caixinhas que ficavam nos banheiros da UNIFAL-MG. As caixinhas utilizadas em 2022 foram recolhidas pela equipe executora e reformadas, depois distribuídas em três banheiros masculinos e seis banheiros femininos, mantendo a organização feita pelos alunos envolvidos na campanha anterior. Esta campanha recebeu mais de 200 absorventes doados e foram distribuídas 163 unidades até o dia 13 de julho de 2023.

A terceira fase da campanha foi a nomeada “Campanha Dignidade Menstrual na Oficina do Ser (Varginha/ MG)”, realizada de 15 de maio a 04 de dezembro de 2023 com o intuito de coletar e distribuir, de forma voluntária, absorventes para abastecimento dos banheiros da ONG “Oficina do ser”, sendo uma demanda da própria instituição (PREA 6501, 2023, p. 3), tendo sido adotado procedimentos similares às outras campanhas, quanto à divulgação, confecção de caixas coletoras/doadoras e reposição, aproveitando-se de um estoque derivado das outras etapas da campanha. Duas novidades introduzidas neste momento, no entanto, foram a troca do material para confecção das caixas (a caixa de papelão foi substituída por potes de sorvetes recicladas e etiquetados) e a participação da comunidade externa na arrecadação de absorventes, particularmente do Colégio Marista de Varginha e da Farmácia de Manipulação VitaCorpus, que ao ser procurada para ser ponto de arrecadação, sugeriu o repasse de um pacote de absorventes (com 8 unidades) a cada R\$ 100,00 (cem reais) em compras no estabelecimento, envolvendo, assim, seus clientes na campanha.⁹⁵

A Campanha Dignidade Menstrual na Oficina do Ser (Varginha/ MG) arrecadou mais de 5.000 unidades de absorventes, revelando a importância desse diálogo com as entidades externas e como ele foi efetivo em termos de ação (PREA 6501, 2023, p. 7). Considerando a quantidade significativa de absorventes doados e a necessidade desse item de higiene entre famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, houve, a partir de 2024, a

⁹⁵ A cada compra no valor estipulado, o cliente recebeu, via WhatsApp, uma mensagem dizendo que ele havia realizado, com sua compra, a doação de um ou mais pacotes de absorventes para a campanha.

continuidade da campanha, expandindo sua abrangência para outras instituições de forma organizada, como a DEAM (Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher) e o CRAS II (Centro de Referência de Assistência Social), aspecto já apontado no Relatório da PREAE 6501 (2023, p. 7).⁹⁶

A percepção das discentes da equipe executora em relação às campanhas

Durante as entrevistas realizadas com as duas discentes integrantes do Grupo de Pesquisa GENI e participantes da ação extensionista em foco, foi perguntado sobre as dificuldades identificadas durante a campanha. A Discente 2 ressaltou que o “[...] assunto [pobreza menstrual] ainda é considerado um tabu muito grande, e que as pessoas tendem a ver a menstruação e a necessidade de absorvente como algo antinatural ou vergonhoso” (DISCENTE 2, 2024, informação verbal). A fala da Discente 1 também remete ao tabu dentro da universidade, pois uma dificuldade apontada por ela foi a obtenção de depoimentos de avaliação sobre a campanha, mesmo sendo disponibilizados QR code em cartazes colocados dentro dos banheiros.⁹⁷

Outra dificuldade apontada pela Discente 1 foi a conscientização da importância das caixinhas coletoras nos banheiros masculinos e a degradação de uma localizada no banheiro masculino do RU, utilizado pela comunidade interna e externa:

Foi justamente no banheiro masculino que tivemos problemas quanto ao uso indevido dos absorventes e, mais recentemente, ao uso indevido da própria caixa coletora, que foi utilizada por trabalhadores da reforma da universidade para misturar massa corrida. Além disso, não foi incomum ser repreendida (especialmente por servidores da própria instituição) por entrar no banheiro masculino para repor os absorventes, mesmo após explicar o motivo da entrada (DISCENTE 1, 2024, informação verbal).

Dois aspectos são ressaltados pela Discente 1 em relação aos banheiros masculinos: (1) “uso indevido dos absorventes”; (2) “utilização indevida da caixa coletora”. Tais fatos, apesar de serem ocorrências ocasionais, vislumbra a real preocupação dos alunos envolvidos na primeira campanha no ICSA, como relatado pela Coordenadora 1 a respeito do receio de que houvesse depredação das caixas colocadas nos banheiros masculinos: “mas o que

⁹⁶ No momento da escrita deste trabalho, já foram instaladas caixas coletoras/doadores no CRAS II e no CIAM (Centro Integrado de Atendimento à Mulher), onde está localizada, atualmente, a DEAM. O Grupo de Pesquisa GENI, responsável pela Campanha, doou, do material arrecado na campanha de 2023, uma caixa de absorventes, com 480 unidades, para cada uma das instituições citadas.

⁹⁷ O formulário de avaliação pode ser acessado em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfcLLo8G4q78kFC741I9uQE1Ca_NxdazJcQL7eMsK3n7cQbA/viewform?pli=1

aconteceu foi algo bem diverso disso”, uma vez que “era normal chegarmos nos banheiros masculinos e encontrarmos mais absorventes do que os deixados, evidenciando que havia não só o entendimento/conscientização dos homens em relação à campanha, mas também doações deles”. (COORDENADORA 1, 2024, informação verbal).

Ambos os casos podem ser explicados, no entanto, pela falta de conhecimento e/ ou intolerância ao tema, que não é visibilizado de forma adequada nem mesmo nas escolas. Essa indiferença ao tema expõe a desigualdade de gênero, revelando aspectos do corpo físico e da saúde feminina como de pouca relevância social e que estigmatizam/inferiorizam a mulher.

Perguntada sobre sua percepção em relação à roda conversa com os terceirizados do campus a partir da exibição do curta-metragem **Pobreza Menstrual – o filme** (2021), dirigido por, Mayara Floss, a Discente 2 informou que:

Durante a reunião com os terceirizados, iniciamos uma roda de conversa, e teve uma participação forte masculina, mesmo que no início da dinâmica eles fiquem retraídos, pois acreditavam que não eram um assunto de público masculino, ao decorrer da roda de conversa eles foram se soltando e participando. A equipe da limpeza, composta por três mulheres, abraçaram a campanha desde o início e participam até hoje. Quando tínhamos o banheiro do Ru (restaurante universitário), as meninas da limpeza que repunham no banheiro, essa participação que iniciou na disciplina de teoria das organizações se mantém sólida de até hoje (DISCENTE 2, 2024, informação verbal).

Na percepção da Discente 2, houve, durante a roda de conversa, uma maior conscientização dos homens presentes, evidenciando um processo de aprendizagem sobre o tema. Se em um primeiro momento eles pareciam “retraídos”, sugerindo um incômodo com o tema e/ou a situação, “pois acreditavam que não era um assunto de público masculino”; durante as falas de todos, ou seja, no processo dialógico, essa retração se desfez, na percepção da Discente 2, na evidência de uma mudança de posicionamento: “eles foram se soltando e participando”.

Segundo estudo realizado pela ONU, uma em cada dez meninas falta às aulas durante o período menstrual, sendo, no Brasil, o número mais expressivo: uma entre quatro estudantes já deixaram de ir à escola por não ter absorventes (LIMA, 2021, online). A evasão escolar prevê um aumento das desigualdades de gênero em momentos futuros, pois o ato de deixar de ir à escola acarreta uma interrupção dos estudos, podendo limitar as oportunidades de empregos nas vidas de pessoas que menstruam. Esse fato aparece, por exemplo, na fala da Discente 2, ao dizer que

[...] escutei relatos de alunas do campus que puderam permanecer nas aulas porque nos banheiros tinham as caixas instaladas, e em outras circunstâncias elas

teriam que ir embora, ou das mulheres que trabalham nos serviços gerais, que estavam trabalhando e não tinham absorventes naquele momento. (DISCENTE 2, 2024, informação verbal).

Durante as entrevistas com as Discentes, foi questionado sobre a importância de atividades extensionistas na universidade e o contato mais próximo com a comunidade e com a realidade social. Em relação à questão, a Discente 1 destaca que:

Após a campanha, meu conhecimento sobre a questão da pobreza menstrual foi significativamente ampliado. Pude entender com maior precisão as várias problemáticas envolvendo essa questão, como a falta de acesso a produtos menstruais adequados, os desafios enfrentados por pessoas menstruantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e os impactos físicos, emocionais e sociais que a pobreza menstrual pode ter em suas vidas. Além disso, também fiquei mais consciente das iniciativas e políticas que podem ajudar a enfrentar esse problema e proporcionar suporte às pessoas afetadas (DISCENTE 1, 2024, informação verbal).

Perguntada sobre o impacto dessa ação extensionista em sua formação discente e cidadã, a Discente 1 aponta que:

Primeiramente, essa experiência me proporcionou uma oportunidade valiosa de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em um contexto prático e significativo. Além disso, ao me envolver ativamente em uma causa social importante como esta, desenvolvi uma consciência mais profunda das questões sociais que afetam as pessoas menstruantes. Participar dessa ação extensionista também me proporcionou oportunidades para desenvolver habilidades interpessoais (DISCENTE 1, 2024, informação verbal).

No caso da Discente 1, é possível pensar que sua percepção sobre o tema da pobreza menstrual é modificado à medida que ela entra em contato não só com o assunto (“meu conhecimento sobre a questão da pobreza menstrual foi significativamente ampliado”), mas com a prática extensionista e com seu envolvimento mais direto “em uma causa social”, materializando sua responsabilidade social e cidadã, como preconiza as diretrizes da extensão em relação ao impacto na formação do estudante (FORPROEX, 2012, p. 28). A Discente 1 ressalta ainda o impacto da extensão em suas “habilidades interpessoais”, evidenciando sua articulação não só com a equipe executora, mas também com a comunidade parceira da ação.

Considerações finais

A pobreza menstrual diz respeito a questões relacionadas à falta de acesso a produtos de higiene menstrual, educação sobre saúde reprodutiva e direitos menstruais. Ela afeta negativamente a saúde física e mental dessas pessoas, além de reforçar desigualdades de gênero e econômicas. Ao destacar e abordar essa questão, é possível trabalhar para garantir

que todos tenham acesso a recursos adequados para lidar com sua menstruação de maneira digna e saudável.

As campanhas realizadas pelo Grupo de Pesquisa GENI, dentro e fora da instituição de ensino, apresentam a importância do tema e da conscientização das pessoas sobre a pobreza menstrual, combatendo os estigmas e tabus relacionados, visto que a pobreza menstrual se configura como uma violação de direitos fundamentais e de igualdade de gênero.

As campanhas realizadas pelo Grupo de Pesquisa GENI em suas atividades extensionistas, a partir de seus resultados e das entrevistas realizadas com discentes participantes, revela que houve uma maior conscientização das pessoas envolvidas em relação ao tema, fundamental para combater os estigmas ainda ligados à menstruação. Além disso, as ações, na medida em que envolveram a comunidade, apontam para a existência de um diálogo necessário entre a universidade e a sociedade, na identificação de problemas sociais e do conhecimento de sua realidade, fundamentais na formação discente e cidadã de futuros profissionais.

CAMPAÑAS DE DIGNIDAD MENSTRUAL: EXPERIENCIAS EXTENSIONISTAS CONTRA LA POBREZA MENSTRUAL EN VARGINHA/MG

Resumen: El objetivo de este trabajo es relatar la experiencia de extensión de construcción de una Campaña de Dignidad Menstrual realizada en Varginha-MG, inicialmente en 2021, durante la pandemia de Covid-19. A partir de la experiencia de esta campaña, registrada como evento de extensión (PREAE 5467) y realizada por el Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas de la Universidad Federal de Alfenas (ICSA/UNIFAL-MG), a través del Grupo de Investigación GENI (Género para No-Intolerancia), se organizaron otros dos (PREA 5927 y 6451, respectivamente), uno dirigido al público que utiliza el espacio físico de ICSA, incluida la comunidad externa a través del acceso al Restaurante Universitario, y el otro en alianza con una Organización del Tercer Sector. Este relato de experiencia surge de una investigación bibliográfica-documental con enfoque cualitativo, que discute el concepto de pobreza menstrual y presenta datos relacionados al problema, y resalta la percepción de los estudiantes que integran el equipo implementador de la acción de extensión respecto de: (1) las dificultades encontradas; (2) la importancia de la extensión en la formación de los estudiantes. El trabajo señaló que las campañas realizadas por GENI promovieron una mayor conciencia entre las personas involucradas sobre la pobreza menstrual, que constituye una violación de derechos fundamentales y refuerza la desigualdad de género.

Palavras-chave: Campanha. Extensão Universitária. Pobreza menstrual

Referências

BOFF, R. et al. Pobreza menstrual e sofrimento social: a banalização da vulnerabilidade social das mulheres no Brasil. **Psicologia, educação e cultura**, v.25, n.3, 2021.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

LIMA, P. O que é pobreza menstrual e por que ela afasta estudantes das escolas. **Agência Senado**. 2021.

MOREIRA, L. **Pobreza menstrual no Brasil:** diagnósticos e alternativos. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, 2021).

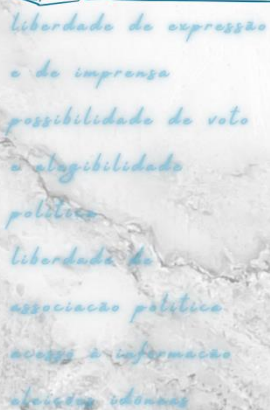
Pobreza Menstrual – O Filme. Dirigido por Mayara Floss. 2021. Vídeo Youtube (5,25min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0mcGvg4CTyg>>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

UNICEF. **1 em cada 3 pessoas no mundo não tem acesso a água potável, dizem o UNICEF e a OMS.** UNICEF, 2019.

UNICEF; UNFPA. **Pobreza Menstrual no Brasil:** Desigualdade e Violações de Direitos. Brasília, UNFPA & UNICEF, 2021.



INCLUSÃO DAS MINORIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



REVISÃO BIBLIOGRÁFICA A PARTIR DO ESTADO DA ARTE: AVANÇOS E RETROCESSOS DA INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Amanda Luiza Neis⁹⁸

Camila Pedot Aguilar Busatta⁹⁹

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

Diante das legislações sobre a inclusão escolar e dos dados de matrículas na educação especial, vê-se que o acesso da pessoa com deficiência na escola regular é realidade. Assim, o presente artigo analisa os avanços e retrocessos da inclusão de pessoas com deficiência na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias através de uma revisão bibliográfica a partir do Estado da Arte e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A busca pelas produções foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com trabalhos publicados no período de 2012 a 2022. Foram selecionadas 54 produções científicas, sendo 53 dissertações e uma tese. A partir da análise, estruturou-se seis categorias: materiais didáticos inclusivos e prática docente, recursos digitais inclusivos, formação docente, trabalho colaborativo entre agentes educacionais, estratégias para uma aprendizagem significativa e integração. Desse modo, conclui-se que é notável a presença de alunos com deficiência nas classes comuns, mas ainda há a necessidade de discussão e problematização das práticas pedagógicas docentes para com esses alunos incluídos. Isso deve se dar através da mudança de perspectiva sobre a diversidade humana, da importância do trabalho colaborativo entre escola, família e sociedade, a fim de que os alunos realmente sejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ensino médio. PcD. Ciências da Natureza.

Introdução

Quando se fala em sociedade inclusiva, pensa-se em ações de respeito e valorização das diversidades humanas e o sentimento de pertencimento e cooperação entre elas (SASSAKI, 1999). Contudo, há desafios a serem enfrentados para a consolidação da inclusão escolar, entre eles barreiras educacionais, atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas que dificultam a implementação de uma metodologia inclusiva (MACHADO, 2020; MOURA, 2021).

Nessa ótica, o presente trabalho analisa as produções científicas sobre a inclusão da pessoa com deficiência na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias através da metodologia do Estado da Arte e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Para isso, é necessário compreender que o histórico da inclusão e da terminologia utilizada para referir-se às pessoas com deficiência retratam o quanto a atual prática é marcada pelas retratações sociais históricas.

⁹⁸ Acadêmica de Psicologia - URI/FW. Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: a102200@uri.edu.br

⁹⁹ Dr^a em Química. Docente Colaboradora do PPGEDU. E-mail: aguilar@uri.edu.br.

A revisão bibliográfica foi estruturada em seis categorias temáticas, as quais tratam sobre a adaptação e criação de materiais didáticos /inclusivos, com ou sem o uso da tecnologia, a prática docente e a importância da formação docente. Além disso, como é necessário o trabalho colaborativo entre agentes educacionais e desenvolver outras estratégias didáticas que possam ser utilizadas para uma aprendizagem significativa. Trata também, que ainda há indícios e práticas voltadas à integração do aluno com deficiência.

Metodologia

Embasados na metodologia do Estado da Arte e da Análise de Conteúdo, a busca bibliográfica foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores: “Educação Inclusiva”, “Educação Especial”, “Legislação”, “Proposta Curricular”, “Proposta Pedagógica”, “Ensino Médio”, “Ciências da Natureza” e “Ciências Exatas e da Terra”. Incluiu trabalhos publicados entre 2012 a 2022, tendo em consideração apresentar no resumo como objeto de estudo as propostas curriculares e práticas pedagógicas, a Educação Inclusiva/Especial na área das Ciências da Natureza e o ambiente escolar regular. Com isso, foram encontrados 72 trabalhos. A partir do critério de exclusão, que considera apenas produções que discorrem sobre a temática no ensino médio, 54 trabalhos científicos foram selecionados, sendo 53 dissertações e uma tese.

A partir da seleção de produções científicas, utilizou-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Com a qual, obtém-se a categorização através da codificação em unidades de registros mais frequentes encontradas nos resumos dos trabalhos.

Contextualizando a educação inclusiva

Quando da análise dos avanços e retrocessos da inclusão educacional, percebe-se que um dos obstáculos para que o processo inclusivo efetive-se é barreiras atitudinais (MACHADO, 2020; MOURA, 2021). Isso se deve, principalmente, ao histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência em relação a sua posição, papel e participação na sociedade.

Através da óptica de exclusão, as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas, rejeitadas, consideradas como inválidas para a sociedade, a qual acreditava que as mesmas tinham o corpo ocupado pelo espírito do mal. Com o tempo, passaram a ser consideradas através do conceito médico, como portadoras de problemas de saúde que necessitavam de tratamento, desse modo foram segregadas, sendo levadas para serem

atendidas em instituições hospitalares, religiosas e filantrópicas. Nessa fase, por exemplo, cria-se as escolas especiais (SASSAKI, 1999).

Posteriormente, a educação especial foi integrada à escola comum, porém com a lógica de que o aluno precisava se modificar para encaixar com a sala de aula regular, sem que atrapalhasse o ensino-aprendizado dos estudantes sem deficiência. Aos poucos, chega-se ao conceito de inclusão, ou seja, a sociedade precisa-se adequar para garantir os direitos e participação a todas as pessoas, de modo especial, às pessoas com deficiência. Dessa forma, requer mudança de perspectiva sobre a diversidade humana e de compreensão das particularidades de todos os alunos dentro do processo de ensino-aprendizado (SASSAKI, 1999). Essas pessoas já foram referidas como “anormais”, “inválidas”, “retardadas”, “incapacitadas”, “deficientes”, “excepcionais”, “pessoas deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, até chegar a “pessoa com deficiência”, o qual busca reconhecimento delas como pessoas, tenham ou não necessidades específicas.

A importância de compreender esse processo histórico e social se dá ao entender o que motiva as ações da sociedade. Sassaki (1999) afirma que pode-se entender os programas e ações políticas sociais, com os conceitos e terminologias utilizadas ao referir-se a pessoa com deficiência, visualizando a evolução dos valores éticos sociais dominantes.

Resultados

Categoria 01: Materiais Didáticos Inclusivos e prática docente

O conteúdo com maior frequência, refere-se a materiais didáticos inclusivos, adaptados ou construídos para as necessidades e especificidades dos alunos com deficiência. Já a prática docente relaciona-se com as estratégias de ensino, propostas pedagógicas e metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, além de que com a utilização de recursos inclusivos obtém um auxílio na atuação docente.

Em sua maioria, utilizam-se da Teoria de Vygotsky (AMAZONAS, 2014; BARROS, 2018; BORGES, 2021; COZENDEY, 2013; ESSER, 2021; FERNANDES, 2016; GRETTER, 2015; LIMA, 2017; MACHADO, 2020; PONTARA, 2017; SANTOS, 2021; SATHLER, 2014; SILVA, 2013), especialmente, com o conceito dos estudos sobre defectologia, a mediação docente, a zona de desenvolvimento proximal e as áreas de compensação e de plasticidade. Esses conceitos tratam, respectivamente, dos estudos sobre o potencial de desenvolvimento da pessoa com deficiência, da prática docente como mediador do saber, o potencial de desenvolvimento através do nível alcançado e do nível a ser alcançado pelo aluno

e as habilidades cerebrais de compensar áreas deficitárias e se reorganizar para o aprendizado. Seus estudos, de modo geral, abordam princípios e perspectivas que levam ao conceito da inclusão, compreendendo que o olhar de impedimento do aluno com deficiência trata da forma como a sociedade o vê e não como um impedimento de desenvolvimento humano (SATHLER, 2014).

Outra base teórica utilizada é a da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (AMAZONAS, 2014; ANDRADE, 2019; BOTAN, 2012; COZENDEY, 2013; LIMA, 2017; PONTARA, 2017; VASCONCELOS, 2020), a qual enfatiza o ensino de novos conteúdos a partir da integração com os quais o aluno já detém. Com isso, ressalta-se a importância da contextualização (AMAZONAS, 2014; ANDRADE, 2019; GRETTER, 2015; SATHLER, 2014; VASCONCELOS, 2020), ou seja, um ambiente que, de fato, respeite e valorize os diferentes alunos considerando-o dentro de sua realidade, visto que o contexto social é uma variável na aprendizagem, conforme discutido pelo teórico Bandura (BORGES, 2021).

Discorre sobre a utilização de modelos experimentais, com o envolvimento e participação do aluno (ANDRADE, 2019; BARROS, 2018; ESSER, 2021; MACHADO, 2020; PONTARA, 2017; SILVA, 2013; SATHLER, 2014; VASCONCELOS, 2020) para alcançar os objetivos da educação inclusiva. Com isso, vê-se a importância da autonomia e socialização que o aluno com deficiência terá com o processo de inclusão. Como também de metodologias multissensoriais, pois, desse modo, poderá beneficiar mais alunos com suas potencialidades sensoriais e não focar em atividades que utilizem de sentidos deficitários dos alunos (ANDRADE, 2019; BORGES, 2021; ESSER, 2021; LIMA, 2017; SANTOS, 2021; SATHLER, 2014; SILVA, 2013).

Do mesmo modo, trata sobre adaptações curriculares e metodológicas para que o conhecimento seja acessível ao aluno com deficiência (AMAZONAS, 2014; BARROS, 2018; BOTAN, 2012; ESSER, 2021; LIMA, 2017; MOURA, 2021; PONTARA, 2017; SATHLER, 2014; VASCONCELOS, 2020). Ou seja, desde a eliminação de barreiras que impedem que o conhecimento seja acessível ao aluno, como também, de ações educativas sobre as necessidades dos alunos, de modo a considerar e utilizar-se das potencialidades e diversidades dos alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Sob esta óptica, os trabalhos científicos defendem um currículo dinâmico e flexível através da postura do professor e da mediação dos conceitos de forma adequada e condizente para com as necessidades dos alunos, que ao mesmo tempo que satisfaz as necessidades dos alunos com deficiência, é trabalhado com os demais alunos, como é exemplificado em Machado (2020). Isto já está posto no Art. 59 da Lei e Diretrizes das Bases Nacionais da

Educação (BRASIL, 1996) sobre que o processo de ensino deve abranger várias metodologias de ensino, em especial, os currículos de modo a atender as necessidades dos alunos com deficiência. Ressalta-se ainda, que não deve considerar aos alunos com deficiência um currículo separado dos demais alunos, de modo a realçar ainda mais a discriminação destes.

Além da adaptação, os trabalhos abordam a construção de recursos e ferramentas didáticas inclusivas (AMAZONAS, 2014; ANDRADE, 2019; CARMONA, 2015; COZENDEY, 2013; FERNANDES, 2016; GRETTER, 2015; SANTOS, 2021) sobre a ótica de abranger os diferentes alunos e as formas alternativas de ensinar. Como exemplo, aos alunos com deficiência auditiva, utilizar-se de materiais específicos que privilegiam o visual e que traduzem o conhecimento para a Língua Brasileira de Sinais (COZENDEY, 2013; FERNANDES, 2016; SILVA, 2013).

Categoria 02: Recursos digitais inclusivos

A segunda categoria, conforme a frequência, diz respeito ao desenvolvimento e utilização de recursos digitais inclusivos. Discorre sobre as tecnologias assistivas (CASTRO, 2015; GALVES JUNIOR, 2022; NASCIMENTO, 2019; NASCIMENTO, 2020; SILVA, 2021; SIMÕES, 2018; TEIXEIRA, 2018) e a tecnologia da informação e comunicação (BARROS, 2020; LIMA, 2019; LIMA, 2020) como auxiliares na prática docente, tanto na acessibilidade dos conteúdos, na participação do aluno, na comunicação entre aluno e professor e na produção de autonomia do aluno com deficiência.

Bersch (*apud* CASTRO, 2015; NASCIMENTO, 2020; SILVA, 2021) explica sobre tecnologia assistiva, conceituando-a como toda e qualquer ferramenta que vise auxiliar a pessoa com deficiência a se comunicar, a fazer suas atividades diárias, ter acessibilidade a locais, informações e conhecimento. Com esse aparato, também colabora para a participação do aluno (BARROS, 2020; GALVES JUNIOR, 2022; LIMA, 2019; MATTOS, 2020; NASCIMENTO, 2019; SILVA, 2021; TEIXEIRA, 2018; WIEDEMANN, 2020), da superação de barreiras, como a comunicação, adaptação de materiais didáticos (SILVA, 2021), desenvolvimento de habilidades funcionais da pessoa com deficiência (CASTRO, 2015), autonomia e independência (CASTRO, 2015; SILVA, 2021; TEIXEIRA, 2018). Ressalta-se, que assim será se o instrumento digital for bem utilizado, condizente com a prática pedagógica, a fim de não reduza apenas ao instrumentalismo (NASCIMENTO, 2020).

Dentro da discussão das Tecnologias de informação e comunicação (BARROS, 2020; LIMA, 2019; LIMA, 2020), cita-se como ferramentas potenciais para o processo de ensino-

aprendizagem. Exemplifica que essa possibilidade de recurso é previsto dentro da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018 *apud* LIMA, 2020) para o desenvolvimento, comunicação, acesso e metodologias para se chegar ao conhecimento.

Algumas ferramentas digitais apresentadas são: QR-code (SILVA, 2021), Podcast (SILVA, 2021), material didático manipulável - 3D (WIEDEMANN, 2020; GALVES JUNIOR, 2022), audiodescrição (NASCIMENTO, 2019), website (SIMÕES, 2018), adesivo tátil policromático (NASCIMENTO, 2020), Desenho Universal de Aprendizagem (WIEDEMANN, 2020), Objetos Educacionais Digitais com auxílio dos aplicativos Kahoot e Plotagon (MATTOS, 2022), realidade virtual imersiva (MATTOS, 2022), programas computacionais acessíveis à experimentação (FERNANDES, 2017) e vídeos dinâmicos com imagens, legendas, traduções e explicações sobre o conteúdo (BARROS, 2020; LIMA, 2019; PAULO, 2017; RODRIGUES, 2020; TEIXEIRA, 2018).

Através dessa ótica, cita-se o autor Pierre Lévy (FERNANDES, 2017) quando se refere à importância das tecnologias da informação e comunicação, para que as velhas práticas de ensino não sejam somente aperfeiçoadas, mas sim para pensar em novas formas de auxiliar na educação, em especial, dos alunos com deficiência.

Fernandes (2017) ressalta o cuidado que se deve ter para não confundir o acesso com aquisição de conhecimento, dada toda a evolução tecnológica vivenciada na atualidade. Com isso, repensa-se novamente a metodologia de ensino e o objetivo da inclusão para os diversos alunos.

Categoria 03: Formação docente

A terceira categoria refere-se à formação docente, seja inicial ou continuada, dada sua importância dentro dos estudos de publicações científicas. Drosdoski (2020) explica que a prática da inclusão perpassa pelas ações do docente de criar estratégias para auxiliar o aluno na produção do conhecimento, demandando uma postura pedagógica que contemple as habilidades dos alunos. Com isso, vê-se a responsabilidade do papel do professor dentro da inclusão escolar, porém a consolidação da inclusão escolar não depende apenas dele (AZEVEDO, 2021).

Nas publicações, é relatado pelos professores a insegurança e o sentimento de não se sentir preparado para a prática docente na educação inclusiva (ALMEIDA, 2021; FREITAS, 2014; MARQUES, 2018) e citam diversos obstáculos vivenciados no cotidiano escolar como: despreparo da graduação (ALMEIDA, 2021), qualificação dos profissionais (CAIXETA

PADILHA, 2018), valorização da carreira docente (CAIXETA PADILHA, 2018), falta de apoio (ALMEIDA, 2021; DUARTE, 2019; KAUVATI, 2019), falta de comunicação entre os agentes educacionais (DUARTE, 2019), aproximação social, cultural e linguística (OLIVEIRA, 2014), carência de recursos didáticos (PEROVANO, 2017), falta de reconhecimento da autonomia docente no processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2014), falta de orientação adequada (NETO, 2012) e a conscientização do professor (KAUVATI, 2019).

Com isso, vê-se a importância da formação inicial e continuada (AZEVEDO, 2021; DROSDOSKI, 2020; DUARTE, 2019; FREITAS, 2014; KAUVATI, 2019; MARQUES, 2018; OLIVEIRA, 2014; PEROVANO, 2017) e da formação continuada (ALMEIDA, 2021; CAIXETA PADILHA, 2018; NETO, 2012). A formação inicial visa a construção de identidade profissional e na contínua formação será fortalecida, visto que, o professor irá se aperfeiçoar com os conhecimentos teóricos juntamente de suas vivências. Nessa perspectiva, Perovano (2017) acrescenta que a formação do professor é construída a partir do que a prática o impõe, sendo assim, o professor não tem como conhecer todas as deficiências e o que será necessário na sala de aula até que conheça sua turma e as características dos alunos.

Cita-se também a mediação docente (CAIXETA PADILHA, 2018; PEROVANO, 2017), conceito da teoria de Vygotsky (CAIXETA PADILHA, 2018; DUARTE, 2019; FREITAS, 2014; KAUVATI, 2019; NETO, 2012; PEROVANO, 2017) dado o papel do professor de mediar os conceitos aos alunos. Elege-se (CAIXETA PADILHA) a mediação docente e um currículo flexível como propostas para atender as especificidades da sala de aula e abranger todos os alunos, de modo especial, incluir as pessoas com deficiência.

Categoria 04: Trabalho colaborativo entre agentes educacionais

Dentre as reflexões acima sobre o papel não somente do professor dentro da educação inclusiva e sim de toda a escola e demais profissionais envolvidos na prática, elege-se nessa categoria a necessidade do trabalho colaborativo entre os agentes educacionais. Os trabalhos discutem a importância dessa colaboração entre professores da sala com o da sala de Atendimento Educacional Especializado (DIAS, 2017), com intérprete e professor (MACHADO, 2016; OLIVEIRA, 2017; PEREIRA, 2020) e os demais profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem (CAIRUS, 2020; MACHADO, 2016; OLIVEIRA, 2017).

Quando se refere aos intérpretes (MACHADO, 2016; PEREIRA, 2020), discorre-se sobre o seu papel de intermediário na aprendizagem dos surdos. Entretanto, além de tornar acessível o conhecimento ao aluno, necessita de um trabalho conjunto com o professor, desde o planejamento, pois seu papel também adquire um caráter educativo.

Com isso, vê-se a importância e a demanda de colaboração entre os diversos profissionais que atuam dentro do ensino. Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) está previsto que na administração da escola, a direção esteja pensando e flexibilizando a educação para o desenvolvimento de todos os alunos e isso requer que envolva a escola, os agentes educacionais e a comunidade, sendo a comunidade escolar a responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, preconiza-se serviços de apoio para os professores, materiais e equipamentos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, recursos disponíveis, a fim que se possa assegurar não apenas o acesso ao conhecimento, mas a aquisição dele.

Categoria 05: Estratégias para Aprendizagem Significativa

Além de todos os métodos citados para a prática da inclusão também encontram-se algumas estratégias específicas dentro da literatura.

Uma delas é o Plano de Estudo Personalizado (MONTEIRO, 2017), que conta com atividades práticas e experimentais com o envolvimento da escola, do professor, família e do aluno, com planejamento constante, visando utilizar para o desenvolvimento educacional do aluno suas potencialidades. E para isso, segundo Monteiro (2017) não é apenas escolher o material adequado para aquele nível de aprendizagem, mas conhecer os alunos e buscar métodos de ensino adequados que possibilitem condições de aprendizado.

A segunda estratégia de ensino trata-se da prática da argumentação especialmente, através dos estudos de Leitão (2011 *apud* PEREIRA, 2017), o qual afirma a importância desta prática dentro da sala de aula para a construção de sentido, especialmente, do conhecimento científico, facilitando a aquisição de conhecimento.

As outras duas estratégias tratam-se da construção de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (PICANÇO, 2015; TAVARES, 2018), baseando-se, de modo especial, na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e na Teoria da Educação de Novak. Isto é, Ausubel leva em consideração os conhecimentos já adquiridos pelo aluno, relacionando os demais com esses conhecimentos. Já a Teoria de Novak no que diz respeito a cinco elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem: o estudante, o professor, o

conhecimento, o contexto e a avaliação. No desenvolvimento dessa unidade de ensino, Tavares (2018) discute sobre a participação do aluno no planejamento da atividade.

Categoria 06: Integração

A discussão sobre a inclusão demonstra que há variáveis complexas e diversas na prática, entre elas, precisa conhecer e cumprir a legislação, criar e adaptar recursos, currículos e métodos de ensino, mudar a perspectiva do ensino e a postura pedagógica, formação de professores, trabalho colaborativo entre agentes educacionais, recursos disponíveis e entre outros. Entretanto, no cotidiano das salas de aula ainda se encontram práticas integracionistas, como já debatido, principalmente por Sassaki (1999).

Nesse sentido, Alves (2012), através das teorias de Vygotsky e Bakhtin, analisa, de modo especial, a relação de um professor e uma aluna surda com habilidade de leitura orofacial, sem intérprete. Dentro dessa análise de interações, percepções, avaliações, utilização de recursos, conhecimento da legislação, o profissional conclui que o professor não percebe se a aluna aprende e diz não conhecer a inclusão e a aluna se adapta a situação vivenciada. Ou seja, ocorre a integração escolar e não a inclusão escolar.

Conclusão

As categorias trazem embutidas o histórico de uma sociedade que leva em consideração a noção de norma, ou seja, a construção social da percepção da pessoa com deficiência considerada como um indivíduo diferente, fora do padrão. Na atualidade, Veiga Neto (2001) discute o conceito de “in/exclusão” para as relações que se dão com as pessoas com deficiência, visto que, ao incluir um aluno com deficiência dentro do sistema escolar, ocorre, muitas vezes, sua diferenciação, comparação e classificação que configura-se como exclusão. Com isso, esse conceito refere-se não somente aos números de acessibilidade, mas sobretudo sobre o discurso da construção de espaços para todos. Ou seja, igualdade de acesso não garante a inclusão e não afasta a exclusão, segundo o autor.

Com isso, conclui-se que é notável a presença de alunos com deficiência nas classes comuns e o avanço de políticas públicas sobre a inclusão escolar, mas ainda há a necessidade de discussão e problematização das práticas pedagógicas docentes para com esses alunos incluídos, sobretudo quando Veiga Neto (2001) discorre sobre o questionamento das variáveis que influenciam a perspectiva sobre as pessoas com deficiência, conceito oriundo da noção de norma atribuído no corpo social.

Diante disso, analisa-se que da criação e adaptação de recursos didáticos inclusivos, com ou sem uso da tecnologia, a prática e formação docente, as estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa mostram a responsabilidade do professor e demonstra a necessidade do trabalho colaborativo entre os agentes educacionais, da família e da sociedade para que o aluno seja de fato incluído, não apenas com o acesso ao conhecimento mas a plena participação e desenvolvimento dentro do ambiente escolar, enfrentando as barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, arquitetônicas e educacionais ainda existente.

Do mesmo modo, necessita-se considerar a pessoa com deficiência para além de seu diagnóstico. Para isso, ressalta-se a importância da mudança de perspectiva sobre a diversidade humana, sobretudo, da compreensão dos alunos para além dos seus déficits e limitações, as suas potencialidades e singularidades.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA DESDE EL ESTADO DEL ARTE: AVANCES Y RETROCESOS EN LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y SUS TECNOLOGÍAS

Resumen: Dada la legislación sobre inclusión escolar y los datos sobre matrícula en educación especial, queda claro que el acceso de las personas con discapacidad a las escuelas regulares es una realidad. Así, este artículo analiza los avances y retrocesos en la inclusión de personas con discapacidad en el área de las Ciencias Naturales y sus Tecnologías a través de una revisión bibliográfica basada en el Estado del Arte y Análisis de Contenido (BARDIN, 1977). La búsqueda de producciones se realizó en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con trabajos publicados entre 2012 y 2022. Se seleccionaron 54 producciones científicas, de las cuales 53 fueron disertaciones y una tesis. A partir del análisis se estructuraron seis categorías: materiales didácticos y prácticas docentes inclusivas, recursos digitales inclusivos, formación docente, trabajo colaborativo entre agentes educativos, estrategias para el aprendizaje significativo y la integración. Por lo tanto, se concluye que la presencia de estudiantes con discapacidad en las clases regulares es notable, pero aún existe la necesidad de discusión y problematización de las prácticas pedagógicas docentes hacia estos estudiantes incluidos. Esto debe pasar por un cambio de perspectiva sobre la diversidad humana, la importancia del trabajo colaborativo entre escuela, familia y sociedad, para que los estudiantes estén realmente incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Clave: Inclusión escolar. Escuela secundaria. PCD. Ciencias naturales.

Referências

ALMEIDA, A. C. C. **A percepção de professores do ensino básico sobre uma atividade didática com o conteúdo de ph a ser aplicada em uma sala de aula com aluno surdo.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

ALVES, F. S. **Ensino de Física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.

AMAZONAS, J. T. **Química através dos sentidos: texturização de fórmulas para alunos com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica), Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2014.

ANDRADE, R. S. **Produção e utilização de material tátil no ensino de eletromagnetismo para alunos com e sem deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

AZEVEDO, P. V. G.. **Inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Química: Estudo de caso acerca da concepção docente.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. Título Original: L'Analyse De Contenu.

BARROS, A. P. M. **Recursos didáticos para o ensino de geometria molecular à alunos cegos em classes inclusivas.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

BARROS, F. A. S. **Reprodução em angiospermas e seu ensino para alunos surdos: uma proposta de sequência didática e vídeo bilíngue.** Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado em Ensino de Biologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BORGES, A. A. D. **Ensino de física e autismo: articulações no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

BOTAN, E. **Ensino de física para surdos: três estudos de casos da implementação de uma ferramenta didática para o ensino de cinemática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais), Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

CAIRUS, R. J. R. **Atividades práticas no Ensino de Biologia na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CAIXETA PADILHA, J.. **A mediação docente dos conceitos básicos da genética para alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CARMONA, J. C. C. **A dicionarização de termos em língua brasileira de sinais (Libras) para o ensino de biologia: uma atitude empreendedora.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.

CASTRO, J. W. P. **Inclusão no ensino de física: o ensino das qualidades fisiológicas do**

som para alunos surdos e ouvintes. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

COZENDEY, S. G. **A libras no ensino de leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DIAS, A. M. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

DROSDOSKI, J. B. P. **Uma experiência docente no ensino de biologia para estudantes inclusos em sala de aula regular.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

DUARTE, C. C. C. **Ensino de química para pessoas com deficiência visual: mapeamento e investigação de produções e aplicações no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ESSER, T. C. L. **O ensino de óptica para pessoas com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão, 2021.

FERNANDES, J. M. **Propostas alternativas para a educação inclusiva a surdos: enfoque nos conteúdos de balanceamento de equações químicas e estequiometria para o ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação em Química), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FERNANDES, T. C. **Ensino de química para deficientes visuais: a importância da experimentação e dos programas computacionais para um ensino mais inclusivo.** Dissertação (Mestrado), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

FREITAS, A. P. A. **Professores de Ciências de Ensino médio e a Educação Inclusiva no DF: Expectativas, dificuldades e caminhos de superação.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GALVES JUNIOR, W. **Elaboração de modelos didáticos 3D de biologia celular tecidual para alunos do ensino médio com transtorno do espectro autista.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

GRETTER, D. **As contribuições dos recursos visuais para o ensino de soluções químicas na perspectiva da educação inclusiva no contexto da surdez.** Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e Naturais - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

KAUVATI, B. T. **Construção de material didático para o ensino de física para alunos com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

LIMA, B. T. S. **Proposta de ensino de química orgânica para alunos com deficiência**

visual: desenhando prática pedagógica inclusiva. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, 2017.

LIMA, M. P. S. **Proposta metodológica inclusiva no ensino do conteúdo reações metabólicas com alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, 2019.

LIMA, R. B. C. **Fotossíntese e seu ensino para alunos surdos por meio das TIC.** Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado em Ensino de Biologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MACHADO, R. B. **Ensino de química: a inclusão de discentes surdos e os aspectos do processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MACHADO, T. P. **O ensino de química na perspectiva inclusiva: estratégias de ensinagem aplicadas em uma turma com estudante autista.** Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020.

MARQUES, N. P. **A deficiência visual e a aprendizagem da Química: Reflexões durante o planejamento e a elaboração de materiais didáticos táteis.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

MATTOS, A. C. A. C. **Estratégias digitais inclusivas para elaboração de duas sequências didáticas de biologia celular para ensino-aprendizagem de estudantes surdos de ensino-aprendizagem de ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MONTEIRO, E. L. **Estratégia metodológica aos transtornos específicos de aprendizagem em física moderna e contemporânea: um estudo.** Dissertação (Mestrado em Ensino e Ciências Humanas, Sociais e de Natureza), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017.

MOURA, A. C. A.. **O olhar e a prática do professor do ensino médio sobre a dislexia.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

NASCIMENTO, E. J. P. **Contribuições da audiodescrição para o ensino de células animais no ensino médio.** Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado em Ensino de Biologia em Rede Nacional), Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019.

NASCIMENTO, T. S. **A tecnologia assistiva no ensino de química para cegos: interfaces para construção das representações mentais.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

NETO, J. D. **A experimentação para alunos com deficiência visual: proposta de adaptação de experimentos de um livro didático.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, C. L. R. **Reflexões sobre a formação de professores de Química na Perspectiva da Inclusão e Sugestões de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao Ensino de Química.** Dissertação (Mestrado em Química), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, V. R. **O ensino do som como conteúdo de física para alunos surdos: um desafio a ser enfrentado.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

PAULO, P. R. N. F. **Produção de videoaulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio.** Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PEREIRA, K. L. **A significação de conceitos químicos: estudo semiótico referente à ação conformadora do intérprete de Libras em uma sala de aula com surdo.** Dissertação (Mestrado em Química), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PEREIRA, L. L. **A aprendizagem do conteúdo de radioatividade por estudantes surdos usuários de libras em um contexto de argumentação: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

PEROVANO, L. P. **Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos cegos: um estudo de caso no ensino de reações químicas.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica), Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

PICANÇO, L. T. **O ensino de óptica geométrica por meio dos problemas de visão e as lentes corretoras: uma unidade de ensino no contexto da educação inclusiva para surdos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015.

PONTARA, A. B. **Desenvolvimento de sinais em libras para o ensino de química orgânica: um estudo de caso de uma escola de Linhares/ES.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática na Educação Básica), Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

RODRIGUES, S. F. **Vídeos bilíngues: ensino das leis de Newton para estudantes surdos e ouvintes.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2020.

SANTOS, M. B. **Os outros somos nós: cordel e elaboração de livro paradidático de química para pessoas com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. 76p.

SATHLER, K. S. O. M. **Inclusão e ensino de física: estratégias didáticas para a abordagem do tema energia mecânica.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVA, J. F. C. **O ensino de Física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, L. M. A. **Tabela periódica com elementos codificados: auxílio da tecnologia assistiva como ferramenta para o ensino-aprendizagem de conteúdos químicos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

SIMÕES, G. S. **“Me ajuda a entender”: website como ferramenta de apoio para professores no ensino de química a estudantes com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TAVARES, E. B. **Citologia para estudantes surdos: uma unidade de ensino potencialmente significativa.** Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

TEIXEIRA, F. R. P. **O uso de aplicativos para deficientes auditivos: uma alternativa para o ensino de física.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais: aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, em 10 de junho de 1994.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

VASCONCELOS, A. H. **Sequência didática de Magnetismo: uma proposta para o ensino de alunos com TDA.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

VEIGA-NETO, A.. **Incluir para saber. Saber para excluir.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 35-26, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 12 ago. 2024.

WIEDEMANN, A. P. Z. **Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito de desenho universal para aprendizagem.** Dissertação (Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MÍDIA: A EDUCOMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Carina de Moura Machado¹⁰⁰

Laísa Veroneze Bisol¹⁰¹

Luciana Ledo Peres Ruis¹⁰²

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

Tendo em vista as demandas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com relação ao contexto educacional em que estão inseridos e identificando suas principais características de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), que destaca dificuldades na comunicação e interação social, este artigo objetiva relacionar os conceitos de educomunicação com a educação inclusiva, refletindo sobre o desenvolvimento crítico deste público para as mídias. Precisamos compreender como a educomunicação pode atuar na formação crítica para a mídia dos estudantes com TEA. Para isto, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, uma vez que investiga conceitos elaborados por teóricos que perpassam no campo da educomunicação e sobre o histórico da educação inclusiva, com a legislação vigente, chegando aos estudantes com TEA. A partir deste contexto, discutimos os principais aspectos que são relevantes para o desenvolvimento da temática, exploramos as particularidades do contexto da pessoa com TEA e como podemos auxiliá-los a identificar as pistas sobre a validade dos contextos midiáticos que lhes são apresentados.

Palavras-chave: Educomunicação. Inclusão. Mídias. Transtorno do espectro autista

Introdução

Quando analisamos os aspectos relacionados à Educomunicação, bem como à Educação Inclusiva, podemos perceber semelhanças conceituais entre esses campos, visto que ambos levam em consideração práticas de comunicação social, auxiliando a sociedade educativa e promovendo espaços onde a maioria das pessoas possa ter acesso.

Ao contextualizarmos a Educomunicação, discutimos sobre os ecossistemas comunicativos e o engajamento que esta traz para o desenvolvimento crítico da sociedade. Barboza (2019) indica que a Educomunicação está “atrelada à questão social e à cidadania, frente aos desafios da sociedade, dos anseios e da própria educação” e que os ecossistemas comunicativos “podem ser classificados como todo ou qualquer espaço, incluindo a escola, no qual ocorra comunicação, e nas relações comunicacionais de interação a que se propõe”.

¹⁰⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - URI, Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM Professora Efetiva da Rede Municipal de Santo Ângelo/RS. E-mail: a.105622@uri.edu.br

¹⁰¹ Doutora em Letras- UFSM, Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (ES). Mestra em Letras – URI. Jornalismo – UFSM. Docente do PPGEDU- URI/FW. E-mail: laisabisol@uri.edu.br

¹⁰² Mestra em Educação pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - URI e Licenciada em Letras pela Faculdade Integrada de Navirai – FINAV. Professora na Escola Estadual Cleufa Hubner em Sinop/MT. E-mail: a102164@uri.edu.br

A escola é um espaço de formação crítica e social de todas as pessoas que dela fazem parte e representa um direito fundamental que não exclui as pessoas que apresentam qualquer deficiência ou transtorno do desenvolvimento. Para refletirmos sobre as possibilidades do trabalho docente diante dessa realidade, precisamos pensar em estratégias inovadoras que envolvam a participação e a aprendizagem crítica de todos os envolvidos.

Quando falamos de pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) considera como pessoas com deficiência aquelas que possuem os mais variados tipos de impedimentos, sejam de caráter físico ou mental. Nessa esteira, o Transtorno do Espectro Autista, que é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, é o foco do presente estudo. Devemos romper com as barreiras de ensino e aprendizagem, considerando que esses sujeitos, que possuem, em geral, uma compreensão literal de textos e enunciados, precisam receber apoio docente para estarem preparados para o mundo contemporâneo.

Portanto, trazemos uma reflexão sobre o seguinte questionamento: de que forma a Educomunicação pode atuar na formação crítica para a mídia, considerando os estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Sob esse viés, temos o intuito de relacionar o campo da Educomunicação com a Educação Inclusiva, a fim de aproximar os dois campos; refletir sobre as possibilidades do trabalho docente para que a formação crítica para as mídias seja democrática. Para cumprir com o objetivo apresentado, realizamos um estudo bibliográfico e documental, a partir da análise de obras, artigos publicados, bem como das legislações vigentes no Brasil.

Educação Inclusiva

Ao observarmos o histórico da educação especial, podemos perceber mudanças nos paradigmas que marcaram o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola. Inicialmente, a segregação dessas pessoas foi fortemente estabelecida, predominando a exclusão dos indivíduos dos ambientes sociais. Esse conceito de exclusão está fortemente ligado ao contexto de desenvolvimento da Antiguidade, quando se entendia a pessoa com deficiência como incapaz. Com o passar dos anos e os avanços da medicina, o conceito de deficiência foi, afortunadamente, modificado.

Nesse sentido, cabe retomarmos os paradigmas das pessoas com deficiência, cunhados por Aranha (2005). No chamado Paradigma da Institucionalização, modificou-se a visão sobre a permanência das pessoas com deficiência na sociedade, retirando-as da sociedade e segregando-as em escolas especiais. Apesar de ter sido um período crítico para a socialização

dessas pessoas, foi a partir dele que alguns estudiosos começaram a observar e compreender o processo de aprendizagem dessas pessoas e suas possibilidades, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Após este período, com a chegada do Paradigma de Serviços, a sociedade alterou sua forma de compreender essas pessoas, introduzindo o conceito de Integração. As pessoas com deficiência começaram a frequentar a sociedade, porém elas precisavam ser treinadas para viver em outros ambientes. No paradigma descrito,

integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível. (ARANHA,2005,p.18)

Este marco foi extremamente importante, pois a partir dele, iniciaram-se os trabalhos em instituições especializadas. Embora o foco ainda não fosse a escolarização, essas instituições deram mais visibilidade para as capacidades cognitivas desses sujeitos. Na sequência, surgiu o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte, que cunhou o conceito de inclusão.

Com o avanço da ciência, buscou-se esclarecer como ocorre a aprendizagem das pessoas com deficiência, e, a partir disso, surgiram movimentos pelo mundo discutindo a escolarização desses indivíduos. Esses movimentos, ocorridos dentro e fora do Brasil, começaram a mudar a perspectiva sobre a pessoa com deficiência, alterando um olhar clínico para um olhar educacional de possibilidades.

No Brasil, a Lei nº 4.024/1961 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — deu grande visibilidade para esta temática, tratando da Educação dos Excepcionais, nomenclatura utilizada na época, para o sistema educacional brasileiro. Com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a inclusão dos alunos com deficiência recebeu um enfoque significativo.

Após vários anos de discussões no âmbito legal, em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). Este importante documento traz os marcos históricos e normativos, bem como o diagnóstico da educação especial e os objetivos da política, sendo que entre eles está a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”, quais alunos serão atendidos pela educação especial e as Diretrizes da Política Nacional na Perspectiva da

Educação Inclusiva. Neste último ponto, a PNEE descreve a educação especial em todos os níveis de ensino e, para isso, expõe que

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliários - e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (MEC/SEESP, 2008)

Depois de tantos marcos e mudanças na legislação, hoje a prática de ensino se baseia fundamentalmente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI/2015), que considera, em seu Artigo 2º:

...pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo e natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade de condições com demais pessoas. (LBI, 2015, p. 08)

Dentre as barreiras mencionadas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destacam-se as barreiras na comunicação e na informação, além das barreiras tecnológicas, que também envolvem aspectos comunicacionais. A comunicação desempenha um papel essencial no acesso e na permanência das pessoas com deficiência no sistema de ensino, sendo crucial para garantir o desenvolvimento intelectual, conforme prevê a LBI. Portanto, é fundamental compreender as diversas formas de comunicação para promover a inclusão educacional, assegurando que pessoas com deficiência tenham pleno acesso ao sistema educacional em todos os níveis e ao longo de suas vidas.

Transtorno do espectro autista e a compreensão comunicacional

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014, p. 31) denomina os transtornos do neurodesenvolvimento como “sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”. Dentre esses transtornos, temos o Transtorno do Espectro Autista, que neste mesmo manual diagnóstico é caracterizado por

deficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014, p. 31).

Levando em consideração as áreas de maior déficit no estudante com TEA, que são de acordo com o DSM V (2014) a comunicação, os comportamentos sociais e os movimentos estereotipados, iremos aqui enfatizar a comunicação e como acontece sua compreensão.

A comunicação é de extrema importância para todos nós, visto que é a partir dela que compreendemos os aspectos sociais. Porém, para a pessoa com TEA, há interferências orgânicas que dificultam a sua compreensão. O TEA é dividido em três níveis de apoio, e é a partir do segundo nível que as maiores dificuldades de comunicação são observadas.

Nesse contexto, pesquisadores como Walenski, Matthew, Tager-Flusberg, Helen, Ullman, Michael (2006) afirmam que algumas pessoas com TEA apresentam dificuldades na comunicação desde o nascimento, existindo também casos de regressão dos comportamentos da fala, o que representa um dos sinais de alerta para a investigação da possibilidade de uma pessoa ter o TEA. Nesse ínterim, podemos dividir as pessoas com TEA em verbais e não verbais, observando seus níveis de execução da fala.

No contexto escolar, familiar e social, as pessoas que fazem uso da linguagem verbal oral são compreendidas, porém temos outras formas de comunicação, por exemplo, através de métodos que utilizam imagens impressas ou programas de execução digital, como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que auxilia de forma significativa no desenvolvimento psíquico e social desses sujeitos.

Quando voltamos nosso olhar para a forma de compreensão da linguagem, podemos observar, em pesquisas científicas já realizadas, como no artigo de NEY e HUBNER (2022), que pessoas com TEA apresentam mais dificuldades em compreender o uso de metáforas ou outras formas de linguagem que não sejam apresentadas literalmente. Por isso, quando vamos nos comunicar e transmitir alguma mensagem, precisamos utilizar, com este público, uma linguagem literal, relacionando com o conhecimento prévio sobre a linguagem já adquirida.

Sendo assim, devemos refletir sobre como as informações midiáticas estão chegando até as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e como podemos, enquanto docentes, auxiliá-las para que se construa uma formação de estrutura crítica para as mídias, visto que, cada vez mais, é necessário desenvolvermos, todos nós, um olhar apurado para aquilo que é exposto midiaticamente.

Educomunicação, formação crítica e inclusão

Quando pensamos em educação democrática, precisamos refletir também sobre a democratização do ensino. Para efetivar essa democratização, precisamos estar atentos aos

movimentos de mudança do mundo e, a partir disso, atualizar a cultura pedagógica escolar e a forma de ensinar. Freire (1996) considera como educação crítica e democrática aquela que busca a libertação dos sujeitos e os ajuda na luta pelos seus direitos enquanto cidadãos. Para Freire, a concepção democrática da educação é a pedagogia da liberdade, das pessoas livres. Nas palavras do educador:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2005, p. 88).

Assim, compreendemos, a partir da visão de Freire, que a democracia, antes de ser um método político, é uma construção histórico-social, que se humaniza através da educação e da política. A educação democrática é aquela que garante ao sujeito uma formação que o possibilite realizar seus projetos de vida. Para isso, esses estudantes precisam ser postos em situações de aprendizagem que os levem a definir, planejar e executar propostas de seus interesses. Nesse sentido, é fundamental considerar a diversidade de estudantes em uma escola ou sala de aula, visto que uma única forma de ensino ou atividade não é suficiente para atender de forma igualitária a todos.

Apesar das dificuldades para alcançar tal objetivo, especialmente em meio a um contexto em que as políticas públicas e a própria sociedade andam a passos lentos quando o tema é inclusão, Freire (2011) defende que práticas democráticas são possíveis, ainda que em uma sociedade antidemocrática. Segundo o autor

Por tudo isso, não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2011, p. 156-157).

Freire chama nossa atenção, enquanto professores, no sentido de que podemos ser democráticos em nosso ato de ensinar e de aprender. Uma educação democrática é aquela em que os estudantes, todos eles, são desafiados a participar e experimentar novas formas de aprender. Sendo assim, o que o filósofo propõe é uma educação libertadora e dialógica, em que haja interação entre os sujeitos. Essa interação produz transformações porque possibilita o

confronto de conhecimentos e de saberes. É uma forma de se colocar em xeque aquilo que está sendo posto como verdadeiro.

O avanço tecnológico trouxe para a educação formas de implementação das metodologias ativas como estratégias de ensino. Essas metodologias conectadas a um mundo digital são expressas através de modelos de ensino híbridos com diversas possibilidades de combinação. Nesse sentido, as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas nos estudantes e que promovem o protagonismo e o desenvolvimento direto e participativo deles, em todas as etapas do processo de aprendizagem. Através da participação efetiva, experimentação e criação de conceitos e ideias o estudante constrói sua aprendizagem e o professor assume o papel de orientador.

A proposta de uma metodologia de ensino com a participação efetiva dos estudantes já era pontuada por Freire na ideia de Educação problematizadora, em que suas discussões apontavam para uma aprendizagem com indivíduos protagonistas e o professor como um condutor do processo, numa relação mútua de aprendizagem. No conceito de aprendizagens ativas a ação, a participação e a criticidade ocupam o espaço da sala de aula. As pesquisadoras Althaus e Bagio (2017, p. 84) relatam que o ensino nas metodologias ativas “é concebido como processo de mediação, visando à construção do conhecimento, e não à mera transmissão, como na metodologia expositiva”.

O trabalho através das metodologias ativas possibilita uma aprendizagem mais significativa porque o estudante participa como protagonista no processo de construção do conhecimento. Para Cavalcanti e Filatro (2023), há algumas metodologias que ganharam espaço nesses últimos anos e que podem ser reunidas em quatro formas: metodologias (cri)ativas, metodologias ágeis, metodologias imersivas e metodologias analíticas. Essas metodologias desempenham papel diferente e abordam o ensino e aprendizagem com focos específicos, mas todas trazem uma ruptura no modelo antigo de ensinar e aprender dentro do ambiente escolar e fora dele também. Esse conjunto de metodologias, segundo Filatro e Cavalcanti (2023), formam as metodologias inovativas.

As metodologias (cri)ativas podem ser conceituadas como as técnicas, abordagens e as perspectivas de aprendizagem que levam os estudantes de diferentes níveis de aprendizagem a participarem de projetos e atividades educacionais, utilizando recursos tecnológicos ou não. Por isso, aplicá-las em sala de aula se torna fácil. Assim, o foco dessa metodologia é a criação de projetos e de atividades que desenvolvem o raciocínio dos discentes e os estimulam a participar e engajar na construção do conhecimento. Esse modelo de metodologia (cri)ativa considera o aluno como um sujeito ativo e o traz para o centro da

produção do conhecimento. A Aprendizagem baseada em problemas e projetos; Cultura maker; Instrução por pares; Design thinking, são exemplos de metodologias (cri)ativas que podem ser desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de tornar as aulas mais interessantes. Também entendemos que a Educomunicação se caracteriza como uma metodologia ativa, pois é capaz de tornar uma aprendizagem mais significativa para os discentes e professores, no que diz respeito à formação de protagonistas estudantis.

A Educomunicação é uma área de conhecimento relativamente recente, e se fundamenta, sobretudo, na interface entre a Comunicação e a Educação. Segundo Soares (2011), a prática da educação para a recepção dos produtos midiáticos remonta ao início do século XX, sendo uma ação internacionalmente conceituada como *Media Education*, sendo *Media Literacy*, nos Estados Unidos e *Educación en Medios* na Espanha. Na América Latina, pesquisas e experiências práticas em Comunicação/Educação também começaram a ser discutidas, a partir dos anos 1980, através de estudiosos como Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Paulo Freire é um dos pioneiros na inter-relação Comunicação/Educação, considerando a comunicação como um componente indispensável ao processo educativo (SOARES, 2011).

Compreendemos a educomunicação como uma alternativa cada vez mais viável quando pensamos em educação crítica para as mídias, tendo em vista a grande necessidade, no contexto contemporâneo, de formar sujeitos reflexivos, que possam consumir os conteúdos midiáticos de forma que não sejam enganados, manipulados e que também, enquanto sujeitos sociais, saibam discernir aquilo que merece ou não ser replicado.

A internet possibilitou, ao largo de seu desenvolvimento, a ampliação das formas de comunicação e tem modificado, inclusive, o formato das relações humanas, que se estabelecem por meio de diferentes dispositivos, o que influencia tanto na socialização dos sujeitos como em outros aspectos, sejam eles, o trabalho, o consumo, a educação, a globalização, dentre outros. Nesse sentido, pensando nos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, podemos refletir sobre as possibilidades de interação e expansão do conhecimento social e linguístico deste público, que por vezes necessita de mais recursos para compreender e interpretar as informações.

A sociedade conta com muitas opções e formas de comunicar informações, dentre elas podemos citar os assistentes virtuais, a comunicação alternativa, às imagens representativas, dentre outros, porém percebemos que mesmo com diversas tecnologias existentes, interagir entre pares, para muitas pessoas com TEA ainda é um desafio. Por isso,

precisamos estar atentos às formas como a internet difunde as informações nas suas mídias, visto que devem ser fornecidas condições de interagir com autonomia.

No entanto, apesar da infinidade de opções positivas de interação, inovação e desenvolvimento em diferentes âmbitos, o entrelaçamento entre real e virtual tem tomado proporções preocupantes, haja vista a possibilidade facilitada para manifestar opiniões, muitas vezes ofensivas e com apologia ao ódio, a preconceitos e à discriminação, além de disseminar uma gama de conteúdos sem o menor crivo. As *Fake News*, por exemplo, fazem parte desse cenário, na medida em que propagam mentiras ou induzem ao erro, por meio de narrativas tendenciosas que visam à entrega de uma versão distorcida ao receptor da informação. Nesse contexto, a falta de pesquisa quanto à veracidade dos fatos e o repasse de tais inverdades têm um alcance cada vez mais ampliado, haja vista a velocidade com que as notícias circulam no meio digital.

Uma vez que a mídia é considerada uma importante ferramenta de difusão de informações, é possível evidenciar a potencialidade e a influência que ela exerce sobre as pessoas, no que tange a tomadas de decisões. É direito, portanto, de todas as pessoas, terem acesso a uma educação que tenha como foco a formação crítica, a fim de que todos os sujeitos possam ter direito à comunicação e à compreensão adequada das informações, de maneira integral.

Para Marilena Chauí (2018, p. 34) direito se diferencia de uma necessidade ou carência, que se referem a algo específico e podem ser conflitantes e perpassam por particularidades de grupos e de classes. Para a filósofa, um direito não é particular ou específico, mas é “geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. Ainda conforme a autora: “Por exemplo, a carência de água e de comida manifesta algo mais profundo: o direito à vida. A carência de moradia ou de transporte também manifesta algo mais profundo: o direito a boas condições de vida”. Segundo Chauí, o que se opõe ao direito são os privilégios. Nesse contexto, cabe-nos questionar: toda a problemática que envolve a mídia atualmente está sendo suficientemente abordada nas escolas? A necessidade de despertar um olhar crítico para as mídias é vista como algo necessário? E, sobretudo, estão sendo levadas em consideração as particularidades de cada estudante para a obtenção desse conhecimento? Nesse contexto, e na linha do que nos apresenta Chauí, a carência de formação para as mídias manifesta algo muito mais profundo: o direito à comunicação de qualidade.

Formação crítica para a mídia

Todos nós precisamos olhar para a mídia criticamente. Isso não significa que devemos criticar os veículos de comunicação de maneira literal, o que devemos, é estar vigilantes. Vigilantes pelo alto índice de informações recebidas atualmente, e pelas variadas fontes dessas narrativas, por vezes não tão confiáveis quanto deveriam. É, dentre outros, neste viés, que atua a educomunicação, considerando que:

Os processos educacionais promovem espaços dialógicos horizontais e desconstrutores das relações de poder e garantem acesso à produção de comunicação autêntica e de qualidade nos âmbitos local e global. Sendo assim, a educomunicação contempla necessariamente a perspectiva crítica com relação à comunicação de massa, seus processos e mediações (Conclusão do Encontro da Rede CEP, Fortaleza, outubro de 2009 apud Soares, 2011, p. 38).

A educomunicação pode ser vista, portanto, como uma possibilidade pedagógica a ser incluída no plano de trabalho docente, haja vista a necessidade de formação crítica para as mídias em todas as fases da vida dos seres humanos.

A fim de exemplificar essa necessidade, pensemos na polarização política atual e o desejo de muitas pessoas de ter a sua ideologia sobreposta à contrária a todo o custo. Com isso, se proliferam, como um fenômeno mundial, as *Fake News*. O que se espera, de forma geral, é que ao receber informações duvidosas, as pessoas passem a pesquisar sobre aquele conteúdo, a fim de verificar a veracidade do que está sendo veiculado. Contudo, para que se observe a possibilidade de inverdade, é preciso perceber elementos que denunciam tal desconfiança, são manchetes com frases dúbias, textos sem citar nenhuma fonte ou conteúdos com exagero de adjetivos ou ironias.

É tarefa difícil para todos nós observarmos criticamente os conteúdos que recebemos diariamente, e quando falamos nas pessoas com TEA, essa tarefa pode ser ainda mais desafiadora, tendo em vista a literalidade com que esses sujeitos podem interpretar os conteúdos. Diante desse cenário, é necessário pensarmos sobre a atuação docente no contexto exposto.

O diálogo promove uma mobilidade no objeto do conhecimento, que ganha outros significados a partir dos saberes prévios dos estudantes. Nas práticas de metodologias ativas, nas quais incluímos aqui, a educomunicação, as comunicações interativas são compartilhadas no espaço da sala de aula e a autoridade imposta pelo modelo vertical de ensino é ultrapassada pela forma que o aluno se posiciona frente à busca do conhecimento.

Segundo Moran (2018) aprendemos quando alguém mais experiente nos fala, ou quando nos envolvemos diretamente com o processo de aprendizagem, com questionamentos e experimentação. Atualmente, os estudantes devem ser protagonistas na aprendizagem e ao professor cabe o papel de mediador. O protagonismo juvenil está embasado na ideia de aumentar a participação dos estudantes em sala de aula, e para isso, há a necessidade de se pensar em novas metodologias de aprendizagem.

Para Freire (1996, p. 59) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” As práticas educativas que têm como premissa a autonomia e a dignidade humana, sabe que estas devem ser inerentes às ações escolares, que é de forma ética e democrática que se forma cidadãos. Assim, o alicerce pedagógico da escola deve ser o ato de aprender-ensinar com a finalidade de transformação da realidade social dos estudantes, de forma inclusiva, ou seja, observando as diferenças entre os estudantes e encontrando meios de trabalhar com elas.

O respeito ao que os jovens pensam, dizem e fazem pode ir além dos limites de sua vida pessoal e familiar e repercutir no seu desenvolvimento. É também uma forma de respeito à dignidade humana, e um meio de reconhecer que através de seu engajamento na resolução de problemas reais, poderá desenvolver o potencial criativo que contribuirá para a transformação pessoal e social.

Há diversas ações que podem ser propostas pela escola com a intenção de promover a formação crítica dos sujeitos, tais como: a criação de líderes de turma, formação de grêmio estudantil, comissão de alunos, projetos escolares, dentre outros. A união entre mídia e educação, cada vez mais recorrente em nosso meio educacional, levou ao surgimento da Educomunicação. O pesquisador Ismar de Oliveira Soares (2004) define-a como o conjunto de ações capazes de integrar os meios de comunicação às práticas educativas, em consonância com aquilo que é exigido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Ainda encontramos em Soares (2011) que por Educomunicação, entende-se um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social, por meio do uso consciente de tecnologias da informação. O desenvolvimento de ecossistemas comunicativos permitiria a educação para a Educomunicação propondo estratégias para melhorar as relações de comunicação entre os indivíduos, em direção a uma educação de melhor qualidade e mais próxima das aspirações dos jovens de hoje.

Nesse ínterim, uma das faces da Educomunicação diz respeito à educação para as mídias, ou seja, por meio do uso deste método em sala de aula, é possível estimular que os estudantes possam ser mais críticos e reflexivos diante daqueles conteúdos que consomem. A

educação para as mídias contribui para a formação dos estudantes, especialmente nos tempos atuais, em que há uma necessidade urgente de combate às *Fake News*, uma vez que a Educomunicação contribuirá para uma reflexão sobre o conteúdo produzido nas diversas mídias. Com o grande volume de produção e disseminação de informações no ciberespaço, as pessoas apresentam dificuldades em selecionar os conteúdos, e isso contribui para a propagação das notícias falsas e os discursos de ódio.

Assim, Soares (2011) nos leva a pensar na educação midiática como meio capaz de promover no indivíduo a capacidade de ler criticamente e de participar de forma ativa do mundo conectado. Uma vez que, no momento atual, recebemos uma quantidade muito grande de informações, é preciso saber lidar com isso. Além de ler essas informações precisamos interpretar a intenção, autoria e contexto em que foi produzido, bem como dominar as ferramentas e as linguagens utilizadas. Assim, teremos voz no ambiente midiático e produziremos nossas mídias com responsabilidade.

Conclusão

É importante que todos nós, docentes da contemporaneidade, repensemos as nossas práticas pedagógicas, pois muito mais do que trabalhar com conteúdos elencados nas bases curriculares, precisamos pensar em estratégias para que o ambiente de ensino se torne um lugar onde os estudantes possam trabalhar e desenvolver também seus aspectos socioemocionais.

Uma das alternativas para alcançar tal objetivo, consiste em encontrar formas de incentivar os alunos para que sejam mais criativos, mais questionadores, a buscar a resposta por várias fontes, não ficar apenas no que lhe é colocado como verdade, buscando suas próprias conclusões. Isso tudo, sempre tendo em vista o universo de diversidades presente em uma sala de aula.

Por meio de um diálogo aberto entre docentes e estudantes e também da compreensão das diferentes realidades numa sala de aula, será possível adaptar as demandas que hoje são necessárias e urgentes dentro do ambiente escolar e fora dele também, pois a partir de um ambiente acolhedor e de trabalho colaborativo entre professores e alunos, estes conseguirão externalizar e levar para sua vida o que é pensado e refletido na escola. Ou seja, apesar de todas as tecnologias disponíveis, elas não podem substituir o papel do diálogo e da interação entre os indivíduos, pois assim as relações se tornarão mais sólidas e de mais significado para a vida de cada aluno.

Ao final desta discussão, retomamos o questionamento que nos guiou durante o estudo: de que forma a educomunicação pode atuar na formação crítica para a mídia, considerando os estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Observamos que a legislação brasileira prevê a educação inclusiva em todos os âmbitos e, portanto, se a educomunicação pode atuar, enquanto método, para formar cidadãos críticos, essa formação necessita ser democrática e, desse modo, é fundamental pensarmos em atividades para que todos os estudantes possam participar de forma igualitária, ainda que com a possibilidade de escolha diante das particularidades que permeiam cada indivíduo, não somente com relação à transtornos de aprendizagem, mas também no que diz respeito à personalidade de cada um.

Sendo assim, com a orientação adequada, é possível buscar a formação crítica para as mídias e, por consequência, estimular que se amplie o senso reflexivo dos estudantes diante das informações que estão em voga a todo o instante. Esse é um primeiro passo para que todos nós estejamos envolvidos, como cidadãos, na missão de combater a desinformação, os preconceitos e os discursos de ódio.

INCLUSIVE EDUCATION AND MEDIA: EDUCOMMUNICATION IN THE TRAINING OF STUDENTS WITH ASD

Abstract: Taking into account the demands of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), in relation to the educational context in which they are inserted and identifying their main characteristics according to the DSM-5 (APA, 2014), which highlights difficulties in communication and social interaction, this article aims to relate the concepts of educommunication with inclusive education, reflecting on the critical development of this audience for the media. We need to understand how educommunication can act in critical media training for students with ASD. For this, the research is characterized as bibliographic and documentary, as it investigates concepts developed by theorists who work in the field of educommunication and also on the history of inclusive education, with current legislation, reaching students with ASD. From this context, we discuss the main aspects that are relevant to the development of the theme, we explore the particularities of the context of people with ASD and how we can help them to identify clues about the validity of the media contexts presented to them.

Keywords: Educommunication. Inclusion. Media. Autism spectrum disorder

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. **As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária.** *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

BARBOSA, Zildo Nunes. **Ecossistemas comunicativos como ferramenta pedagógica na perspectiva da educação inclusiva de pessoas com diversidade funcional.** 2019.

Disponível em:

<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1960/Zildo%20Nunes%20Barbosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Os%20Ecossistemas%20comunicativos%2C%20com%20parte,intera%C3%A7%C3%A3o%20a%20que%20se%20prop%C3%B5e.> Acesso em: 11/02/2024

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11/02/2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei nº 9.394, 1996.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência.** Ericka Marie Itokazu; Luciana Chauí-Berlinck (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NEY, T.; HUBNER, L. C. Linguagem oral e escrita no autismo - TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas. *The Specialist*, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 18-35, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a2.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para o ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP-Ed. Segmento, Ano VIII, Jan./abr. 2004, nº 23.

WALENSKI, Matthew; TAGER-FLUSBERG, Helen; ULLMAN, Michael T. Language in Autism. In: MOLDIN, Steven O.; RUBENSTEIN, John L. R. (eds.). **Understanding Autism: From Basic Neuroscience to Treatment**. Boca Raton, FL: CRC Press, 2006. p. 175-204.

A INCLUSÃO COMO CAMINHO: LIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

Carina de Moura Machado¹⁰³

Vanessa Immich¹⁰⁴

GT: Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo: O artigo aborda a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública durante a pandemia de COVID-19, destacando a importância de práticas pedagógicas colaborativas. O objetivo é relatar a experiência de inclusão de um aluno específico, evidenciando os desafios e os avanços alcançados. A metodologia adotada envolveu um planejamento colaborativo entre professores, que incluía adaptações pedagógicas e atividades focadas na temática do autismo, realizadas durante o mês de conscientização do TEA. Os resultados mostraram que o aluno apresentou progressos significativos, tanto no desenvolvimento escolar quanto na interação social, destacando-se sua melhora na comunicação e na participação em atividades escolares e sociais. A conclusão reforça a necessidade de uma abordagem inclusiva que envolva toda a comunidade escolar, destacando o papel fundamental da família nesse processo e demonstrando que, com o suporte adequado, a inclusão pode promover um desenvolvimento integral do aluno. O estudo serve como inspiração para a implementação de práticas inclusivas em outros contextos educacionais.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Colaborativo. Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é mais do que um direito garantido pela legislação, é urgente para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e justa. No entanto, a prática inclusiva nas escolas públicas brasileiras ainda enfrentam desafios significativos, exigindo não apenas adaptações pedagógicas, mas também um esforço conjunto entre educadores, famílias e toda a comunidade escolar.

Nos últimos anos, a legislação educacional brasileira tem avançado no sentido de garantir o direito à educação inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. No entanto, a prática diária nas escolas ainda exige inovações pedagógicas e, acima de tudo, um esforço colaborativo entre educadores, famílias e a comunidade escolar.

Apresentamos neste artigo um relato de experiência sobre a inclusão de um aluno com TEA em uma escola pública durante um período particularmente desafiador: a pandemia de COVID-19. Em meio às dificuldades impostas pelo ensino remoto, a escola encontrou uma

¹⁰³ Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - URI, Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Efetiva da Rede Municipal de Santo Ângelo/RS. E-mail: a.105622@uri.edu.br

¹⁰⁴ Pós-graduada em Gestão Escolar – Supervisão e Administração pela UNINTESE, graduada em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Efetiva da Rede Municipal de Santo Ângelo/RS e da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: vanessa-immich@educar.rs.gov.br

oportunidade de fortalecer o ensino colaborativo, especialmente durante o mês da conscientização do autismo.

A abordagem colaborativa, que envolveu todos os professores e turmas, visava não apenas adaptar o conteúdo pedagógico para atender às necessidades específicas do aluno com TEA, mas também sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a temática do autismo. Este esforço conjunto não só facilitou a inclusão durante a pandemia, mas também gerou repercussões positivas que se estendem até hoje, especialmente com alunos com TEA desta escola, no qual um dos nossos alunos já cursa o Ensino Médio na rede federal e outros concluindo o ensino fundamental.

Neste relato, serão discutidos o planejamento inicial, as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e os resultados alcançados de uma experiência que nos faz refletir sobre as consequências que o processo inclusivo pode trazer a todos os alunos. Acreditamos que esta experiência possa servir de inspiração e guia para outras escolas que buscam implementar práticas inclusivas e colaborativas em seus contextos educacionais.

Contexto do Relato

A escola que aqui relatamos está localizada em uma cidade na região das Missões, no Rio Grande do Sul. Com uma estrutura ampla, atende aproximadamente 400 alunos, desde a pré-escola até o nono ano do ensino fundamental. Essa diversidade etária e educacional requer uma abordagem pedagógica inclusiva e adaptativa, especialmente devido ao número expressivo de alunos com deficiência matriculados, o que representa um desafio contínuo para todos os professores e funcionários.

Neste âmbito, a equipe escolar atua em duas frentes: estrutura material e espaço adequado para atendimento desses alunos, como, também formação contínua sobre a temática do TEA. Com relação ao primeiro aspecto, a escola possui uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que não apenas atende à escola de referência, mas também duas escolas menores que são próximas. Ao longo do tempo, a escola vem organizando melhor seu espaço de atendimento educacional especializado, com o objetivo de oferecer um suporte mais efetivo aos alunos com deficiência.

Essa organização tem envolvido a aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos que auxiliem no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Esses recursos são continuamente atualizados e adaptados, garantindo que as práticas pedagógicas atendam às demandas diversificadas dos estudantes, promovendo uma inclusão mais efetiva.

Atualmente, essa SRM recebe um total de 16 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de outras demandas educacionais específicas. O público atendido corresponde à Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que considera Público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Lei Nº 12.764/2012 declara que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, o que justifica nosso trabalho com este público. Dentre esses alunos, destacamos neste relato o caso de um estudante específico, cujo desenvolvimento e desafios ilustram as particularidades do trabalho realizado pela SRM e pela equipe escolar. O aluno com TEA foco deste relato hoje tem 15 anos e está atualmente no nono ano do ensino fundamental. O relato refere-se a uma proposta implementada no ano de 2021 e traz a evolução no desenvolvimento do aluno até o momento.

Antes de ingressar em nossa escola, a professora de educação especial, que já acompanhava o aluno em sua escola anterior, observava que ele enfrentava muitas dificuldades sociais, o que resultava em uma resistência significativa à aceitação de ajuda de outras pessoas. Essas dificuldades sociais não apenas limitavam suas interações com colegas, mas também tornavam o processo de aceitação de apoio pedagógico e social mais desafiador. Esse contexto exigiu uma abordagem cuidadosa e colaborativa para que o aluno pudesse gradualmente superar essas barreiras e se beneficiar plenamente das práticas inclusivas.

Quando o aluno iniciou seu processo de escolarização na atual escola, ele não interagiu com os colegas e se comunicava pouco, utilizando apenas palavras soltas, como "abre", para pedir que alguém abrisse o portão da escola para ele sair, “sim ou não” quando instigado pelo professor da sala regular. Antes de se matricular na escola atual, o aluno já frequentava os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) desta instituição, pois sua escola anterior estava dentro da nossa área de abrangência. Portanto, ao trocar de escola para seguir seus estudos, o ambiente não era totalmente desconhecido.

No entanto, além das dificuldades de interação e comunicação, enfrentou outro desafio significativo em sua trajetória escolar: a alfabetização. Quando iniciou na escola atual, sabia apenas escrever seu nome e estava começando a reconhecer as letras, conseguindo atingir a leitura e escrita apenas no ano de 2023, quando já estava no oitavo ano. Essa alfabetização tardia representou uma barreira em sua aprendizagem, pois a capacidade de leitura e escrita é fundamental para a melhoria na compreensão das diversas disciplinas que compõem o ensino fundamental.

Percebemos, também, que com a aquisição da leitura e escrita o aluno buscou relacionar-se com os colegas em sala de aula regular para a realização de tarefas, participando de grupos de trabalho. Também, foi perceptível a mudança na interação verbal nos momentos de descontração, onde ele mesmo instigava a ironia nas brincadeiras, algo que para esse aluno foi desenvolvido durante o processo de socialização no espaço escolar. A confiança na apropriação da leitura é significativa para ele, que mesmo mais pausadamente, realiza a leitura compartilhada perante a turma.

Importância do Ensino Colaborativo

Diante da importância do AEE e do papel fundamental das Salas de Recursos Multifuncionais na promoção de um ambiente inclusivo, a preparação para a inclusão do aluno com TEA na escola exigiu um planejamento cuidadoso e colaborativo. Desde o início, foi realizada uma reunião com a equipe escolar para discutir as necessidades específicas do aluno e definir estratégias de apoio. Essa reunião inicial teve como foco o planejamento das aulas remotas, que estavam acontecendo a distância, considerando a Pandemia do COVID-19. O período que este planejamento foi pensado e executado foi marcado pelo mês de conscientização do TEA. A escolha da temática levou em consideração a Lei Nº 13.652, de 13 de Abril de 2018, que institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo, como sendo no dia 02 de abril.

Com isso, foi decidido que todos os professores trabalhariam de forma colaborativa, abordando a temática do TEA em suas disciplinas, sempre sob a supervisão da coordenação pedagógica e auxílio da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual também abordou a temática no planejamento para os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Pedagogicamente, foram feitas adaptações nas atividades para atender às necessidades do aluno, como o uso de materiais didáticos diferenciados, a utilização de suportes visuais que ajudassem na compreensão dos conteúdos, assim como recursos de áudio para a complementação do material. As adaptações apresentadas foram embasadas na LBI (2015), que define adaptações razoáveis como

adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Para que as adaptações fossem elaboradas, o planejamento foi conduzido à luz do ensino colaborativo, que é, conforme Capellini e Zerbato (2022), “um trabalho de parceria de dois profissionais, licenciados para ensinar, que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral ou de ensino comum” e o outro, um “educador especial” (2022, p. 38).”

Com base nesta organização, durante o planejamento colaborativo, cada professor, em suas respectivas disciplinas, em parceria com a professora de educação especial, desenvolveu atividades que abordassem a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas atividades incluíram a contextualização do tema por meio de histórias em quadrinhos sobre o TEA, a apresentação de números relevantes sobre a condição, discussões sobre suas causas e características, bem como de personalidades na sociedade que tem TEA.

No caso do aluno mencionado anteriormente, com o objetivo de desenvolver habilidades de compreensão textual, discriminação auditiva e escrita, no planejamento do AEE ele trabalhou com o livro "Vicente o Diferente", escrito por Ana Amélia Cardoso e Maria Luisa Magalhães Nogueira (2020), que narra a história de Vicente, um menino que descreve suas características e se apresenta como autista. A leitura do livro foi realizada com o auxílio da família em casa, devido às aulas remotas, e o aluno respondeu as questões de reflexão e interpretação, tanto oralmente quanto por escrito, no nível em que ele se encontrava.

Desafios Enfrentados

Quando falamos em Barreiras na Educação Inclusiva, é importante mencionar a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira da Inclusão (LBI), que define como barreira

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Essas barreiras podem ser encontradas tanto no ambiente físico quanto nas atitudes e práticas pedagógicas, e superá-las é essencial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dentre as barreiras encontradas, uma delas era a falta de conhecimento específico dos professores das áreas sobre como trabalhar com alunos com TEA. Essa lacuna dificultava a

implementação de estratégias pedagógicas eficazes que considerassem as particularidades do aluno. Nesse contexto, o trabalho em ensino colaborativo/coensino se mostrou essencial, pois

a proposta do trabalho em coensino implica na redefinição de papéis dos professores de ensino especial como apoio centrado na classe comum, e não somente em serviços que sejam prestados aos alunos atendidos pelo AEE no período de turno inverso de sua escolarização e que complementem ou suplementem seus estudos (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2023, p.65)

A partir do momento em que os planejamentos iam sendo organizados percebemos quantos desafios as áreas nos apresentavam.

Observa-se que esses desafios se tornam mais intensos quando se trata do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, uma vez que nessas etapas ocorre uma maior fragmentação do ensino em disciplinas, o número de professores aumenta e há menos tempo de interação dos docentes com os estudantes em sala de aula, o que acaba por invisibilizar ainda mais os alunos público-alvo da Educação Especial, entre outras questões relevantes (SILVA, VIEIRA, OLIVEIRA, 2023)

Para que se conseguisse trabalhar de forma colaborativa, um ponto importante foram as formações ofertadas aos professores. De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Municipal, as formações são organizadas de forma que 12 horas ao ano são de responsabilidade de cada uma das escolas, e para que fosse possível discutir e esclarecer sobre os processos de inclusão, especialmente dos alunos com TEA, foram organizadas, em nossa escola, palestras e oficinas que pensassem nas demandas e nas formas de trabalho com estes alunos.

A partir disto, foi possível implementar estratégias pedagógicas eficazes, visando a conscientização dos alunos e comunidade escolar, aliada à necessidade de adaptar o ensino às particularidades do aluno com TEA, ressaltando a importância de um planejamento que atendesse às suas necessidades individuais.

Para superar a barreira da alfabetização, foi necessária a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI), visto que no Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/1996) diz que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

O PEI, elaborado com base nas necessidades específicas do aluno, incluiu adaptações curriculares e estratégias pedagógicas personalizadas. Além disso, o acompanhamento de um profissional de apoio foi crucial para que ele pudesse atingir os objetivos escolares com sucesso.

Esse apoio está fundamentado na Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), além da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a presença de um profissional de apoio escolar para alunos com TEA. A LBI (2015) define os profissionais de apoio como

a pessoa que exerce as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares, nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Esses profissionais são essenciais para garantir que os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para participar plenamente das atividades escolares e alcançar seu potencial acadêmico. Em concomitância com todo o processo de escolarização, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma ferramenta essencial para garantir a evolução dos processos inclusivos nas escolas de ensino regular.

No caso do aluno mencionado, a escolha do material foi feita para que ele pudesse identificar os personagens e, assim, explorar sua própria compreensão e percepção sobre o TEA, ao mesmo tempo em que desenvolvia suas habilidades de leitura e interpretação. Embora o objetivo não fosse necessariamente promover a autoidentificação, ao ouvir a história inicialmente contada por sua mãe, o aluno conseguiu identificar no personagem características semelhantes às suas. Ao final da atividade, ele questionou sua mãe se ele também tinha esse transtorno, observando que muitas daquelas características descritas correspondiam às suas próprias.

Na semana seguinte, a mãe do aluno veio à escola relatar o ocorrido, expressando sua profunda felicidade pela compreensão que ele alcançou ao se identificar com o personagem. Ela comentou que, apesar de ter buscado apoio de diversos profissionais ao longo dos anos, nunca havia sido capaz de explicar de maneira tão clara o transtorno do filho como ele mesmo foi capaz de compreender ao realizar esta atividade. Este evento não só reforçou a importância de uma abordagem pedagógica individualizada e colaborativa, mas também demonstrou os impactos positivos que a inclusão pode ter na vida de alunos com TEA.

Conclusões

A experiência relatada neste artigo demonstra que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é desafiadora, mas plenamente possível, pois ela requer uma abordagem pedagógica colaborativa entre professores de educação especial e do

ensino regular, trabalhando em conjunto para alcançar os avanços almejados pelos alunos. A integração de esforços entre professores, profissionais de apoio, família e toda a comunidade escolar foi essencial para superar as barreiras enfrentadas pelo aluno durante sua trajetória educacional.

Para que sigamos melhorando os processos inclusivos, a formação contínua dos professores desempenha um papel crucial, pois promove uma cultura colaborativa dentro das escolas. Quando os educadores têm acesso a formações que abordam práticas inclusivas e estratégias de ensino colaborativo, eles se tornam mais preparados para trabalhar em parceria, compartilhar conhecimentos e criar soluções pedagógicas inovadoras. Essa formação contínua não melhora apenas a qualidade do ensino, mas também fortalece o compromisso coletivo com a inclusão, permitindo que os professores atuem de forma mais coesa e eficiente no atendimento às necessidades diversas dos alunos, especialmente daqueles com TEA.

Ressaltamos, também, a importância do envolvimento ativo da família nos processos de inclusão dos alunos com TEA. Embora o engajamento dos professores seja crucial, a consolidação real da aprendizagem ocorre no ambiente familiar, onde os ensinamentos e estratégias pedagógicas ganham vida e significado. Esta experiência evidencia que, com a união de forças, é possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, capaz de promover o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independente de suas condições iniciais de aprendizagem.

A partir das estratégias implementadas, como o planejamento colaborativo e o uso de materiais adaptados, foi possível não apenas promover o desenvolvimento acadêmico do aluno, mas também fortalecer sua autoidentificação e autoconfiança. O impacto dessas ações refletiu na evolução de sua participação escolar, na melhoria de suas habilidades de comunicação e na ampliação de sua capacidade de interação social.

Este relato demonstra que, quando a inclusão é tratada com seriedade e compromisso, os resultados transcendem o ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, esperamos que esta experiência sirva de inspiração para outras instituições educacionais que buscam implementar práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

INCLUSION AS A PATH: LESSONS FROM A COLLABORATIVE EXPERIENCE

Abstract: The article addresses the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a public school during the COVID-19 pandemic, highlighting the importance of collaborative pedagogical practices. The objective is to report the inclusion experience of a specific student, highlighting the challenges

and progress achieved. The methodology adopted involved collaborative planning between teachers, which included pedagogical adaptations and activities focused on the theme of autism, carried out during ASD awareness month. The results showed that the student made significant progress, both in academic development and in social interaction, highlighting his improvement in communication and participation in school and social activities. The conclusion reinforces the need for an inclusive approach that involves the entire school community, highlighting the fundamental role of the family in this process and demonstrating that, with adequate support, inclusion can promote the student's integral development.

Keywords: Inclusion. Collaborative Teaching. Autism Spectrum Disorder.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018. **Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 abr. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113652.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **Vicente, o diferente.** Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 30p.

CAPELLINI, Vera Lucia Dias; ZERBATO, Adriana Peres. **O que é Ensino Colaborativo?.** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILLARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023. 160 p.

SILVA, Isalém Angelo Vieira da; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Cassia Machado de. **O trabalho colaborativo entre professores regentes e da educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental II**. Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 9661-9679, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-089.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiane Stivanin Tres¹⁰⁵
Daniel Pulcherio Fensterseifer¹⁰⁶

GT: Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo: Este artigo aborda o autismo sob uma perspectiva educacional, analisando os desafios que a síndrome impõe ao processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa, fundamentada na revisão de literatura e em fontes que discutem a temática, busca investigar os principais aspectos educacionais relacionados às crianças com autismo. O objetivo central é compreender e definir o papel do educador diante de um aluno autista em sala de aula, destacando-o como um agente transformador no contexto escolar. O educador não apenas transmite conhecimento, mas também adapta suas práticas para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor. Além disso, o estudo sublinha a importância de uma abordagem colaborativa entre educadores e familiares, essencial para garantir tanto o sucesso acadêmico quanto o bem-estar emocional dos alunos autistas. Essa colaboração visa construir uma educação mais inclusiva e personalizada, que reconheça e valorize as diferenças, oferecendo um suporte integral ao desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto cognitivo quanto emocional.

Palavras-chave: Autismo. Aprendizagem. Educação Infantil.

Introdução

De acordo com Almeida (2004), o autismo é caracterizado por uma tríade de comportamentos anômalos, que inclui a limitação ou ausência de comunicação verbal, a falta de interação social e a presença de padrões completamente restritos. Esse estudo analisou os principais desafios enfrentados na educação infantil por crianças com autismo. Ele traz um panorama sobre o autismo em crianças em fase, abordando sintomas, interação e comunicação dos alunos. O texto também destaca algumas práticas pedagógicas que facilitam a inclusão desses alunos no ambiente escolar, apresentando os possíveis resultados dessas abordagens educativas.

Este estudo discute diversas estratégias pedagógicas voltadas para estabelecer uma conexão entre o estudante autista e o ambiente social que o circunda. Segundo Carvalho (2008, p.72), o processo de inclusão se caracteriza pela sua dinâmica, flexibilidade e temporariedade. Nesse contexto, é importante avaliar se o educador, ao empregar de maneira adequada suas práticas pedagógicas, pode desempenhar um papel fundamental na integração do aluno autista no ambiente escolar.

¹⁰⁵ Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Uniasselvi/SC. Mestranda em EducaçãoPPGEDU URI/FW.

¹⁰⁶ Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação(mestrado e doutorado) e do Curso de Direito da URI/FW.

Este trabalho visa explorar os componentes educacionais que afetam indivíduos com autismo. Tem como foco reconhecer os desafios que os alunos autistas enfrentam na educação infantil e propor maneiras de promover a inclusão desses alunos. Além disso, busca-se esclarecer o papel do educador em relação a um aluno autista na sala de aula. Também será abordado métodos pedagógicos que favoreçam a integração do aluno na vida escolar e, por último, avaliar os resultados de algumas abordagens pedagógicas que ajudem a estabelecer uma conexão entre o autista e o ambiente social que o cerca.

O Transtorno Do Espectro Autista.

O transtorno do espectro autista ou autismo, pode ser entendido como uma condição que se caracteriza por um desenvolvimento intelectual atípico, impactando também a habilidade de socialização. Segundo Santo e Coelho (2006), trata-se de uma anomalia severa que envolve questões sérias de comunicação, comportamentos e a dificuldade de interagir de maneira convencional com outras pessoas. No ambiente escolar, um estudante autista pode encontrar obstáculos ou até mesmo a impossibilidade de se comunicar, tanto verbal quanto não verbalmente. Esse aluno pode ter dificuldades em interpretar a linguagem, uma vez que não consegue captar a entonação de voz e as expressões faciais das pessoas ao seu redor. Além do isolamento social, o estudante autista frequentemente demonstra uma tendência à repetição (SANTO e COELHO, 2006).

A síndrome foi inicialmente caracterizada por Kanner em 1943 (conforme CAMPOS, 2008). Desde então, o autismo tem sido objeto de debates, sendo tratado ora como um distúrbio social e emocional, ora como um distúrbio cognitivo. Lampreia (2004) discute o autismo em três fases: na primeira, considera-se o autismo como um problema de interação afetiva causado pela desconexão das relações humanas; na segunda fase, durante as décadas de 1970 e 1980, o foco muda para a percepção do autismo como um distúrbio de natureza cognitiva. Deixa de ser visto apenas como uma condição essencialmente ligada ao retraimento social e emocional, passando a ser entendido como um transtorno do desenvolvimento que inclui déficits cognitivos. A identificação desses déficits nos leva a considerar aspectos como atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem. Lampreia ressalta que no final da década de 1980, diversos pesquisadores começaram a investigar minuciosamente o impacto social, enfatizando a dificuldade do indivíduo com autismo em estabelecer relações com outras pessoas ou em responder emocionalmente a elas.

Causas e impactos do autismo

As origens do autismo ainda não são completamente compreendidas, mas sabe-se que há uma forte influência genética envolvida. Trata-se de uma condição que afeta o funcionamento global do cérebro, impactando diversos sistemas e funções, manifestando-se de maneiras variadas (SANTO e COELHO, 2006). Benenzon (1987) aponta que em várias de suas pesquisas propôs a ideia de que uma criança autista representa um prolongamento patológico do psiquismo fetal. Isso significa que a criança autista nasce, mas permanece com características típicas da fase fetal, vivendo entre nós como se estivesse ainda no ambiente uterino. O autor também menciona fatores associados à gestação como potenciais causas do autismo, conforme descrito em sua obra *O autismo, a família, a instituição e a musicoterapia*.

Segundo Benenzon (1987), é dessa maneira que a mãe se desconecta do feto e se desvincula dele. Como resultado, o feto sente o abandono, se encapsula e se isola, mantendo essa postura após o nascimento. Fatores externos podem ter um impacto significativo no desenvolvimento neurológico da criança ainda dentro do útero, essas influências continuam a afetar seu crescimento mesmo depois de nascer. Grunspan (1979) observa que o comportamento começa a se desenvolver de maneira progressiva e variável desde o momento do nascimento, tornando-se mais estruturado à medida que se alcança a maturidade.

É conhecido que o autismo pode ocasionar dificuldades na linguagem das crianças, além de afetar a interação social. A postura corporal e os gestos que ajudam a regular essa interação podem apresentar falhas, como a incapacidade de manter contato visual adequado, utilizar expressões faciais apropriadas, ou se comportar corretamente em termos de postura e gestos durante interações sociais. Também é possível notar dificuldades no desenvolvimento de relacionamentos com colegas que envolvam uma troca mútua de interesses, assim como uma interação fraca nos aspectos social, emocional e comunicativo. Além disso, há uma falta de busca espontânea para compartilhar momentos de diversão, interesses ou conquistas com outras pessoas (VIVEIROS, 2008). Essa autora ainda aponta anormalidades na comunicação da criança autista, como atraso ou ausência da fala, falta de gestos ou mímicas para interações comunicativas, dificuldades em iniciar ou manter conversas e uso repetitivo da linguagem.

Desenvolvimento intelectual do aluno autista.

O prejuízo cognitivo é bem expressivo, uma vez que as mudanças orgânicas impactam áreas fundamentais para o aprendizado. Parente (2010, p.14) ressalta: Esses indivíduos

apresentam um estilo cognitivo que é qualitativamente distinto, além de apresentarem dificuldades em funções que normalmente utilizamos para adquirir conhecimento na escola, como a interação social, a comunicação verbal e não verbal, e a imaginação. Certos alunos demonstram uma inteligência preservada, enquanto outros ainda conseguem manter um hiper foco em temas que despertam seu interesse. Alguns possuem a habilidade de realizar cálculos mentais de maneira extremamente ágil, enquanto outros podem mostrar um interesse intenso por assuntos específicos que são bastante complexos para sua faixa etária.

É fundamental observar com atenção aqueles que apresentam essas características, a fim de evitar confusões e assegurar que não sejam considerados apenas crianças com altas habilidades, o que pode resultar na ausência do tratamento adequado e em outras dificuldades (RAMOS, 2010). De acordo com Oliveira (2001), as funções cognitivas e intelectuais incluem uma variedade de aspectos, como percepção, aprendizagem, conhecimento, conceitos, juízos, raciocínio e a capacidade de resolver problemas, abrangendo tudo que se refere à resolução de dificuldades.

Interação social e emocional, além da comunicação em pessoas com autismo

A condição do autismo impacta significativamente a interação social da criança, o que também influencia sua afetividade. Essas crianças costumam ter dificuldades em demonstrar reações empáticas frente às expressões e ações emocionais de outras pessoas, devido à sua baixa sensibilidade social. Além disso, elas enfrentam obstáculos na formação de vínculos sócio-afetivos. Segundo Kanner (1943), os autistas apresentam grandes desafios na utilização da linguagem com a finalidade de se comunicar.

De acordo com Campos (2008), é possível perceber desde cedo que a criança com autismo enfrenta dificuldades em estabelecer trocas socioafetivas por meio das interações intersubjetivas e em iniciar a comunicação através da atenção compartilhada. A criança autista raramente consegue direcionar a atenção de outra pessoa para um objeto ou evento como forma de se comunicar; ela apresenta deficiências na aquisição de aspectos simbólicos e convencionais da comunicação, além de dificuldades no desenvolvimento dos gestos e das palavras. A autora argumenta ainda que a criança autista tende a se relacionar com o outro como se fosse um objeto, evidenciando uma falta de engajamento interpessoal; essa criança demonstra pouca atenção à presença dos outros e não se envolve social e afetivamente com eles (CAMPOS, 2008).

A dificuldade de comunicação em crianças autistas geralmente se manifesta na incapacidade de utilizar de forma significativa todos os elementos da comunicação verbal e não-verbal. Isso abrange gestos, expressões faciais, linguagem corporal, além do ritmo e da modulação na fala. Assim, dentro das diferentes intensidades do autismo, é possível encontrar crianças que não possuem linguagem verbal e enfrentam desafios na comunicação por outros meios, como a falta de uso de gestos (VIVEIROS, 2008).

A família no ambiente escolar

A participação da família nos processos educacionais e de reabilitação é fundamental. Vários autores destacam a importância de uma maior conexão entre a família e a escola, especialmente na orientação. Segundo Rego (2003), escola e família desempenham papéis sociais, políticos e educacionais que influenciam a formação do cidadão. Ambas têm um papel essencial na transmissão e construção do conhecimento; portanto, escola e família são instituições-chave para o desenvolvimento das pessoas, podendo atuar tanto como impulsionadoras quanto como limitadoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social (DESSEN e POLONIA, 2007).

Dessen & Polonia (2007) afirmam que na escola os conteúdos curriculares asseguram instrução e assimilação de conhecimentos, com uma preocupação central no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, na perspectiva das autoras, os objetivos, conteúdos e métodos da família se diferenciam ao promoverem a socialização, proteção e as condições básicas para a sobrevivência e o desenvolvimento dos membros em âmbito social, cognitivo e afetivo.

Quando a família e a escola estabelecem uma boa comunicação, as oportunidades para um aprendizado mais eficaz e o desenvolvimento da criança podem ser aprimoradas (POLONIA e DESSEN, 2005). Por isso, é fundamental que pais e professores sejam incentivados a dialogar e buscar estratégias específicas que integrem seus papéis, resultando em novas possibilidades de apoio mútuo (LEITE e TASSONI, 2002).

De acordo com Polonia e Dessen (2005), no que se refere à inclusão da família na vida escolar, é essencial que a escola reconheça o valor da colaboração dos pais na trajetória e no projeto educativo dos alunos, além de ajudar as famílias a desempenharem seu papel na educação, no crescimento e no êxito dos filhos.

Polonia e Dessen (2005) mencionam estudos de Costa (2003), Fonseca (2003) e Marques (2002) que evidenciam os benefícios da colaboração entre família e escola,

especialmente quando o projeto pedagógico escolar favorece a participação familiar e reconhece os papéis distintos de cada um no processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos. É o projeto pedagógico que possibilita uma flexibilização das ações conjuntas de maneira complementar, além do desenvolvimento de repertórios únicos em cada ambiente educacional (ANANIAS, 2000 e ANTUNES, 2003).

O papel da prática pedagógica em relação ao autismo

Atualmente, a função esperada de um professor vai além de apenas repassar conhecimento aos alunos. Existe uma série de atributos que se tornaram essenciais na atuação docente, habilidades que favorecem o avanço do aluno na busca pelo saber: a interação com os estudantes, a capacidade de despertar o interesse pela aprendizagem, o cuidado com o desenvolvimento emocional e moral, a atenção à diversidade dos alunos, a gestão da aula e a colaboração em equipe (MARCHESI, 2006). Entre os diversos desafios enfrentados, destacam-se aqueles relacionados à formação dos professores para atender às variadas necessidades educacionais dos alunos com deficiência que estão inseridos no sistema de ensino.

No ambiente escolar, é fundamental reconhecer o processo de aprendizagem da criança autista, sendo necessário observar as dificuldades que ela apresenta em comunicação e atenção. Assim, é imprescindível estabelecer um sistema de comunicação que considere os conceitos de troca ou causa-consequência que são recorrentes no autismo. A relevância do ensino estruturado é destacada por Gauderer (1993) no método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Doenças Relacionadas à Comunicação), ao afirmar:

[...] é importante lembrar que, normalmente, as crianças à medida que se desenvolvem aprendem a organizar seu ambiente, enquanto as crianças autistas e aquelas com distúrbios globais do desenvolvimento necessitam de uma estrutura externa para potencializar suas situações de aprendizagem. (GAUDERER, 1993, p. 82)

Considerando que o aluno autista enfrenta desafios relacionados à atenção e interação com o ambiente, é fundamental que o professor se assegure de captar a atenção do estudante. Algumas medidas podem facilitar essa tarefa, como: posicionar o aluno na primeira cadeira da fila; mencionar seu nome repetidamente durante a aula; verificar se ele está realizando as atividades solicitadas; ou até mesmo desenvolver um cronograma específico de tarefas para

ajudar na organização do aluno, utilizando uma agenda e imagens das atividades (BEREOHFF, 1991).

Para que o docente consiga efetivamente se conectar com o aluno autista, é essencial que ele desenvolva estratégias e recursos adequados ao perfil do estudante. Dessa forma, não apenas ensinará o aluno, mas também o preparará para enfrentar os desafios da vida. Certas abordagens podem ajudar o professor a fortalecer ou criar um vínculo afetivo; estabelecer rotinas é especialmente importante para esses alunos, bem como criar oportunidades para que expressem suas emoções e envolver a família no processo de aprendizagem (VILLELA, 2010).

De acordo com Almeida (1999), a afetividade é um aspecto tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano, e o autor enfatiza que a afetividade se manifesta antes da inteligência. Isso demonstra a relevância de estabelecer um vínculo com a criança autista, já que o contato emocional pode impactar significativamente o avanço intelectual desse estudante. Santos (2012) observa que é complicado aceitar que muitos educadores ainda adotem uma teoria que divide cognição e afeto. É fundamental que o professor realmente exerça seu papel como educador e facilitador, prestando atenção ao seu aluno não apenas em termos cognitivos, mas também emocionais. A ligação entre afetividade e inteligência é estreita, e ambas não devem ser abordadas separadamente; à medida que a inteligência se desenvolve, a afetividade passa por um processo de racionalização, contribuindo assim para o crescimento do ser humano (SANTOS, 2012).

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi apresentar uma visão abrangente sobre a síndrome do autismo e suas consequências no desenvolvimento infantil em diversos aspectos. Foram abordadas a importância da interação social, da afetividade e da comunicação para o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo da criança autista dentro da sala de aula. Com base nas informações coletadas na literatura, é possível iniciar uma reflexão sobre a relevância e o esclarecimento de diferentes abordagens do autismo, buscando uma forma de intervenção colaborativa entre a família e o educador do aluno autista. Como destaca Szymanski (2001), as ações educativas realizadas pela escola e pela família possuem características distintas em relação aos objetivos, conteúdos, métodos e questões ligadas à afetividade.

Por meio dessa revisão bibliográfica, constatou-se que elementos relacionados à socialização da criança têm um impacto significativo na demonstração de aprendizado do aluno. Benenzon (1987) afirma que existem pequenos sinais que indicam quase total ausência de respostas a estímulos por parte do autista. Foi levada em conta, além da relevância da família no processo de ensino-aprendizagem da criança autista, a atuação do professor e o trabalho pedagógico necessário para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Em particular, destacou-se a importância da afetividade do educador como um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Esse ponto de vista é reiterado por Almeida (1999, p.50), que afirma que "a evolução da inteligência é incorporada pela afetividade de tal modo que uma determinada relação afetiva evolui para outra".

Este estudo propõe que sejam realizadas novas investigações práticas, tanto no contexto escolar quanto no familiar, focadas na estratégia de aprendizado para estudantes autistas. A intenção é ampliar o entendimento e a valorização de métodos de ensino direcionados a esses alunos, que são essenciais e eficientes para cada criança que apresenta dificuldades em comunicação, interação social, expressar afeto e desenvolvimento cognitivo.

Referências

ALMEIDA, A.R.S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, S. F.C. Inclusão escolar do politicamente correto à ética do sujeito no campo da educação. São Paulo: LEPSI, 2004.

ANANIAS, M. Proposta de educação popular em Campinas: "as aulas noturnas". Campinas: Cadernos do CEDES, 2000.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico crítico. Em M.E.M. MEIRA; ANTUNES, M. A.M. (Orgs.) Psicologia escolar: teoria e crítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BEREOHFF, A.M.P. Autismo, uma visão multidisciplinar. São Paulo: Gepapi, 1991.

BENENZON, R. O autismo, a família, a instituição e a musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1987.

CAMPOS, A.M.C. Observando a conexão afetiva em crianças autistas. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2008.

CARVALHO, R.E.C. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COELHO, C. & MADEIRA, M. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silvine (orgs). Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar. Brasília, 2010.

DESSEN, M.A. & POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Brasília: Universidade do Distrito Federal, 2007.

GAUDERER, C.E. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os atuem na área; do especialista aos pais. Brasília: Corde, 1993.

GRUNSPUN, H. Distúrbios neuróticos da criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1979.

LAMPREIA, C. Os enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: uma análise preliminar. Rio de Janeiro: Reflexões e Critica, 2004.

LEITE, S.A.S & TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: Condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.), Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARCHESI, A. El valor de educar a todos em um mundo diverso y desigual: Los sentidos de La educación. Santiago. Revista Prelac, 2006.

OLIVEIRA, J.B. Freud e Piaget: afetividade e inteligência. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PARENTE, J.S. Autismo. Artigo redigido para conclusão de Pós-Graduação em Educação Especial Faculdade Integrada Espirita, Promotora de cursos e eventos. Santos: Unibem, 2010.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compressão das relações entre família e escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

RAMOS, A.P. A atuação psicopedagogia frente ao autismo. Engenheiro Coelho: Unasp, 2010. REGO, T.C. Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTO, A.M.E. ; COELHO, M.M. Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/ Prolongado: no contexto da escola inclusiva. Castro Verde: Cenfocal, 2006.

SANTOS, F.M. A importância da afetividade no processo ensino aprendizagem: como mediadora das práxis educativas no ensino superior. Imperatriz: Revista Uni, 2012.

SZYMANSKI, H. A relação da família-escola: Desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

VILLELA, D.C. O vínculo afetivo resolvendo conflitos de disciplina: estreitando laços e gerando mudanças para o aprendizado. Engenheiro Coelho: Unasp, 2010. VIVEIROS, M.A.J. Desenvolvimento Linguístico no autismo. São Paulo: CRDA, 2008.

REFLEXÕES SOBRE A INTERSECCIONALIDADE E A EDUCAÇÃO

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros¹⁰⁷

Eliane Cadoná¹⁰⁸

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar o conceito de interseccionalidade e refletir sobre como ela se faz presente na educação. Para alcançar este objetivo, recorreu-se ao Portal de Periódico da CAPES, com os descritores “educação” and “interseccionalidade”. Selecionamos quatro trabalhos que consideramos congruentes com a proposta, sendo dois referentes à educação básica e dois ao ensino superior. Os estudos foram analisados com base no pós-estruturalismo e teoria queer. A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta analítica social e dinâmica que defende a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e do sistema cisheterossexual. Desta forma, há diferentes categorias de opressão e nenhuma se sobrepõe à outra, elas estão em constante articulação. Sobre a inserção da interseccionalidade na educação, foi possível compreender que por meio da literatura questões de classe, cor, gênero, orientação sexual, podem ser debatidas e refletidas pelos/as estudantes. O ensino de história também pode promover um olhar crítico às desigualdades estruturais e desacomodar os conceitos e entendimentos pré-estabelecidos. No ensino superior, é fundamental que as políticas de ações afirmativas sejam interseccionais e contemplem as diferentes categorias as quais as pessoas pertencem. Também foi evidenciado nos estudos, a importância da interseccionalidade ser transversal e estar inserida nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Ensino Superior. Interseccionalidade.

Introdução

A educação é uma área que contempla muita diversidade, de identidades, de culturas, de religiões, de etnias, de saberes, portanto, as escolas e universidades são diversas e plurais. Uma educação voltada à diversidade humana implica na compreensão de que cada pessoa apesar de igual em termos de direitos, é diferente em termos de vivências e necessidades.

A afirmação das diferenças é expressa de modos plurais e assume diferentes expressões e linguagens. Do mesmo modo, as problemáticas são múltiplas e denunciam as injustiças, desigualdades e discriminações e reivindicam o reconhecimento político e cultural. Em nossa sociedade há diferentes manifestações de violência, *bullying*, LGBTfobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, homicídio de pessoas trans, entre outras. Muitas dessas violências estão presentes inclusive nas escolas.

Os/as docentes têm compreensão de que as escolas são repletas de diversidade, todavia, há um discurso predominante de que nas escolas todas as pessoas são iguais. Nessa perspectiva, a igualdade foi concebida como um processo de uniformização e padronização

¹⁰⁷ Mestra em Educação. Psicóloga. psiestefani.medeiros@gmail.com

¹⁰⁸ Pós-doutora em Educação. Docente e Coordenadora do curso de Psicologia na URI/FW. Docente do PPGEDU na mesma instituição.

que visava a afirmação de uma cultura comum. Por isso, desde o uniforme até os processos de ensino e aprendizagem, tudo na escola, parece contribuir para que os/as estudantes sejam tratados/as como iguais. (CANDAU, 2012).

Como resultado, as escolas acabam invisibilizando e negando as diferenças que são vistas como um problema que precisa ser resolvido. No entendimento dos/as docentes, os/as estudantes diferentes são aqueles/as que apresentam baixo rendimento, são de comunidades vulneráveis ou de risco, têm comportamentos violentos, etc. Ademais, são um “problema” que precisa ser resolvido e desta forma, a diferença, na maioria dos discursos, não é algo que precisa ser reconhecida e valorizada. (CANDAU, 2012).

Isto posto, é crucial que para que as escolas possam reconhecer e contemplar a diversidade se tenha o entendimento de que a diferença é potencializadora e ao mesmo tempo se atentem à interseccionalidade, para que haja o entendimento de que diferentes pessoas circulam em diferentes espaços e, portanto, possuem diferentes necessidades. O objetivo deste trabalho é o de conceituar a interseccionalidade e compreender por meio da pesquisa bibliográfica como a interseccionalidade se faz presente na educação.

Para responder ao objetivo proposto, recorreremos ao Portal de Periódico da CAPES com os descritores “interseccionalidade” and “educação”. Seleccionamos seis artigos, três deles tratam da educação básica e três do ensino superior. Não aplicamos filtros e seleccionamos os que consideramos mais congruentes com nossa proposta. A análise dos artigos será respaldada pelo Pós-estruturalismo e Teoria *Queer*.

Desenvolvimento

Nesta seção apresentamos a análise dos estudos selecionados. Na tabela abaixo é possível visualizar algumas informações dos estudos que não foram disponibilizadas no corpo do texto.

O resultado da busca gerou 476 estudos, o que pode indicar que não há muitos estudos e pesquisas realizadas nessa temática e o que sinaliza também a importância da continuidade dos estudos sobre a interseccionalidade na esfera da educação.

Quadro 04 Estudos analisados

Título	Autores/as	Tipo	Ano
EDUCAÇÃO E INTERSECCIONALIDADE: reflexões para uma pedagogia	Marluci Meinhart Scheila Roballo Saraí Patrícia Schmidt	Capítulo de livro	2023

antidiscriminatória			
Interseccionalidade e educação antirracista no ensino de português e literatura: considerações para uma proposta de material didático	Janaína Vianna da Conceição Caroline Scheuer Neves	Artigo	2020
Olhares de gênero e interseccionalidade no ensino de História. Reflexões sobre a historicização da diferença nos processos de educação histórica	Kenia Erica Gusmão Medeiros Álvaro Ribeiro Regiani	Artigo	2020
INTERSECCIONALIDADE, EDUCAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE: O IMPACTO DE RAÇA E GÊNERO NO PERCURSO ACADÊMICO	Rosangela Aparecida Hilário Vinicius de Souza Santos	Artigo	2021
A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior	Daniela Auad Ana Luisa Alves Cordeiro	Artigo	2018

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

As autoras Meinhart, Roballo e Schmidt (2023), discorrem que a interseccionalidade surge enquanto uma crítica ao feminismo branco hegemônico na década de 80, por feministas negras. A interseccionalidade se constituiu como um constructo teórico e prático e é indispensável para as pessoas que desejam olhar para as realidades com uma ótica que visa desvelar os processos e tensionamentos das relações de poder. As categorias e os marcadores sociais como classe, cor, gênero, sexualidade, são constituintes e constituídas por meio das relações de poder que geram subordinação, hierarquias, classificação, dominação, subversão, etc. (COLLINS, 2000).

Para Collins (2000), os marcadores sociais são sistemas diferentes de opressão e estão conectados por uma estrutura de dominação. Portanto, não há uma hierarquização das formas de opressão, há imbricações umas nas outras. Em pensamento semelhante Crenshaw (p. 2002, p.177) propõe que

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

A interseccionalidade também pode ser entendida como uma ferramenta analítica social e uma ferramenta dinâmica. Neste viés, a interseccionalidade está em constante construção e precisa de um debate amplo e horizontal. No entendimento de Collins (2021), além de ser uma ferramenta teórica e metodológica, a interseccionalidade mostra-se como um dos caminhos para o reconhecimento e combate às existências e resistências das múltiplas opressões que atingem os indivíduos.

Já, para Akotirene (2019), a interseccionalidade é um aparato teórico-metodológico que defende a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Neste sentido, todos os corpos são construídos e se constroem através do sistema colonial e capitalista, com efeito, são subjetivados pelas relações de poder o que gera diferentes formas de serem violentados e de violentar. Estão alicerçados em uma estrutura que é reforçada cotidianamente por meio dos discursos e das práticas.

No entendimento de Meinhart, Roballo e Schmidt (2023), a escola deixou de ser um espaço exclusivo dos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que isso, ela é um espaço social, em que se disseminam desigualdades, padrões dominantes, discursos e narrativas coloniais, que excluem e regulam os corpos. Entretanto, também pode ser um ambiente de movimento contrafactual, que promove rupturas e instaura micro revoluções cotidianas, além de tornar a escola um lugar de todas as pessoas.

A inserção da interseccionalidade no cotidiano escolar, proporciona a produção de tensionamentos, da reflexão sobre as próprias práticas e a desacomodação dos olhares. Favorece ainda que docentes compreendam a realidade dos/as estudantes e as diferentes formas de opressão que vivenciam. As questões de gênero e sexualidade, demarcadas pelo modelo social do cisheteropatriarcado são marcadores das diferenças e geram exclusões identitárias no espaço escolar. Desta forma, Meinhart, Roballo e Schmidt (2023), apregoam que é fundamental que os diálogos de gênero e sexualidade estejam presentes no sistema de ensino.

Conceição e Neves (2020), também refletem sobre a interseccionalidade e a educação, em especial sobre o ensino das relações étnico-raciais articuladas ao gênero em aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Para as autoras (2020), o ensino de língua portuguesa e

literatura no que diz respeito às questões étnico-raciais, precisa promover um ensino voltado para a ampliação da participação social dos/as estudantes para que exista espaços de reflexão sobre as relações de poder que mantêm o racismo e o sexismo na sociedade. Neste sentido, levar para a sala de aula textos de diferentes autores/as e de grupos étnicos que falam sobre suas experiências e sobre as questões raciais.

As autoras (CONCEIÇÃO, NEVES, 2020), analisam o poema “Ashell, ashell para todo mundo, ashell” de autoria de Lucinda, publicado no livro “O semelhante” em 1994. O texto apresenta muitos estereótipos e construções identitárias da mulher negra que ainda estão presentes na sociedade brasileira. Para as autoras (CONCEIÇÃO, NEVES, 2020, p. 170)

A personagem retratada pelo eu-lírico do poema se divide em dois Brasis: o lugar em que vive e o lugar em que trabalha. Ao ter que sair de casa para labutar em mais um dia, ela se defronta com diferentes situações em que precisa l(ab)utar contra a dupla opressão de gênero e raça, e, quiçá, de classe.

A personagem do poema que representa as mulheres negras brasileiras é durante todo o ano invisibilizada, mas no Carnaval ganha destaque. É nessa época que a mulher negra representa o Brasil no exterior, por sua imagem sensual, por ser da “cor do pecado” e por outros adjetivos que representam o sexismo e o racismo. Quando a personagem se recusa a vender “omo” e “bombril”, produtos de limpeza, ela refuta o ambiente que querem determinar a ela – o de empregada doméstica. (CONCEIÇÃO, NEVES, 2020).

O bombril citado no poema também representa o cabelo das pessoas negras que por meio do alisamento capilar tentavam pertencer a um estereótipo de beleza. Nesta perspectiva, no Brasil da personagem, não há espaço para uma mulher negra, a não ser o de consumidora e de mão de obra barata. (CONCEIÇÃO, NEVES, 2020).

As autoras (CONCEIÇÃO, NEVES, 2020), construíram um material didático para trabalhar as questões apresentadas no poema. Além disso, apresentaram a autora do mesmo a fim de contribuir para a disseminação do poema e da referida autora. Como disparador inicial foi solicitado aos estudantes do terceiro ano do ensino médio que pesquisassem sobre a autora e refletissem sobre o título do poema para despertar curiosidade e interesse aos estudantes. Posteriormente, os/as estudantes responderam questões mais específicas das disciplinas em questão e sobre as vivências que a personagem vivenciou em função de sua cor e gênero. Para finalizar, as autoras provocaram os/as estudantes a criar uma campanha para divulgar e promover as histórias de mulheres negras brasileiras ou estrangeiras de diferentes áreas do saber, para discorrer sobre a importância desta mulher para a sociedade.

O artigo das autoras além de apresentar um referencial teórico sobre a interseccionalidade e as questões de gênero e cor, apresenta uma possibilidade, por meio do poema utilizado, de trabalhar essa temática com estudantes do ensino médio. Todavia, é importante enfatizar que tais questões precisam aparecer de forma transversal e nas práticas cotidianas nas escolas.

Medeiros e Regiani (2020), dialogam sobre o fato de a incorporação da história das mulheres e das relações de gênero na historiografia ser recente. Além do mais, compreendem que a difusão das pesquisas e a produção de conhecimento nessa área ainda são desafios no ensino de história, especialmente no Brasil e em outros países da América do Sul. Sobre o ensino de história, Medeiros e Regiani (2020), postulam que nas instituições educacionais as constituições de sentido temporal trabalhadas em história nem sempre propiciam uma desconstrução satisfatória das naturalizações das diferentes imposições: de classe, etnia, idade, gênero, cor, etc. Portanto, há uma naturalização das diferentes desigualdades.

No entendimento do autor e da autora (MEDEIROS, REGIANI, 2020), o sentido que muitos/as estudantes atribuem às aulas de história é de que os fatos sempre existiram e por isso mesmo, o mundo deve permanecer de tal forma. Essa conformação representa uma estabilidade que não quer correr o risco de ser abalada. No entanto, para promover mudanças alguns abalos serão necessários. Medeiros e Regiani (2020), discutem que é fundamental que o ensino de história ofereça um saber histórico acumulado em pesquisas da área, através de processos didáticos e pedagógicos que envolvam vinculações com vivências cotidianas dos/as estudantes e dos indivíduos.

Medeiros e Regiani (2020, p. 38) apresentam um exemplo

Durante a aula podem ser utilizadas fontes diversas como jornais, fotografias, textos historiográficos dentre outras tantas possibilidades. Quando a apresentação de uma situação de desigualdade e injustiça social em função de uma condição ontológica precede o ato de nominar a resistência a essa mesma ocorrência, se ganha no aluno, um cúmplice de uma narrativa que merece um desfecho de reparação. Mas esse sentido de reparação não se encontra no passado inalienável, mas exatamente no presente por meio do conhecimento sobre o que passou e mais, na transformação cultural que a orientação no tempo por meio de uma constituição de sentido profunda pode provocar. O que se verifica é que muitos alunos demonstram ter grande parte de seus pensamentos históricos ancorados ainda no nível de base tradicional, são contra termos como o “feminismo”, mas são favoráveis à igualdade entre homens e mulheres na sociedade em muitos aspectos da vida social.

O ensino da história numa perspectiva interseccional e de gênero, precisa ser realizado além de uma atividade específica em sala de aula, precisa ocorrer de forma transversal. Para o autor e a autora (MEDEIROS, REGIANI, 2020), a pesquisa, a escrita e o ensino de história

precisam ser compreendidos e realizados como compromissos político-pedagógicos com a transformação da sociedade, para isso é importante que as noções de gênero e feminismo estejam atualizadas e sejam ressignificadas tanto no ensino de história quanto na cultura escolar.

Ademais, o artigo reforça a importância da desconstrução das crenças, dos polos e das construções que excluem, subordinam e dominam os indivíduos. Desta forma, é crucial que as mudanças partam de cada um/a de nós.

O estudo de Hilário e Santos (2021), reflete sobre como a experiência de uma mulher preta e pobre impacta o percurso acadêmico. A autora e o autor (2021), compreendem que o espaço acadêmico não foi feito para mulheres pretas, as normas, as metodologias, a apropriação das narrativas utilizadas ainda seguem a lógica colonial. Entretanto, o feminismo negro continua resistindo contra todas as formas de opressão. Neste estudo, foi analisado as narrativas de uma professora preta em sua trajetória acadêmica.

A participante contou que não conseguiu participar de um processo seletivo de doutorado que era crucial para que ela assumisse um cargo público. Ela não conseguiu participar, porque sua pasta com seus documentos para inscrição foi perdida. Dentre tantas as pastas que poderiam ser perdidas foi perdida a de uma professora preta que queria buscar o seu título de doutora. Outro ponto apontado pela professora foi sobre a dificuldade que ela teve por parte de seus colegas, maioria homens brancos, que insistiam para que ela continuasse ministrando suas aulas e não aceitasse o cargo de diretora de departamento, cargo de chefia e superior. (HILÁRIO; SANTOS, 2021).

As mulheres pretas e pobres têm mais dificuldade de ascensão social, porque a sociedade desde muito precocemente já destinam espaços às mulheres que muitas vezes são subalternos. Desta forma, pensar que os percursos acadêmicos são moldados por estruturas identitárias e por mecanismos de opressões auxilia na percepção de que as raízes históricas e culturais produzem padrões que influenciam diretamente nas escolhas, ascensões, vivências e posicionamentos das pessoas pretas. As crianças pretas e meninas, desde o ensino básico já são alvos de silenciamentos e apagamentos em função do racismo e gênero que já direcionam os seus lugares na sociedade. O cenário se perpetua e se agrava no ensino superior. (HILÁRIO; SANTOS, 2021).

Por fim, os resultados encontrados na pesquisa do autor e da autora (2021), apontam que a universidade pública ainda é moldada pelo sistema cisheteropatriarcal, branco, racista e seletivo. Com efeito, a ascensão da mulher preta na universidade é dificultada em função da perspectiva colonial de aprendizagem. (HILÁRIO; SANTOS, 2021).

Auad e Cordeiro (2018), em seu artigo discutiram sobre a interseccionalidade nas políticas afirmativas como democratização da educação superior. Apresentam não apenas uma análise da interseccionalidade no ensino superior, mas também apresentam maneiras de enfrentar os fenômenos relacionados à temática, por meio das proposições das mulheres negras no ensino superior.

As autoras (2018), balizam que a implementação das políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira já ultrapassou uma década de trajetória. As primeiras experiências foram as relacionadas às cotas para pessoas negras e indígenas nos anos de 2002 e 2003 em algumas universidades no Brasil, graças ao movimento negro e de mulheres que lutavam contra as desigualdades.

As esferas da educação e do mercado de trabalho são áreas em que as mulheres negras sofrem, pelas categorias gênero e cor. Neste viés, as políticas de ação afirmativa podem ser um instrumento de enfrentamento das desigualdades. O cenário pode ser ainda mais conflitante e desafiador se a mulher negra não for cisheterossexual. Neste sentido, as mulheres estão submetidas às diferentes opressões. (AUAD; CORDEIRO, 2018).

De acordo com Auad e Cordeiro (2018), as mulheres negras e lésbicas enfrentam muitos desafios no ensino superior, porque a todo momento, a sociedade e as pessoas mostram que seu lugar não é ali. Pode-se acrescentar a isso, as categorias: classe social, moradia, idade, deficiências, etc. Por isso, de acordo com as autoras (AUAD; CORDEIRO, 2018), é importante considerar a interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas, para que sejam visibilizadas as diferentes categorias as quais as pessoas pertencem.

Os estudos apresentam que a interseccionalidade é um caminho possível, mas ao mesmo tempo, há mudanças a serem realizadas para que ela possa ser mais efetiva. As questões de cor, gênero, orientação sexual, classe, dentre outras, precisam estar inseridas nas escolas e universidades de forma efetiva, no sentido de fazer parte das práticas pedagógicas e escolares, portanto, não basta ser uma prática corriqueira. Precisa fazer parte do projeto político pedagógico das escolas e dos planos de ensino das universidades.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo conceituar a interseccionalidade e refletir sobre como ela se faz presente na educação: básica e superior. Os estudos indicam que ela é uma ferramenta analítica, social e dinâmica, que defende que não há como separar as categorias do racismo, capitalismo e cisheterossexualidade. Sendo assim, as pessoas estão sujeitas às

diferentes formas de opressão, que não são sobrepostas umas às outras, mas estão em constante articulação.

A interseccionalidade surgiu através do movimento das feministas negras que não se sentiam reconhecidas e validadas enquanto mulheres, pois as feministas brancas não levavam à questão “cor” em consideração. Portanto, se uniram enquanto categoria e reivindicaram seus direitos nas diferentes esferas, dentre elas, educação e mercado de trabalho.

Os estudos mostraram que a interseccionalidade pode estar presente na educação por meio dos projetos políticos-pedagógicos, das práticas escolares, da literatura, do ensino de história e da disseminação de autores/as negros/as que reflitam sobre essas questões. Todavia, é crucial que estas discussões estejam inseridas de forma transversal e não meramente pontual diante de uma demanda específica. Já, no ensino superior, as políticas de afirmação e democratização podem ser uma das ferramentas da interseccionalidade, na medida em que diferentes categorias podem ser analisadas e melhoradas no sentido de promover um acesso e permanência mais justo e equitativo.

Os poucos achados da pesquisa bibliográfica sinalizam a importância da continuidade das pesquisas neste tema. Por sua vez, os estudos analisados mostram a potencialidade da temática e a importância da mesma na interlocução com a educação.

REFLECTIONS ON INTERSECTIONALITY AND EDUCATION

Abstract: This work aims to present the concept of intersectionality and reflect on how it is present in education. To achieve this goal, the CAPES Periodicals Portal was used, with the descriptors “education” and “intersectionality.” We selected four works that we consider congruent with the proposal, two of which refer to basic education and two to higher education. The studies were analyzed based on post-structuralism and queer theory. Intersectionality can be understood as a dynamic social analytical tool that advocates the structural inseparability of racism, capitalism, and the cisheterosexual system. In this way, there are different categories of oppression, and none is prioritized over the others; they are in constant articulation. Regarding the inclusion of intersectionality in education, it was possible to understand through the literature that issues of class, race, gender, and sexual orientation can be debated and reflected upon by students. History teaching can also promote a critical view of structural inequalities and disrupt pre-established concepts and understandings. In higher education, it is essential that affirmative action policies be intersectional and encompass the different categories to which people belong. The studies also highlighted the importance of intersectionality being transversal and integrated into pedagogical practices.

Keywords: Education. Basic Education. Higher Education. Intersectionality.

Referências

AUAD, Daniela; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 191-207. jan./abr. 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Livros, 2019

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan. 2012.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Nova York: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Sirma Bilge Interseccionalidade**. 1.ed. trad.Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da; NEVES, Caroline Scheuer. Interseccionalidade e educação antirracista no ensino de português e literatura. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 162–183, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.181.09>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida; SANTOS, Vinicius de Souza. INTERSECCIONALIDADE, EDUCAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE: O IMPACTO DE RAÇA E GÊNERO NO PERCURSO ACADÊMICO. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.7, N.3 -pág. 1610-1632 set-dez de 2021.

MEDEIROS, Kenia Erica Gusmão; REGIANI, Álvaro Ribeiro. Olhares de gênero e interseccionalidade no ensino de História. Reflexões sobre a historicização da diferença nos processos de educação histórica. Fronteiras: **Revista de História**, vol. 22, núm. 39, 2020.

MEINHART, Marluci; ROBALLO, Scheila; SCHMIDT, Saraí Patrícia. EDUCAÇÃO E INTERSECCIONALIDADE: reflexões para uma pedagogia antidiscriminatória. In: PINHEIRO, Sirlene Mota; MOURA, Jónata Ferreira de (Orgs). **CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: DESAFIOS DA ATUALIDADE**. São Luís: EDUFMA, 2023, p. 161-176.

POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

Evandro da Fonseca Almeida¹⁰⁹

Eliane Cadoná¹¹⁰

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

No Brasil, a Estratégia de Saúde da Família (ESF) e o Programa Saúde na Escola (PSE) visam promover a inclusão social e educacional, especialmente para grupos em situação de vulnerabilidade. Este estudo objetiva analisar as potencialidades e desafios desses programas na integração entre saúde e educação. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica e pesquisa documental sobre as políticas públicas de saúde e educação. Os resultados indicam que, embora a ESF atue diretamente nas comunidades e o PSE busque integrar saúde e educação nas escolas, a falta de coordenação entre os setores limita a eficácia dessas políticas. Além disso, o modelo biomédico predominante desconsidera aspectos sociais e culturais relevantes, enquanto o poder disciplinar das instituições pode reforçar a exclusão de minorias. Conclui-se que é necessária uma abordagem coordenada e integrada para superar as barreiras existentes e promover a equidade na educação básica, garantindo que os programas alcancem seu potencial máximo de inclusão.

Palavras-chave: Estratégia de Saúde da Família (ESF). Educação. Programa Saúde na Escola (PSE). Inclusão social. Vulnerabilidade.

Introdução

No Brasil, as políticas públicas voltadas à saúde e à educação têm buscado, nas últimas décadas, enfrentar as desigualdades históricas que excluem minorias e perpetuam iniquidades sociais. Nesse contexto, a Estratégia de Saúde da Família (ESF) e o Programa Saúde na Escola (PSE) destacam-se como instrumentos chave para a promoção da inclusão social e educacional. A ESF, com sua abordagem territorial e foco na atenção primária, possibilita uma intervenção direta junto às comunidades, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade, por meio da atuação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Esses profissionais desempenham um papel fundamental ao rastrear e identificar as necessidades de saúde e educação nas populações marginalizadas, facilitando o acesso a serviços essenciais e contribuindo para a inclusão de crianças e jovens no sistema educacional.

O PSE, por sua vez, busca integrar as ações de saúde e educação, criando um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao aprendizado. Por meio da articulação entre as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as escolas, o programa promove ações que vão além do cuidado médico, abrangendo também a promoção da saúde e o desenvolvimento integral dos

¹⁰⁹ Médico de Família e Comunidade e Mestrando em Educação. Médico ESF em Santiago/RS. E-mail: Evandro.almeida1981@gmail.com

¹¹⁰ Pós-doutora em Educação. Professora PPGEdu URI-Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.

estudantes. Essa integração tem o potencial de transformar as escolas em espaços que não apenas acolhem, mas também capacitam estudantes oriundos de contextos sociais desfavorecidos, atuando diretamente no enfrentamento das barreiras que dificultam a sua permanência e sucesso na educação básica.

No entanto, a implementação eficaz dessas políticas encontra uma série de desafios que limitam suas potencialidades. A falta de comunicação e coordenação entre os setores da saúde e educação é um dos principais entraves, resultando em ações desarticuladas que comprometem a eficácia das intervenções propostas. Além disso, a permanência de um modelo biomédico que prioriza aspectos clínicos e individuais, em detrimento de uma visão ampliada da saúde que considere os determinantes sociais, limita a abrangência das ações, especialmente no que se refere à promoção da saúde e à inclusão educacional. Outro obstáculo significativo reside na manutenção de relações de poder disciplinar dentro das instituições de saúde e educação, que muitas vezes, ao invés de promoverem a inclusão, reforçam a exclusão de grupos minoritários, perpetuando desigualdades que tais políticas deveriam combater.

Este artigo, portanto, propõe-se a analisar criticamente as potencialidades da ESF e do PSE na promoção da inclusão e equidade na educação básica, ao mesmo tempo em que explora as dificuldades e barreiras que se interpõem à realização plena desses objetivos. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental, que permitiu examinar as principais diretrizes, legislações e estudos relacionados às políticas públicas de saúde e educação no Brasil, com foco na integração das ações de saúde e educação e seu impacto na inclusão de minorias. Ao final, busca-se oferecer uma reflexão sobre as possibilidades de aprimoramento dessas políticas, sugerindo caminhos para superar os desafios identificados e avançar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao refletir sobre as possibilidades e os limites do uso da ESF na promoção da inclusão educacional, busca-se contribuir para um entendimento mais aprofundado das interfaces entre saúde e educação, e para o desenvolvimento de práticas intersetoriais mais eficazes.

Potencialidades da Estratégia de Saúde da Família

De acordo com Batistella (2007, p. 68-70), as desigualdades em saúde refletem uma complexa rede de condições sociais em que diferentes grupos populacionais vivem e trabalham, resultando em disparidades que vão além das diferenças biológicas ou etárias. Essas desigualdades, conhecidas como iniquidades, são consideradas injustas e inaceitáveis,

pois derivam de condições sociais adversas. Um exemplo claro é a maior probabilidade de mortalidade infantil em determinadas regiões do Brasil ou entre crianças cujas mães possuem menor nível educacional. Essas iniquidades não podem ser explicadas apenas por fatores biológicos, mas por um conjunto de determinantes sociais que incluem condições socioeconômicas, culturais e ambientais. Esses determinantes influenciam diretamente a saúde e a qualidade de vida das pessoas, evidenciando que certos grupos populacionais são mais suscetíveis a doenças, como a tuberculose, devido às suas condições sociais desfavoráveis (Batistella, 2007).

Dessa forma, o reconhecimento do impacto dos determinantes sociais na saúde impulsionou reformas estratégicas em diversos países, incluindo o Brasil. A criação da Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS), em 2006, foi um marco nesse sentido, com o objetivo de produzir conhecimento, avaliar políticas públicas e mobilizar a sociedade para enfrentar as iniquidades em saúde. Dentro desse contexto, a Estratégia de Saúde da Família (ESF) se destaca hoje como uma das iniciativas mais relevantes para abordar as condições de vida e saúde das populações mais vulneráveis (Batistella, 2007).

Portanto, a ESF se distingue por sua abordagem integral à saúde, promovendo a articulação entre diferentes setores sociais, o que lhe confere um potencial significativo para combater as iniquidades em saúde. Além disso, a ESF desempenha um papel fundamental na inclusão de minorias na Educação Básica, ao atuar diretamente nas comunidades por meio dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Esses profissionais têm a responsabilidade de identificar e acompanhar indivíduos em situação de vulnerabilidade, auxiliando o Estado na implementação de ações mais eficazes para a inclusão educacional.

Nesse sentido, a ESF torna-se uma aliada natural da Educação Básica, oferecendo suporte no enfrentamento das barreiras sociais que impedem o acesso e a permanência de grupos vulneráveis no sistema educacional. A integração de políticas de saúde com ações educacionais possibilita a criação de um ambiente mais inclusivo e equitativo nas escolas, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento intelectual.

Dentro das políticas públicas de saúde estabelecidas pelo Estado, como a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) de 2017, reconhece-se a importância de adotar estratégias que reduzam as barreiras e, assim, evitem a exclusão social de grupos que possam sofrer estigmatização ou discriminação. Esse compromisso visa não apenas garantir a inclusão social, mas também promover a autonomia e melhorar a situação de saúde dessas populações.

Dessa forma, a PNAB define a ESF como a principal estratégia para a expansão e consolidação da Atenção Básica. Este modelo prioriza princípios fundamentais do Sistema Único de Saúde (SUS), como universalidade, equidade e integralidade, e diretrizes que incluem regionalização, territorialização, cuidado centrado na pessoa, resolutividade, entre outras. A integração entre a Vigilância em Saúde e a Atenção Básica é vista como essencial para alcançar resultados que atendam às necessidades de saúde da população, considerando os determinantes sociais, os riscos e danos à saúde, e promovendo uma abordagem intra e intersectorial - servindo como uma forma de rastrear grupos suscetíveis que poderiam sofrer exclusão ou barreiras (Brasil, 2017).

Partindo dessa premissa, toda Unidade Básica de Saúde (UBS) é vista como um espaço potencial para a educação, a formação de recursos humanos, a pesquisa e a inovação dentro da Rede de Atenção à Saúde (RAS). Isso sugere que as UBS podem servir como pontos de apoio estratégicos para a gestão educacional, especialmente no enfrentamento das dificuldades e barreiras que impedem a inclusão e a participação plena de grupos vulneráveis na Educação Básica.

A coordenação e a atuação conjunta entre a saúde e a educação são, portanto, fundamentais para criar uma rede de apoio que trabalhe em uníssono no enfrentamento das iniquidades. Essa sinergia pode facilitar a implementação de políticas públicas mais eficazes, que não apenas atendam às necessidades de saúde, mas também contribuam para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Através dessa integração, é possível criar condições para que as UBS, em articulação com as escolas e outros setores, desenvolvam iniciativas que abordem as dificuldades enfrentadas por crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Isso inclui a promoção de ações que considerem os determinantes sociais da saúde, buscando não apenas tratar doenças, mas prevenir problemas de saúde e promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral e a inclusão educacional.

Numa tentativa de aproximar esses campos do conhecimento, houve a criação do Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Nº 6.286 de 2007. Esse ato representa uma importante iniciativa no contexto da formação educacional de estudantes da rede pública, ao integrar ações de saúde e educação em prol do desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). Embora o decreto não explicitamente o papel do PSE no combate às desigualdades e na inclusão de minorias, o programa oferece uma estrutura robusta que possibilita essas intervenções, promovendo a comunicação e integração entre os serviços de saúde e educação de maneira estratégica.

A comunicação efetiva entre as unidades de saúde e as escolas é um dos pilares do PSE, permitindo uma troca contínua de informações sobre as condições de saúde dos estudantes. Essa articulação é essencial para a identificação precoce de vulnerabilidades que possam comprometer o desenvolvimento educacional, especialmente entre grupos minoritários que frequentemente enfrentam barreiras adicionais para acessar e permanecer na escola. Através dessa integração, as equipes de saúde da família podem realizar busca ativa e prestar apoio direcionado a esses estudantes, ajudando a desconstruir obstáculos que impedem seu pleno desenvolvimento.

Além disso, a territorialização e a integralidade, que são diretrizes fundamentais do PSE, fornecem a base para uma atuação eficaz no enfrentamento das iniquidades. A territorialização considera as especificidades de cada comunidade, permitindo que as ações do programa sejam ajustadas de acordo com as realidades locais e as necessidades específicas de cada grupo. A integralidade, por sua vez, assegura que as intervenções considerem o estudante em sua totalidade, abrangendo aspectos físicos, emocionais e sociais, o que é crucial para o apoio a grupos em situação de vulnerabilidade.

Outro aspecto relevante é a participação comunitária, promovida pelo PSE como um elemento central na construção de políticas de saúde e educação. A participação ativa da comunidade escolar e das famílias no planejamento e execução das ações do programa não só fortalece a implementação das políticas, mas também garante que as vozes das minorias sejam ouvidas e respeitadas. Esse controle social é vital para assegurar que as ações do PSE estejam alinhadas às necessidades reais dos(as) alunos(as), promovendo a equidade e a justiça social no ambiente escolar (Brasil, 2007).

Portanto, o PSE, ao promover a integração entre saúde e educação, vai além da mera prevenção de agravos à saúde. Ele se configura como uma ferramenta poderosa para a inclusão social, ao proporcionar condições para que estudantes de todas as origens e condições possam alcançar seu pleno potencial educacional. Ao atuar sobre as vulnerabilidades e fortalecer as redes de apoio comunitárias, o programa contribui significativamente para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, capaz de enfrentar as iniquidades e promover a cidadania plena para todos os brasileiros e brasileiras (Brasil, 2007).

Em resumo, ao reconhecer as UBS como potenciais espaços de articulação entre saúde e educação, reforça-se a necessidade de uma abordagem coordenada e colaborativa, onde a atuação conjunta desses setores se torna um elemento-chave para enfrentar as iniquidades e promover a inclusão social e educacional das populações mais vulneráveis.

Apesar das inúmeras potencialidades oferecidas pela Estratégia de Saúde da Família (ESF) e pelo Programa Saúde na Escola (PSE), ainda persistem barreiras significativas na Atenção Básica que dificultam a inclusão plena de minorias na Educação Básica. A seguir, serão analisadas as principais dificuldades, bem como as limitações estruturais que comprometem a eficácia dessas políticas na promoção da equidade e da inclusão social.

Dificuldades da Atenção Básica no Enfrentamento das Iniquidades na Educação Básica

Apesar das potencialidades da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e do Programa Saúde na Escola (PSE) no enfrentamento das iniquidades, diversas dificuldades persistem na Atenção Básica, comprometendo a eficácia dessas políticas na inclusão de minorias na Educação Básica. Um dos principais desafios enfrentados é a falta de comunicação e coordenação efetiva entre os serviços de saúde e educação representa um obstáculo significativo. Em muitas localidades, a integração entre as unidades de saúde e as escolas é limitada, o que impede que as ações do PSE sejam executadas de forma plena e eficaz. Sem uma articulação adequada, as vulnerabilidades que o programa busca identificar e combater podem passar despercebidas, deixando estudantes em situação de risco sem o apoio necessário.

Outro ponto crítico é a persistência do modelo biomédico, que ainda predomina em muitas práticas de saúde, inclusive na Atenção Básica. Esse modelo, centrado na doença e no tratamento, muitas vezes desconsidera os aspectos sociais e culturais que influenciam a saúde e o bem-estar dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos minoritários. Ao focar excessivamente em diagnósticos e tratamentos médicos, pode-se negligenciar a importância das condições sociais, como a pobreza, a discriminação e a exclusão social, que têm um impacto profundo na saúde e na educação.

Por fim, a permanência de um poder disciplinar, característico das instituições de saúde e educação, pode, paradoxalmente, contribuir para a exclusão de grupos minoritários, em vez de promover sua inclusão. As práticas disciplinares, que buscam normatizar comportamentos e controlar corpos, podem reforçar estigmas e marginalizar ainda mais aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Esse poder disciplinar, ao invés de apoiar a inclusão, pode perpetuar as desigualdades, dificultando o acesso e a permanência de estudantes minoritários na Educação Básica.

Com relação à falta de coordenação e organização na execução de atividades como o Programa Saúde na Escola (PSE), nota-se que representa um desafio significativo no combate

às iniquidades sociais, particularmente em relação a grupos minoritários que enfrentam exclusão na Educação Básica. Um estudo de caso realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, por Oliveira et al. (2022), exemplifica como essas falhas de integração podem comprometer a eficácia do PSE na promoção de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

Os autores identificam que, embora a gestão central do PSE em Belo Horizonte apresentasse uma boa integração em seus planejamentos e avaliações, essa coesão não se estendia aos níveis mais operacionais da equipe, como as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as escolas envolvidas. Essa falta de integração entre os profissionais que planejam e aqueles que executam as ações resultava em uma comunicação fragmentada, onde as atividades não eram desenvolvidas de maneira colaborativa, limitando o impacto das intervenções na vida dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Um ponto central do problema, como destacado no estudo, é que as demandas apresentadas pelas escolas e UBS eram tratadas de forma setorial, com uma rígida divisão de papéis entre os profissionais de saúde e educação. Esse isolamento impedia a construção de uma agenda operacional efetiva, onde as necessidades dos estudantes pudessem ser atendidas de forma abrangente e integrada. Em vez disso, as ações acabavam sendo aplicadas de forma fragmentada, sem uma discussão multissetorial robusta, o que limitava o alcance e a eficácia do PSE no enfrentamento das iniquidades.

Assim, essas falhas de coordenação são particularmente prejudiciais quando se considera o papel essencial da ESF na inclusão de grupos minoritários na Educação Básica. A fragmentação das ações e a falta de uma comunicação efetiva entre os setores da saúde e da educação dificultam a identificação precoce de vulnerabilidades e a implementação de intervenções que poderiam auxiliar na superação de barreiras que esses estudantes enfrentam para acessar e permanecer na escola. Portanto, a falta de organização e a carência de uma integração efetiva entre os profissionais envolvidos num programa como o PSE não apenas limitam a eficácia das ações de saúde na escola, mas também perpetuam as desigualdades que o programa pretende combater. Ao não considerar de maneira integrada as necessidades específicas de grupos minoritários, a ESF corre o risco de perpetuar um sistema educacional que, em vez de ser inclusivo, continua a excluir aqueles que mais precisam de suporte. A superação desses entraves exige uma revisão das práticas de gestão e a promoção de uma cultura colaborativa entre os setores envolvidos.

A Atenção Básica, como principal porta de entrada para o Sistema Único de Saúde (SUS), desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e na prevenção de doenças. No entanto, se sua atuação se restringir apenas ao campo médico, haverá um impacto

significativo em áreas como a educação. A predominância do olhar biomédico nos fluxos de trabalho das Unidades Básicas de Saúde (UBS) pode criar barreiras que limitam a eficácia de iniciativas e, em alguns casos, contribuem para a exclusão educacional.

Batistella (2007) nos explica que o modelo biomédico tradicionalmente foca na doença e no tratamento, priorizando aspectos clínicos em detrimento dos determinantes sociais e culturais da saúde. Embora esse enfoque tenha seus méritos, ele limita a compreensão das necessidades complexas e multifacetadas dos indivíduos e comunidades, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (2007, p. 51-57).

No contexto da Atenção Básica, esse enfoque pode se manifestar na forma como os profissionais de saúde organizam seus fluxos de trabalho, priorizando intervenções curativas sobre abordagens preventivas e promocionais mais abrangentes. Isso pode levar à exclusão de questões como condições de vida, acesso à educação e outros fatores que influenciam a saúde e o desenvolvimento, criando barreiras para a busca ativa de grupos excluídos e para a coordenação com o setor educacional. Ao focar exclusivamente em aspectos biológicos e patológicos, outras dimensões importantes, como o bem-estar psicossocial e o apoio educacional, podem ser negligenciadas.

Quando os profissionais de saúde são formados e treinados predominantemente dentro do paradigma biomédico, há uma tendência a priorizar a identificação e o tratamento de doenças físicas e mentais, deixando de lado intervenções educativas e psicossociais que são igualmente essenciais para a inclusão e o sucesso acadêmico. Essa abordagem limitada pode ter sérias consequências para a inclusão educacional. Crianças e adolescentes que enfrentam barreiras de saúde e sociais podem não receber o apoio necessário para superar essas dificuldades, resultando em abandono escolar ou em desempenho acadêmico inferior. Além disso, a falta de uma abordagem integral que considere o contexto social e educacional dos estudantes pode perpetuar ciclos de exclusão e marginalização, particularmente entre grupos minoritários que já enfrentam desafios significativos para acessar uma educação de qualidade.

Para compreender tais dificuldades, é útil recorrer à análise de Michel Foucault sobre o poder disciplinar. Foucault argumenta que o poder disciplinar, surgido no século XVII, representa uma tecnologia de controle que busca regular e organizar os corpos para o funcionamento eficiente da sociedade. Esse poder não se limita ao controle rígido, mas se manifesta na normatização de comportamentos, organização de formas de pensar e modos de aprender, especialmente em contextos como o sistema educacional (Foucault, 1998, p. 82-84).

No campo da saúde, o modelo biomédico predomina frequentemente, centrando-se em diagnósticos e tratamentos médicos, enquanto desconsidera os determinantes sociais e

culturais da saúde. Essa abordagem reduz a visão da saúde a aspectos biológicos, negligenciando questões fundamentais como as condições de vida e o acesso à educação, que são cruciais para a inclusão e o bem-estar dos indivíduos. Esse foco restritivo, associado à falta de coordenação entre saúde e educação, pode resultar na exclusão de grupos minoritários, uma vez que as intervenções necessárias para superar barreiras sociais e educacionais são frequentemente ignoradas.

De acordo com Foucault, o poder disciplinar se manifesta não apenas em regras e regulamentos, mas também em práticas pedagógicas que moldam o comportamento e o pensamento dos indivíduos. No sistema educacional, isso é evidente na forma como as disciplinas, o currículo e a avaliação são estruturados para conformar os alunos a padrões socialmente aceitos. O mesmo princípio se aplica à saúde, onde a disciplina e o controle sobre os corpos podem refletir a tentativa de "higienizar" a sociedade, marginalizando aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Essa lógica disciplinar pode criar barreiras adicionais para a inclusão de grupos minoritários, reforçando estigmas e perpetuando ciclos de exclusão. As práticas de saúde e educação que seguem rigidamente o modelo biomédico e a disciplina podem, paradoxalmente, contribuir para a exclusão, em vez de promover a inclusão e a justiça social. O foco excessivo em normas e padrões pode levar à marginalização dos que enfrentam desafios adicionais, como pobreza e discriminação, tornando mais difícil para esses indivíduos acessar e permanecer na Educação Básica.

Conclusão

A Estratégia de Saúde da Família (ESF) e o Programa Saúde na Escola (PSE) revelam-se como políticas públicas fundamentais para o enfrentamento das iniquidades em saúde e educação no Brasil. A ESF, com sua abordagem territorializada e integral, e a atuação do Agente Comunitário de Saúde (ACS), demonstra potencial significativo na promoção da inclusão educacional de grupos minoritários ao atuar diretamente sobre os determinantes sociais de saúde. O PSE, por sua vez, ao integrar ações de saúde e educação, fortalece essa interface, permitindo que o ambiente escolar se torne mais inclusivo e receptivo para as populações vulnerabilizadas.

Entretanto, as dificuldades persistem. A falta de coordenação específica, de colaboração entre saúde e educação, bem como a prevalência do modelo biomédico limita a eficácia dessas estratégias. Além disso, as relações de poder, conforme analisadas por Michel

Foucault, evidenciam como as hierarquias e normatizações no sistema de saúde podem perpetuar desigualdades, restringindo a capacidade dos profissionais de atuarem de forma ampla e inclusiva. Diante disso, para que a ESF e o PSE alcancem seu pleno potencial, é crucial superar essas barreiras estruturais e fortalecer a capacitação dos profissionais envolvidos. Recomenda-se uma maior articulação intersetorial e a criação de estratégias que permitam aos ACS e demais profissionais da saúde um entendimento mais profundo das questões educacionais, ampliando suas habilidades para atuar como agentes de inclusão.

Ademais, é essencial promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder dentro do sistema de saúde e educação, buscando formas de subverter essas estruturas para que possam realmente contribuir para a inclusão social e educacional das minorias. A implementação de políticas públicas mais eficazes e justas depende, em última instância, de uma abordagem que contemple a integralidade e a equidade como princípios norteadores. Assim, ao reconhecer e enfrentar os desafios, e ao explorar as potencialidades da ESF e do PSE, é possível avançar na construção de um sistema educacional e de saúde mais justo e inclusivo, que realmente atenda às necessidades das populações mais vulneráveis e promova a cidadania plena.

POTENTIALITIES AND CHALLENGES OF THE FAMILY HEALTH STRATEGY IN SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract: TIn Brazil, the Family Health Strategy (FHS) and the School Health Program (SHP) aim to promote social and educational inclusion, especially for vulnerable groups. This study aims to analyze the potential and challenges of these programs in integrating health and education. The methodology used was a bibliographic review and documentary research on public health and education policies. The results indicate that, although the FHS operates directly in communities and the SHP seeks to integrate health and education in schools, the lack of coordination between sectors limits the effectiveness of these policies. Furthermore, the predominant biomedical model overlooks important social and cultural aspects, while the disciplinary power of institutions can reinforce the exclusion of minorities. It is concluded that a coordinated and integrated approach is necessary to overcome existing barriers and promote equity in basic education, ensuring that these programs reach their full inclusion potential.

Keywords: Family Health Strategy (FHS). Education. School Health Program (SHP). Social inclusion. Vulnerability.

Referências

BATISTELLA, C. E. C. (2007). Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: Fonseca, A. F., & Corbo, A. M. D. (Orgs.), O território e o processo saúde-doença (pp. 51-86). Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.436, de 22 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 295 p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências; v. 7). ISBN 8521902425.

OLIVEIRA, Fernanda Piana Santos Lima de; VARGAS, Andrea Maria Duarte; HARTZ, Zulmira; DIAS, Sônia; FERREIRA, Efigênia Ferreira e. Integração das ações do Programa Saúde na Escola entre profissionais da saúde e da educação: um estudo de caso em Belo Horizonte, Minas Gerais. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 3, p. 72-86, nov. 2022.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM VYGOTSKIANA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fábio Júnior Dorneles dos Santos¹¹¹

Camila Aguilar Busatta¹¹²

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

A aprendizagem da pessoa com deficiência é diferente da pessoa considerada dentro do padrão de aprendizagem esperado. Para tanto, são necessários reordenamentos que possibilitam a acomodação das informações geradas através das interações estabelecidas. Através de teorias e conceitos de Vygotsky (1997; 2001) e de seguidores como Leontiev (2004), Luria (1998; 2001) e alguns outros autores, buscou-se compreender como atualmente a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky traz contribuições para visualizar a pessoa com deficiência na sociedade e escola. No decorrer da revisão narrativa da literatura, percebeu-se que o sujeito com deficiência pode ter formas diferentes de apropriar-se dos conhecimentos que são mediados em sala de aula, devido aos seus déficits cognitivos, ele se relaciona com o mundo de outra forma. Através desse contexto, as habilidades cognitivas são estimuladas e desenvolvidas a todo instante de interação com o mundo e seus pares, os estudantes com deficiência conseguem aprender, mas existe uma necessidade de levar seu contexto sociocultural para as práticas e construções de aprendizagens na sala de aula e na escola, para que os conceitos e as construções façam sentido.

Palavras-chave: Vygotsky. Sociocultural. Deficiência. Aprendizagem. Escola.

Introdução

Ao pensarmos nos estudantes com deficiência, com ênfase na intelectual, torna-se importante refletir sobre o crescente número de estudantes com deficiência matriculados em escolas comuns e o quanto isso tem impactado nos processos de ensinar e aprender. Cada aluno apresenta um determinado perfil cognitivo, com demandas específicas diferentes. Nesse contexto, é essencial repensar a organização escolar, buscando garantir que a experiência educacional faça sentido para todos.

O aumento das matrículas de estudantes com deficiência intelectual-DI nas escolas comuns tem sido significativo. No entanto, essas instituições enfrentam dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses alunos, que incluem desafios como dificuldade de concentração, problematização e abstração, variando conforme o perfil cognitivo (Pletsch e Glat, 2012). A deficiência intelectual é caracterizada por alterações significativas no

¹¹¹ Licenciado em Química, Pedagogia, Letras, e Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual. Professor do Município de Frederico Westphalen/RS. E-mail: fabiodorneles@uri.edu.br

¹¹² Licenciada e Bacharel em Química, Mestre e Doutora em Química. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. E-mail: aguilar@uri.edu.br.

desenvolvimento intelectual e na conduta adaptativa, afetando a expressão de habilidades práticas, sociais e conceituais (Silva, 2024, p. 8).

Esse público exige um reordenamento diferenciado, pois sua forma de perceber, interagir e acomodar as informações é única. Contudo, há um cenário fragilizado que compromete sua aprendizagem: a falta de acessibilidade nas práticas pedagógicas propostas. Muitas vezes, os professores não estão preparados para oferecer atividades acessíveis e meios adequados para que esses alunos interajam com seus colegas.

A formação inicial docente é um fator essencial que precisa ser revisitado e reestruturado. Espera-se que os futuros professores se aprofundem não apenas na história das pessoas com deficiência e seus perfis, mas também em teorias epistemológicas que sustentam a problematização frente aos diferentes perfis cognitivos. Por exemplo, a Teoria Histórico-Cultural (THC) considera o contexto social e cultural do estudante e pode oferecer práticas e metodologias adequadas para sua aprendizagem.

Entretanto, conhecer teorias não é suficiente para atender às demandas específicas dos estudantes. É necessário compreender como essas teorias se aplicam na prática e adaptá-las à realidade dos alunos e às suas necessidades individuais. Isso implica uma reflexão contínua e crítica sobre a aplicação das teorias para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa.

Ao pensar na inclusão, é crucial rever constantemente as práticas pedagógicas e as formas de conduzir a aprendizagem para evitar erros como a falta de acessibilidade. Mais estudos e pesquisas, fundamentados em aportes teóricos robustos, são necessários para promover melhorias e assegurar que todos os alunos recebam o suporte adequado.

Nessa esteira, discutir teorias de aprendizagens emerge como uma possibilidade efetivar o ato de incluir o público supracitado, aqueles com necessidades educacionais específicas, às pessoas com deficiência, sobretudo, como foco na intelectual, um dos objetos de estudo desta revisão narrativa de literatura.

Para tanto, o presente ensaio teórico se trata de uma reflexão teórica que relaciona conceitos de Vygotsky (1997; 2001) e de seus colaboradores e de pesquisadores como Leontiev (2004) e Luria (1998; 2001), onde busca-se compreender como atualmente a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky traz contribuições para visualizar a pessoa com deficiência intelectual na sociedade e escola, reunindo alguns autores que discutem a temática, evidenciando as possibilidades de compreensão sobre a relevância da infância no processo de aprendizagem diante do público supracitado.

A compreensão sobre a pessoa com Deficiência Intelectual, pelo viés da THC, se dá pela necessidade de que muitos docentes ainda não levam em consideração o contexto sociocultural dos alunos, uma vez que esse movimento, de acordo com Pletsch e Glat (2012), compromete sua aprendizagem e coloca seu desenvolvimento cognitivo em estado de vulnerabilidade, ou seja, é como se seu processo de internalização e acomodação dos conhecimentos oriundos do meio que o cerca fossem inexistentes.

Mas, de acordo com Pletsch e Glat (2012), é partindo da realidade do estudante que se pode abrir espaço para o mundo da aprendizagem e da mediação do conhecimento. Relacionar a teoria de Vygotsky com a deficiência também é um movimento de inclusão, pois essa ação permite perceber o quanto o meio social e cultural precisa estar presente nas práticas pedagógicas, pois é através delas que as informações farão sentido para os sujeitos aprendentes.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e sua Aplicabilidade na Educação Inclusiva: Reflexões sobre o Desenvolvimento Cognitivo e Social das Pessoas com Deficiência Intelectual

Antes de imergir nas problematizações, é importante mencionar sobre o que é a THC, que é uma concepção teórica de Lev Vygotsky. Ela propõe que os aspectos derivados da interação e da linguagem estão intrinsecamente relacionados ao contexto histórico, às particularidades individuais, às vivências e experiências, bem como às condições materiais e biológicas. Em outras palavras, o ser humano é tanto cultural quanto biológico, carregando heranças históricas do período em que viveu e de gerações passadas, que se perpetuam na sua realidade atual.

O que mais nos fascina nas obras de Vygotsky, é a forma como são abordadas a compreensão de problemas relacionados à psique humana. Porque na verdade, se olharmos para nossa sociedade, para muitos ela é imutável e estática, os indivíduos precisam seguir padrões, que regem seus estudos, suas relações, seu trabalho, sua forma de se vestir e generalizar comportamentos, eles regem sua vida por inteiro.

Vygotsky percebe a psique humana como profundamente influenciada pelo contexto social e cultural em que os indivíduos estão inseridos. Ele acreditava que o desenvolvimento mental é um processo mediado socialmente, onde as interações com outros e as ferramentas culturais, como a linguagem, desempenham um papel crucial na formação da consciência e do pensamento.

No trecho mencionado anteriormente, a ideia de uma sociedade que impõe padrões rígidos pode ser contrastada com a visão de Vygotsky, que enfatizava a plasticidade do desenvolvimento humano. Ele não via a sociedade como imutável ou estática, mas como um conjunto de práticas culturais que evoluem e podem ser transformadas. Para Vygotsky, a internalização de normas sociais não significa uma submissão passiva, mas um processo ativo em que os indivíduos reinterpretam e negociam essas normas dentro de suas próprias vidas. Assim, ele provavelmente veria o potencial para mudança e criatividade mesmo dentro de estruturas sociais aparentemente rígidas.

As heranças que Vygotsky nos deixou são enriquecedoras, elas acabam indo de encontro com o que nos é transposto enquanto cultura e as heranças que nos foi deixada das ciências sociais psicológicas. A THC percebe as pessoas como sistemas complexos e que estão constantemente submetidos a diferentes processos de desenvolvimento.

Quando dizemos que ela não corrobora com o que é imposto atualmente sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência, é no sentido de que a teoria aqui evidenciada valoriza as experiências sociais e culturais, sobretudo, aquelas que o sujeito vivencia durante sua infância, aliás, o autor dela defende que não existe a possibilidade de discutir e entender os processos de aprendizagens sem levar em consideração o início do desenvolvimento de um sujeito. Mesmo na contemporaneidade, muitos profissionais buscam entender o sujeito somente pelo que ele vive naquele momento.

Vale destacar que Vygotsky não tinha como objetivo focalizar seus estudos exclusivamente em crianças, mas defendia a ideia de que, para explicar o comportamento humano de forma geral, era necessário investigar a criança, pois, ao seu ver, ela estava no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento dos instrumentos e da fala (Rego, 2020).

Nesse contexto, Rego (2020) *apud* Cole e Scribner (1984, p. 7) discorre que “ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”. Nesse sentido, um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são oriundas do contexto sociocultural, que emergem dos processos psicológicos elementares.

A THC é baseada em interações sociais que são estabelecidas pelo indivíduo no decorrer de sua vida, onde ele acaba desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, que se dividem em: funções biológicas, que são as que desenvolvemos quando nascemos, como por exemplo o mamar, e as funções superiores, que são a atenção, a percepção, a linguagem, atenção, pensamento e a formação de conceitos. Partindo disso, através das diferentes

interações estabelecidas pelos seres humanos, as funções superiores vão se desenvolvendo mas, para isso, precisa haver a interação entre ambiente e cultura. Algumas funções consideradas superiores oriundas dessas interações podem ser a memória, a fala, percepção, consciência, vontade, emoções e desejos.

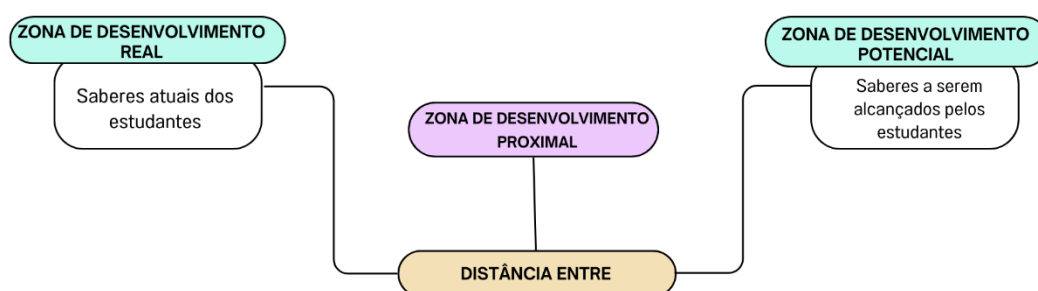
De acordo com Vygotsky (2007), uma das principais características dessa teoria é a interação entre os indivíduos de uma determinada comunidade local. Nesse sentido, podemos inferir que ela é fundamental para estimular a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, através das trocas de conhecimentos entre comunidade, estudantes e professores favorecendo, desta forma, a inclusão, o diálogo, a flexibilização curricular e adaptação de materiais didáticos e consequentemente a aprendizagem do estudante com deficiência.

Focalizando nas contribuições de Vygotsky, um dos seus principais marcos para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, foi a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDPt) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para ele, a escola é o espaço onde o desenvolvimento das crianças avança de forma expressiva, através das relações estabelecidas, das trocas de culturas e do brincar. É nesse contexto que a linguagem e a escrita são estimuladas e desenvolvidas com mais afinco.

Partindo disso, a criança parte de sua zona de desenvolvimento real, que consiste nos conhecimentos que ela já tem, oriundos de sua cultura e meio social que está inserido no ambiente familiar e da comunidade, avançando para a zona de desenvolvimento potencial, com auxílio do professor. O que possibilita essa passagem, de uma zona para a outra, é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal, como é exposto na figura 1.

Figura 1: Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: elaborado pelos autores

Durante a Zona de Desenvolvimento Proximal, os estudantes problematizam situações, onde precisam resolver situações impostas pelo professor em uma determinada atividade, sobre algum assunto pertinente. Tais indagações, precisam ser resolvidas com

auxílio, ou seja, a ZPD é entendida como a distância entre o que o estudante já sabe fazer sozinho, e a ZPD seria o que ele poderá fazer após a mediação do professor. Por ser uma aprendizagem mediada, possibilita o avanço no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky, percebe o processo de aprendizagem como intrínseco à realidade sociocultural, defende que para um conceito fazer sentido para o sujeito aprendente é necessário estabelecer relações com seus conhecimentos prévios e sua vivência em sociedade, ele precisa ver uma função prática para aquilo que lhe é oferecido enquanto conhecimento.

Destarte, há duas estratégias que contribuem para que a ZPD seja alcançada: o ensino orientado e a aprendizagem cooperativa. Pensando por esse lado, Vygotsky defende que as aprendizagens quando atreladas a interação entre pares se torna mais significativa, portanto, ao pensar no estudante com DI, que necessita de auxílio, flexibilização e adaptação para que os conhecimentos sejam internalizados, a prática da interação se torna vital para que esse sujeito se sinta à vontade e integrante de uma turma, mas os professores precisam organizar os estudantes que estejam em níveis de aprendizagens diferentes para resolver as situações problemas ou as atividades. É nessa concepção Vygotskyana, que os estudantes mais experientes vão contribuir na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento cognitivos dos demais colegas que estão em níveis de aprendizagem diferentes.

Mesmo que os estudos de Vygotsky tenham sido realizados por volta das décadas de 1920 e 1930, seus postulados são muito relevantes para o pensar da inclusão, bem como sua materialização. Pensando nas pessoas com deficiência, considera-se a presente teoria como algo muito importante, ela atribui valor às diferentes relações sociais e as interações entre seus pares, e o sujeito com deficiência intelectual precisa do seu contexto para compreender e/ou construir um novo conhecimento.

Pensando na contribuição dessa teoria sobre as pessoas com deficiência intelectual, Vygotsky (1997) versa sobre o termo defectologia, o qual era designado as “crianças anormais” naquela época. Ele aborda esse termo como um ramo do conhecimento que discute e problematiza o desenvolvimento qualitativo. Esse olhar sobre o desenvolvimento trouxe uma percepção diferenciada, pois o estudo da defectologia era a diversidade humana, realizada por Vygotsky. O referido termo na época muito utilizado, não se utiliza atualmente, tendo sido substituído por terminologias como: pessoas com deficiência e educação especial.

Nesse sentido, o autor menciona que não há como entender, avaliar, medir e mediar o processo de aprendizagem de uma pessoa sem antes olhar para seu percurso histórico e cultural. É nesse contexto, que defendia o fato de quando os caminhos naturais estão interrompidos, outros caminhos deveriam ser priorizados.

Nessa mesma esteira, Vygotsky desenvolveu o conceito de compensação, no universo dos significados, ela possibilita que a pessoa com deficiência consiga se apropriar do conhecimento. Para ele, o desenvolvimento de uma criança com deficiência depende socialmente de apenas dois aspectos: da realização social e do efeito e da orientação social dada à compensação no processo de condições criadas no meio em que a criança está inserida.

Luria (2001) fomenta que uma criança, ao nascer, ela encontra-se imersa em um contexto social que determina uma sociedade, passando a carregar consigo aspectos anatômicos e fisiológicos, que são basicamente da origem de seus antepassados. Entende que essa interação na cultura é essencial para que o sujeito se aproprie e crie a sua própria história. Junto a isso, Vygotsky (2001) considera que essa relação possibilita que haja trocas que estabeleçam as condições necessárias para que aconteça seu desenvolvimento e aprendizagem. E é nesse movimento que acontece a internalização de signos e significados sociais.

Já vimos que a experiência sócio-histórica da Humanidade se acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo. Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história verdadeira da natureza humana; é o saldo da sua transformação histórica. Mas em que consiste o processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem? (Leontiev, 2004, p.286)

O autor, remota o discurso de Vygotsky, discorrendo que a relação entre a história sócio-histórica da humanidade e o desenvolvimento individual resulta em uma experiência acumulada ao longo do tempo. O produto das transformações históricas, que é o mundo externo, se torna a expressão objetiva dos diferentes progressos que os seres humanos alcançam. Leontiev questiona como o mundo é internalizado pelos indivíduos, um universo de inspirações e informações, o movimento de internalizar é chamado por ele de apropriação.

Esse processo de apropriação dos conhecimentos oferecidos pelo mundo, conforme descrito pelo autor, molda as faculdades humanas. Através dessas interações, as habilidades cognitivas se desenvolvem e se aprimoram de forma contínua, sendo influenciadas pelo ambiente ao redor. Essas trocas constantes reconfiguram e transformam as capacidades individuais, integrando-as em conquistas e processos oriundos do contexto sociocultural, o que enriquece o desenvolvimento pessoal do aprendiz e sua subjetividade. No entanto, quando se trata de crianças, é necessário que essas experiências sejam mediadas para garantir que sejam apropriadas e benéficas para o seu desenvolvimento.

Góes (2002), problematiza o desenvolvimento da criança com deficiência:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, precisamente para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros 'normais' das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência (Góes, 2002, p.105-106).

O trecho argumenta que, apesar de as crianças com deficiência seguirem os mesmos princípios gerais de desenvolvimento e terem metas educacionais semelhantes às das outras crianças, elas necessitam de métodos e condições únicos para progredir. O autor destaca que o uso de abordagens alternativas e recursos especiais não é apenas um detalhe, mas um elemento central no processo de aprendizagem dessas crianças. Além disso, para que essas adaptações sejam eficazes, é crucial que a sociedade como um todo, incluindo as pessoas sem deficiência, seja educada e adaptada para apoiar adequadamente o desenvolvimento das crianças com deficiência. O movimento de mediar a aprendizagem de um estudante neuro divergente é complexo, mas não impossível. Basta os pares envolvidos terem conhecimento e formação de como podem participar do processo de assimilação e acomodação dos conhecimentos sem interferir na autonomia dos estudantes com deficiência, sendo este um processo que não envolve somente o aluno com deficiência e o professor, mas sim todo o contexto da escola e a quem a compõe.

É nesse sentido que a teoria de Vygotsky coloca o sujeito com deficiência no centro da aprendizagem e das relações com o mundo. Ela nos induz a refletir sobre como, enquanto professores, estamos realizando a mediação das aprendizagens, se o contexto social e cultural do sujeito está presente nas mais singelas atividades diárias do cotidiano de sala de aula. Observando esses pressupostos teóricos, podemos inferir que o movimento de leitura do mundo precisa ser mediado, o adulto exerce um papel fundamental tanto no desenvolvimento da criança, quanto no do adolescente e no de seus iguais.

Conclusão

Durante o percurso deste ensaio teórico, percebeu-se que, para que os estudantes atinjam sua Zona de Desenvolvimento Potencial, são necessárias mediações, enfatizando problematizações e interações entre as pessoas em um determinado contexto. O desenvolvimento do sujeito com e sem deficiência é diferente no que tange ao percurso da

internalização dos conhecimentos. Nesse sentido, existem necessidades específicas que demandam um olhar diferenciado, embora as leis do desenvolvimento cognitivo sejam as mesmas, a caminhada até a construção e acomodação do conhecimento é diferente.

Vygotsky e seus seguidores contribuíram e continuam a instigar pesquisadores da área da educação. O movimento de pensar a estimulação e a mediação dos conhecimentos através do contexto sociocultural dos estudantes emerge como um ponto crucial para a proposição de práticas em sala de aula que fazem sentido.

Assim como diz Vygotsky (1989), é nas relações sociais que o indivíduo encontra mecanismos para originar suas funções internas, ocasionando seu desenvolvimento. Portanto, através do contato com o outro, o sujeito não apenas adquire conhecimento, sobretudo, constrói sua identidade, revelando a interconexão existente entre o eu e o mundo. É nessa relação de dupla troca, entre o interno e externo, que reside a essência da verdadeira potencialidade do desenvolvimento do ser humano. A educação e o ambiente deixam de ser meros contextos de aprendizagem, ultrapassando fragilidades e atuando como tecido vital onde se entrelaçam as experiências individuais e coletivas.

LEARNING AND DEVELOPMENT: A VYGOTSKIAN APPROACH TO INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract: The learning process of a person with intellectual disabilities is different from that of a person considered to be within the expected learning standards. Therefore, rearrangements are necessary to enable the accommodation of information generated through established interactions. Through the theories and concepts of Vygotsky (1997; 2001) and his followers such as Leontiev (2004) and Luria (1998; 2001), along with several other authors, an effort was made to understand how Vygotsky's Cultural-Historical Theory (CHT) currently contributes to viewing individuals with intellectual disabilities in society and school. During the narrative literature review, it became apparent that individuals with disabilities have a different process of knowledge appropriation. Due to their cognitive deficits, they relate to the world differently, but at the same time, they can appropriate the information offered to them. It is within this context that cognitive skills are stimulated and developed at every moment of interaction with the world and their peers.

Keywords: Vygotsky. Sociocultural. Disability. Learning. School.

Referências

Barroco, S. M. S. **Contexto e textos de Vygotski sobre la defectología: a defesa da humanização da pessoa com deficiência.** In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; Silva, T. S. A. (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem.** Maringá: EDUEM, 2012. p.41-65.

Góes, M. C. R. G. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural.** In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T.; Rego, T. C. (orgs.). **Psicologia.**

Leontiev, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2004.

Luria, A. R. **O cérebro humano e a atividade consciente**. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.

Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p.191- 228.

Luria, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Maravalhas, Ana Lúcia Gomes. **Planejamento Educacional Individualizado: A Contribuição Da Neuropsicopedagogia**. *Artefactum – Revista De Estudos em Linguagem e Tecnologia*, Rio de Janeiro, v. 22, n.1, p. 1-15, 2023. Disponível em <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2194>> Acesso em: 13 mai. 2024.

Pletsch, M. D., Glat, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. *Linhas Críticas*, 18(35), 193–208. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>> Acesso em: 5 de jun. de 2024.

Pletsch, Márcia Denise; Rocha, Maíra Gomes De Souza Da; Oliveira, Mariana Corrêa Pitanga de. **Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar**. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Ribeiro, J. L. P. **Revisão de investigação e evidência científica**. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v.15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2024

Rossato, S. P. M. Leonardo, N. S. T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 1, p. 71–86, jan. 2011.

Teorias da educação [recurso eletrônico] / Cíntia Moralles Camillo, Liziany Muller Medeiros. - Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

Vigotski, L. S. **Obras escogidas: tomo V**. Madrid: Visor, 1997.

Vigotski, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vigotsky, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOFRIMENTO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: EDUCAÇÃO COMO VETOR DE SAÚDE

Milena Ribeiro Lopes¹¹³
Adilson Cristiano Habowski¹¹⁴
Cleber Gibbon Ratto¹¹⁵

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo: O estudo em andamento investiga a complexa relação entre o sofrimento psicossocial das crianças migrantes e refugiadas e a educação como um vetor de saúde. O objetivo é explorar essa relação por meio de uma revisão de literatura, visando entender os desafios enfrentados por crianças migrantes que são estudantes no município de Canoas/RS. O projeto pretende implementar e avaliar "tecnologias sociais" que possam promover a saúde e a qualidade de vida dessas crianças no cotidiano escolar. Os resultados preliminares indicam que a falta de integração das dimensões interculturais nas práticas educativas contribui para o sofrimento psicossocial das crianças migrantes e refugiadas. Além das barreiras linguísticas e materiais, a ausência de práticas educacionais sensíveis às necessidades culturais e emocionais dessas crianças perpetua o sofrimento e dificulta sua integração e desenvolvimento. Destaca-se a importância de uma abordagem educacional que vá além do acesso físico à escola e inclua a compreensão e o acolhimento das diferenças culturais. Buscamos reforçar a necessidade de um diálogo intercultural contínuo e da criação de políticas que abordem as complexidades do sofrimento das crianças em situação de migração e refúgio.

Palavras-chave: Crianças. Migrantes. Refugiadas. Educação. Saúde.

Considerações Iniciais

Este texto faz parte de uma pesquisa que visa compreender os percursos e percalços – socioeducacionais e psíquicos – relacionados ao sofrimento psicossocial vivido por crianças migrantes e refugiadas que são estudantes no município de Canoas/RS. O objetivo é implementar e avaliar "tecnologias sociais" capazes de promover a saúde e a qualidade de vida dessas populações. Nesta primeira parte do projeto, apresentamos uma síntese das produções recentes sobre o tema, com foco na psicanálise, nas intervenções psicossociais e na educação como vetor de saúde.

¹¹³ Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande (2011). Mestranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br

¹¹⁴ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

¹¹⁵ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

A condição das infâncias migrantes e refugiadas

As estatísticas evidenciam que a migração de crianças é um fenômeno em constante expansão no âmbito internacional. A crescente incidência de violência das gangues, instabilidade social, carências econômicas e eventos climáticos extremos têm, de maneira alarmante, resultado na expulsão de um número crescente de crianças de seus lares na região (UNICEF, 2023). Estima-se atualmente que um contingente de 14,8 milhões de crianças refugiadas¹¹⁶ tenha sido compelido a abandonar seus países de origem ou locais de residência habitual nos últimos anos devido à opressão, violência e assédio, motivados por fatores como raça, nacionalidade, religião, pertencimento a grupos sociais ou opinião política.

Entretanto, conforme destacado em um comunicado de alerta à infância divulgado pelo UNICEF em setembro de 2023¹¹⁷, verifica-se um aumento significativo na migração de crianças através das regiões da América Latina e do Caribe, alcançando níveis recordes. Notavelmente, as crianças passaram a compor uma proporção mais significativa da população migrante total nessa região, em comparação com outras partes do globo (UNICEF, 2023).

De acordo com informações divulgadas pelo UNICEF, observa-se um contingente sem precedentes de crianças em trânsito, percorrendo três principais rotas de migração na região da América Latina e do Caribe. Essas rotas incluem a travessia da densa selva de Darién, situada entre a Colômbia e o Panamá, bem como a migração originária da América do Sul, além de pontos de trânsito estratégicos localizados no norte da América Central e no México. A natureza da migração nessa região sofreu mudanças drásticas ao longo da última década (UNICEF, 2023).

Para ilustrar, no ano de 2021, um número estimado de pelo menos 29 mil crianças empreendeu a arriscada travessia pela região de Darién. No ano subsequente, em 2022, essa cifra saltou para aproximadamente 40 mil crianças, e nos primeiros oito meses de 2023, mais de 60 mil crianças enfrentaram a selva de Darién, dentre as quais metade possuía menos de 5 anos de idade. Esse último período se caracteriza pelo maior registro de travessias de crianças já documentado na região (UNICEF, 2023). Concomitantemente, tem-se observado um aumento no número de crianças refugiadas e migrantes detidas na fronteira sul dos Estados Unidos. O Serviço de Alfândegas e Proteção das Fronteiras dos Estados Unidos (CBP)

¹¹⁶ <https://www.acnur.org/portugues/2023/09/08/novo-relatorio-do-acnur-revela-que-mais-de-7-milhoes-de-criancas-refugiadas-estao-fora-da-escola/#:~:text=Genebra%2C%208%20de%20setembro%20de,pela%20Ag%C3%A2ncia%20da%20ONU%20para>

¹¹⁷ <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/numero-de-criancas-migrantes-em-deslocamento-pela-america-latina-e-o-caribe-atinge-novo-recorde>

reportou a entrada de mais de 149 mil crianças na fronteira no ano fiscal de 2021, número que aumentou para mais de 155 mil no ano fiscal de 2022. Nos primeiros sete meses do ano fiscal de 2023, de acordo com o CBP, mais de 83 mil crianças ingressaram no país. Tais tendências encontram paralelos em outros fluxos migratórios menores em toda a região, à medida que a crescente violência, instabilidade e eventos climáticos extremos provocam um aumento nos deslocamentos e migrações forçadas (UNICEF, 2023).

A taxa de deslocamento de crianças ao longo das principais rotas de migração na região da América Latina e do Caribe atingiu um patamar histórico nos últimos três anos. Globalmente, as crianças compõem 13% da população migrante, no entanto, nessa região em específico, cerca de uma em cada quatro pessoas em movimento (25%) é uma criança, em contraste com os 19% registrados em 2019. Essa estatística é comparável apenas à região da África ao sul do Saara, onde a proporção de crianças na população migrante também é de 25% (UNICEF, 2023).

De acordo com o UNICEF (2023), cada vez mais são as crianças em idade mais tenra que se encontram em viagens perigosas, com crianças com menos de 11 anos representando até 91% do total de crianças em deslocamento em certos pontos de trânsito. Essa nova dinâmica apresenta desafios substanciais tanto para as políticas nacionais de imigração quanto para as respostas humanitárias nos países de origem, trânsito e destino. As rotas de migração irregular apresentam inúmeros riscos físicos, particularmente acentuados para as crianças. Além dos terrenos perigosos a serem enfrentados, que incluem florestas tropicais, rios, linhas ferroviárias e rodovias, as crianças também correm o risco de enfrentar situações de violência, exploração e abuso (UNICEF, 2023)

Isso implica em desafios consideráveis e, conseqüentemente, demanda uma abordagem integrada na região, a fim de assegurar a proteção das crianças migrantes e refugiadas, bem como de suas famílias, ao mesmo tempo em que se buscam soluções abrangentes para atender às causas fundamentais da migração forçada (UNICEF, 2023).

Nas palavras de Garry Conille, diretor do UNICEF para a América Latina e o Caribe, *"cada vez mais crianças estão em movimento, cada vez mais novas, muitas vezes sozinhas e provenientes de diversos países de origem, incluindo de lugares tão distantes como África e Ásia. Quando atravessam vários países e, por vezes, toda a região, doenças e lesões, a separação familiar e abusos podem afetar as suas viagens e, mesmo que cheguem ao seu destino, o seu futuro muitas vezes permanece em risco"*.

Ainda nas palavras de Conille, *"escalada sem precedentes da crise da migração infantil na América Latina e no Caribe exige urgentemente uma resposta humanitária mais*

forte, bem como a expansão de vias de migração seguras e regulares para as crianças e as famílias, para ajudar a proteger os seus direitos e o seu futuro, não importa de onde sejam”.

Importa notar que as causas delineadas na Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados como motivos de perseguição estão intrinsicamente ligadas a direitos civis e políticos, tipicamente associados a adultos. Entretanto, é observável um aumento na quantidade de crianças que, em decorrência de Formas Específicas de Perseguição às Crianças (*Child Specific Forms of Persecution*), se veem compelidas a pleitear asilo em seu próprio nome (Siqueira, 2023).

Vale mencionar que, apesar da notável quantidade de crianças que figura nas estatísticas globais de refugiados, até o presente momento, não existe uma definição consolidada, em âmbito de documentos internacionais de caráter vinculante, que determine quem se qualifica como uma criança refugiada. Embora o Artigo 22 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 faça importantes alusões a essa questão, é relevante observar que a Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e seu Protocolo adicional de 1967 não abordam essa temática, mantendo seu texto inalterado desde a data de adoção. Nesse contexto, as crianças refugiadas permanecem, em grande medida, à margem das obrigações estatais, devido à inexistência de legislação vinculante que as considere em sua totalidade. Assim, os principais avanços no que concerne à proteção das crianças refugiadas se encontram dispersos em diretrizes fragmentadas, inseridos nos sistemas de Direitos da Criança e do Estatuto dos Refugiados (Siqueira, 2023).

Entretanto, é relevante notar que esses números, embora oficialmente registrados, estão sujeitos a contestações, visto que não incorporam uma parcela significativa daqueles que já foram realocados ou estão em movimento, enquanto aguardam a validação legal de sua situação. Além disso, essa estatística não engloba os indivíduos que optaram por permanecer nos campos de refugiados, nem aqueles que vivem suas vidas em um estado de suspensão, durante o processo de análise de seus documentos, o que os torna ainda mais imperceptíveis à vista da sociedade (Milanez, 2022).

Desse modo, os processos migratórios das crianças no contexto da América Latina, por sua vez, sejam eles internos ou externos ao continente, remetem não somente a situações humanitárias que acabam por precipitar deslocamentos em busca de segurança, mas especialmente movidos por expectativas de melhora das condições de vida ligadas à sobrevivência¹¹⁸. O conjunto de evidências acumuladas sobre a condição das crianças latino-

¹¹⁸ Importante destacar a distinção entre *refugiados* e *migrantes*, uma vez que os primeiros são considerados migrantes internacionais forçados, que cruzam as fronteiras de seus países de origem em busca de proteção,

americana aponta na direção de graves problemas sociais, com todas as decorrências político-subjetivas que isso implica. E a condição das crianças de migrantes e refugiados na América Latina é campo privilegiado de expressão das diferentes formas do *sofrimento psicossocial*¹¹⁹ enfrentado por tais sujeitos.

Apesar de o fenômeno global das migrações e refúgios ter se acentuado nas últimas décadas no mundo, o Brasil mostra-se pouco atento aos movimentos migratórios que chegam ao país. Essa pouca atenção dada ao tema é percebida pela ausência de políticas e de mecanismos efetivos de acolhimento dos imigrantes no território brasileiro. Somente em maio de 2017 foi sancionada a nova Lei de Migração, Lei nº 13.445 (Brasil, 2017), que passou a reger a vida dos imigrantes no Brasil sob bases de caráter mais humanitário, em contraste com o revogado Estatuto do Estrangeiro (aprovado durante a Ditadura Militar Brasileira), que estava em franca contradição com tratados humanitários internacionais. Esses tratados, articulados pela Organização das Nações Unidas (ONU), têm força constitucional nas decisões jurídicas de países signatários. Desde o fim da Ditadura Militar, o Brasil tem assumido compromissos com a ONU, buscando a garantia dos direitos individuais do cidadão, conforme a Constituição Federal de 1988 (Oliveira, 2020).

A Lei de Migração sustenta no seu artigo 4º, inciso X, que ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados, entre outros, o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

No contexto latino-americano, a garantia legal do direito à educação não implica em efetivas práticas de inclusão escolar e social das crianças, já que a perspectiva e as práticas interculturais associadas à revisão das relações do Estado com as escolas, com grupos de diversas identificações étnicas e nacionais, não encontram espaço reconhecido na agenda programática desse nível de ensino.

fugindo de situações de violência, como conflitos internos, internacionais ou regionais, perseguições em decorrência de regimes políticos repressivos, entre outras violações de direitos humanos. Questões étnicas, culturais e religiosas, desigualdade socioeconômica, altos níveis de pobreza e miséria e, sobretudo, instabilidade política estão no cerne dos fatores, que levam a migrações de refugiados (Uebel, 2016).

¹¹⁹ No contexto desta pesquisa, entende-se por sofrimento psicossocial o conjunto das manifestações psíquicas e existenciais, diretamente ligadas às condições de vida e pertencimento social experimentadas pelos sujeitos em contexto. “O sofrimento ou mal-estar psicossocial precisa ser analisado como mediação (passagem) de outras mediações conjunturais, estruturais, históricas e subjetivas, o que significa olhá-lo através da miséria assustadora, do apodrecimento da máquina estatal e da ética minimalista que caracteriza as sociedades contemporâneas, isto é, da ética reduzida à retórica, de forma a se aceitar que as pessoas podem agir da forma que quiserem, desde que bem justificada” (Sawaia, 2005, p.51).

De acordo com os dados apresentados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública em dezembro de 2021, houve um incremento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil ao longo de 10 anos. Esse aumento refletiu significativamente no total de refugiados reconhecidos anualmente, passando de um número não especificado em 2011 para 26,5 mil em 2020. Em paralelo, o panorama educacional brasileiro também foi impactado, com o aumento expressivo do número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica, crescendo de 41.916 no início da década de 2010 para 122.900 em 2020. Essa tendência não é recente, como evidenciado pelo Censo Escolar de 2016, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) do Ministério da Educação. Esse levantamento revelou que entre 2008 e 2016, o número de matrículas de alunos estrangeiros em escolas brasileiras aumentou de 34 mil para quase 73 mil. Este aumento contínuo sinaliza um crescimento considerável, mesmo partindo de um índice já elevado no período inicial. É importante ressaltar que a rede pública de ensino desempenha um papel preponderante na absorção desse contingente populacional, acolhendo 64% do total de estudantes estrangeiros matriculados no país em 2016. A maioria desses alunos está inserida, sobretudo, no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas.

Esses dados substanciam a necessidade de implementar medidas de acolhimento e integração dessa população no sistema educacional brasileiro. A legislação vigente no Brasil assegura que os estrangeiros possuem os mesmos direitos de acesso à educação que as crianças e adolescentes brasileiros, conforme estipulado na Constituição Federal (artigos 5º e 6º), no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º). Além disso, há duas leis específicas direcionadas aos imigrantes e refugiados, a Lei da Migração (artigos 3º e 4º) e a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º), as quais garantem que a falta de documentos não pode servir como obstáculo para o acesso dessa população ao sistema educacional. Entretanto, lamentavelmente, tal população não tem recebido atenção suficiente das políticas públicas e tampouco da pesquisa acadêmica.

Desse modo, os direitos das crianças refugiadas e as possíveis condições de infância vivenciadas por esses indivíduos representam uma temática de elevada complexidade que demanda uma análise mais aprofundada e uma disseminação mais ampla no cenário educacional brasileiro. O fenômeno das crianças migrantes e refugiadas é relativamente recente e, até o presente momento, tem recebido escassa atenção por parte da comunidade acadêmica. Contudo, no âmbito das contribuições existentes, merece destaque o dossiê

intitulado "*Migrações Internacionais e Infâncias*"¹²⁰ publicado em 2021 na revista Zero-a-Seis (UFSC) e organizado pelos pesquisadores Flávio Santiago e Katia Cristina Norões. Esses textos desempenham um papel significativo ao influenciar a condução do presente projeto, uma vez que abordam as crianças não apenas como receptoras passivas de influências culturais, mas também como ativas agentes na produção de cultura. Ademais, enfatizam que as distinções entre meninos e meninas, bem como entre crianças e adultos, transcendem meras diferenças quantitativas, destacando sua singularidade qualitativa.

As crianças “do Sul do mundo” têm maior probabilidade que os migrantes Sul-Norte de estarem sem documentos e, portanto, de serem trabalhadores com contratos temporários; eles são frequentemente excluídos dos serviços sociais, de saúde e de educação, muitas vezes vulneráveis ao abuso por redes de tráfico humano e exploração de toda ordem (Bartlett, Rodríguez; Oliveira, 2015).

O Rio Grande do Sul, e o município de Canoas/RS em particular, se mostram campos ricos para investigação de tal fenômeno, contribuindo para o avanço do conhecimento na área, especialmente por tratar-se de projeto que busca pesquisar na perspectiva socioantropológica da experiência migratória das crianças e as formas de sofrimento psicossocial a ela relacionadas.

Conforme dados do SUS, o número de migrantes no RS chega a 50.156 pessoas, espalhadas pois 464 municípios do Estado. A Secretaria Estadual da Educação do RS, registra a presença de alunos de 56 países diferentes nas escolas estaduais. Em 2020, estavam matriculados na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, 2.819 estudantes de 56 diferentes países, com destaque para um contingente muito grande de estudantes haitianos e venezuelanos. Em 2019, nós tínhamos 853 estudantes do Haiti e 688 da Venezuela. Em 2021, esse número de 2.819 já tinha passado para 3.099, sendo 1.082 da Venezuela e 855 do Haiti. No ano de 2022, são 3.800 estudantes, entre migrantes e refugiados¹²¹.

Já no município de Canoas/RS, de janeiro de 2000 a março de 2022, 4.727 migrantes obtiveram o Registro Nacional Migratório como habitantes do Município de acordo com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), a maioria são venezuelanos, mas há também haitianos e senegaleses. Os dados relativos às matrículas na rede municipal de educação ainda não estão consolidados, para o que também deverá contribuir a primeira etapa da pesquisa aqui proposta. Os imigrantes que chegam a Canoas/RS contam com atendimento

¹²⁰ Dossiê disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/issue/view/3070>

¹²¹ <https://www.mprs.mp.br/noticias/54623/>

especializado na Prefeitura de Canoas, por meio da Coordenadoria da Igualdade Racial, Povos Originários e Imigrantes.

Urge compreender tais fenômenos numa perspectiva dialógica com as infâncias e suas culturas, fomentando a formação intercultural, agindo e pensando em contexto, favorecendo perspectivas de investigação que impactem sobre a formação dos educadores. Da boa formação de tais profissionais e da capacidade de criar e acionar tecnologias sociais, em âmbito escolar, capazes de fazer frente a tais formas de sofrimento psicossocial, depende o enfrentamento das demandas atuais da condição das crianças migrantes e refugiadas no contexto brasileiro e latino-americano.

Sofrimento de crianças migrantes e refugiadas: educação como vetor de saúde

A problemática das infâncias assume um caráter profundamente transversal, não envolvendo apenas a educação, mas muitos outros âmbitos da ação coletiva e da cultura. Seja pela fragilização das fronteiras institucionais (Nóvoa, 2007) ou pelo investimento público na universalização do acesso, a educação encontra-se no centro das grandes disputas políticas e econômicas do mundo atual, sendo invadida e invadindo diferentes campos da cultura. As instituições se deparam com abrangentes processos sociais e educacionais que engendram novas subjetividades, as quais representam desafios significativos para as entidades responsáveis pela formação das crianças.

Uma nova “condição infantil” parece emergir de todas essas transformações, e os modos de ser criança no mundo atual assumem outros contornos. Compreendemos que a noção de “condição infantil” abrange uma dupla dimensão de perspectivas. Por um lado, ela diz respeito à maneira pela qual uma sociedade configura e confere sentido a essa fase específica do ciclo de vida, contextualizada em uma perspectiva histórico-geracional. Por outro lado, a condição infantil também se relaciona com a vivência dessa etapa, considerando os diversos prismas das diferenças sociais, como classe, gênero, etnia, entre outros.

Portanto, a infância, no contexto desta pesquisa, é abordada como um conceito social e histórico, demandando, antes de tudo, uma perspectiva que a considere não mais vinculada a critérios estritos. Em vez disso, é importante compreendê-la como uma parte integrante de um processo mais abrangente, que adquire contornos específicos no contexto das experiências individuais dentro de sua esfera social. Isso implica em não conceber a infância como uma fase com um desfecho predefinido, muito menos como um período de preparação destinado a ser superado com a chegada à vida adulta.

O foco de nossa investigação está centrado na forma como as próprias crianças constituem suas subjetividades, particularmente em suas práticas de sociabilidade, que frequentemente divergem dos ideais programáticos em sociedade. Isso ocorre porque, a infância é uma construção social, isto é, a resultante da visão que a sociedade possui sobre as crianças (uma construção na qual se entrelaçam, dentre outros fatores, estereótipos, contextos históricos variados, múltiplas referências culturais, bem como diversas e heterogêneas circunstâncias relacionadas a classe social, gênero, etnia, grupo, entre outras).

A educação das crianças, a sua relação com a escola, tem sido alvo de debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente. No âmbito escolar, bem como para os educadores envolvidos, a problemática emerge com relação às crianças, cujo comportamento é frequentemente caracterizado por um aparente individualismo de natureza hedonista e irresponsável, entre outros atributos, que, segundo a perspectiva dominante, estariam contribuindo para o desinteresse destas pelo processo educativo escolar.

Por outro lado, sob a ótica das crianças, a escola se apresenta como algo distante de seus interesses, muitas vezes limitada a um cotidiano monótono e desprovido de atrativos (Aquino, 1998; Pereira, Ribeiro, 2017). Paradoxalmente, a infância constitui um certo ideal social que, talvez, nunca termine. É desse campo complexo e heterogêneo de relações sociais estabelecidas em torno da imigração e a partir das crianças que falamos ao nos referir ao sofrimento psicossocial, nesse caso crianças migrantes e refugiadas, que inquietam educadores no cotidiano de suas práticas escolares.

Ao destacar que o migrante e os refugiados são, em geral, figuras ainda ausentes dentro das redes de ensino, Oliveira (2019) aponta que, grosso modo, elas ainda oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos educadores. Destaca-se, aqui, o importante papel desempenhado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2023) como fonte de referências para pensar e propor políticas realmente efetivas.

A barreira linguística é considerada a primeira e maior dificuldade enfrentada por migrantes e refugiados. Mas além das barreiras linguísticas, as políticas educacionais, tanto de oferta, permanência e manejo da evasão, costumam concentrar-se em questões que dizem respeito ao universo mais objetivo das condições materiais (não menos importantes) de tais sujeitos. Nesse sentido, os desafios envolvendo crianças migrantes e refugiadas, o que cruza diretamente o tema da educação das crianças, desafia educadores a pensarem o universo das

práticas educativas interculturais (Ansion; Tubino, 2007) que ultrapassam a oferta de ensino da língua ou as condições formais mínimas de garantia das matrículas nas redes de ensino.

O descuido com as dimensões interculturais da educação das crianças em condição de migração ou refúgio coloca o risco de constituirmos faces “renovadas” da opressão, mesmo quando garantido o direito do acesso às escolas (Almeida, 2018). E isso porque o tema das migrações e refúgios das crianças, nesse sentido, é cruzado por muitos outros que compõem a complexa trama da educação básica, com todos os efeitos de sofrimento psicossocial implicado.

Nesse sentido, ao levar em conta a dinâmica intercultural como fator incontornável na pesquisa sobre o sofrimento psicossocial de crianças migrantes e refugiadas, resulta necessário ter claro que as vidas dessas crianças que pretendem ter acesso à educação são governadas por políticas e agendas globais; políticas nacionais decorrentes de campos distintos de política, educação, migração, saúde, segurança, lazer, infância, etc.; e dinâmicas institucionais locais. Tais fatores precisam ser considerados em sua complexidade dinâmica e articulados entre si para criar referências de compreensão do fenômeno, por meio de perspectivas cada vez mais interdisciplinares nos modos de investigar, mas também nos modos de intervir (Bartlett, Rodríguez, Oliveira, 2015).

Estudos no âmbito das infâncias que articulam psicanálise e outras formas de intervenção psicossocial interessa de modo especial no contexto desta pesquisa, sobretudo pela necessidade de pensar no desenvolvimento de tecnologias sociais em âmbito escolar, a serem criadas e operadas por educadores em geral. São exemplos disso pesquisas como aquelas desenvolvidas por Costa e Moschen (2013) acerca do lugar e das vicissitudes da alteridade na psicanálise e na educação; o estudo de Garcez e Cohen (2011) sobre a questão do tempo na Psicanálise para as relações com as infâncias na atualidade; a pesquisa de Arias (2022) que descreve aspectos da experiência emocional de crianças em situação de migração e refúgio acolhidas na cidade de São Paulo e o acolhimento psicológico oferecido a elas e a seus familiares; e Lewis (2006) numa instigante análise a partir do brincar e a negociação de lugares na pesquisa com crianças refugiadas.

As referências produzidas sistematicamente por Miriam Debieux da Rosa (2016), ao explorar dispositivos psicanalíticos de escuta e acolhimento em face da dimensão sociopolítica do sofrimento, a partir de experiências concretas de intervenção junto a migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade psíquica. Compreendemos que as narrativas e vivências compartilhadas com as crianças refugiadas, quando expressas por meio de suas próprias vozes, gestos, expressões, podem proporcionar uma oportunidade singular de

adquirir perspectivas renovadas, uma apreciação mais sensível e uma compreensão mais profunda de suas singularidades, resultando em uma valiosa fonte de aprendizado.

Partilharemos com Seincman e Rosa (2021) a concepção segundo a qual, trabalhar sociopsicanaliticamente no campo da educação com sujeitos em situações sociais críticas envolve, basicamente: teorizar a partir das possibilidades e impossibilidades colocadas pelo campo da escuta sensível e empática; articular os campos da psicanálise e da política para entender a incidência dos discursos e das práticas sociais sobre o sujeito, e para produzir novas formas de resistência; negar o caráter supostamente natural e individualizante do sofrimento; e por fim, buscar desenhar um modo singular de articulação do sujeito no campo social por meio de ações que o implique e garantam o direito à palavra.

Por fim, importa demarcar que, nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o diálogo intercultural é fonte tanto de investigação quanto de práticas formativas crítico-humanizadoras e um vetor de produção de saúde e qualidade de vida em sentido amplo, especialmente no campo educacional (Candau, 2006; Pierucci, 1999; Fleuri, 2007; Canclini, 2014; Walsh, 2009). Trata-se de conceber a irredutível tensão cultural oriunda da diversidade contemporânea, acolhendo-a como campo de produtividade social, ética e estética (Santos, 2006). É em resposta afirmativa à indagação sobre culturas diferentes que podem dialogar entre si que esta perspectiva de investigação se delineia e se posiciona (Fleuri, 2007).

Considerações Finais

Os direitos das crianças refugiadas e as condições que elas enfrentam durante a infância são questões de grande complexidade que exigem uma análise detalhada e uma divulgação mais abrangente no contexto educacional brasileiro. Compreendemos que é necessário considerar a diversidade de experiências e desafios que as crianças enfrentam, desde o deslocamento forçado até a adaptação em um novo ambiente cultural e social. A educação exerce um importante papel na promoção dos direitos dessas crianças e na garantia de que elas tenham acesso a um ambiente seguro e inclusivo. Portanto, defendemos a necessidade de um esforço contínuo para integrar essas questões nas práticas e políticas educacionais, promovendo uma maior compreensão e apoio às necessidades específicas das crianças migrantes e refugiadas no sistema educacional.

Com o avanço exponencial das imigrações contemporâneas, torna-se necessário que reconheçamos a complexidade do processo migratório, especialmente quando se trata de crianças. O sofrimento psicossocial experimentado por crianças migrantes e refugiadas,

devido aos desafios e adversidades da imigração, precisa ser cuidadosamente considerado ao refletirmos em torno da escola como um dispositivo social e de saúde mental. O ambiente escolar, além de ser um espaço tradicional de aprendizado, também atua como um importante pilar de saúde, fundamental para a integração e o bem-estar dessas crianças. Assim, é fundamental que a educação e as políticas escolares sejam adaptadas para atender às necessidades específicas desses sujeitos, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor que possa mitigar os efeitos adversos do deslocamento e oferecer suporte adequado para essas crianças.

As crianças, frequentemente numerosas nas travessias imigratórias, muitas vezes não são adequadamente ‘contempladas’ nos aspectos legais e políticos que deveriam integrar a infância como um fator importante na análise da imigração e das questões psicossociais. A falta de um entendimento mais sensível à realidade dessas crianças pode levar a uma compreensão inadequada de suas necessidades e a um suporte insuficiente para a integração escolar. É a partir desse campo complexo e heterogêneo de relações sociais estabelecidas em torno da imigração e das crianças que se destaca o sofrimento psicossocial, especialmente no caso das crianças migrantes e refugiadas, que frequentemente inquieta os educadores no cotidiano de suas práticas escolares.

A realidade dessas crianças revela uma variedade de desafios e experiências que podem impactar significativamente seu comportamento e seu envolvimento com o processo educativo. Diante desse cenário, os estudos interculturais voltados para práticas educacionais interculturais tornam-se necessários. Esses estudos focam no entrelaçamento da educação com a imigração, visando criar um ambiente escolar que não ‘apenas’ ofereça suporte acadêmico, mas também atenda às necessidades emocionais e sociais dessas crianças. A escola, assim, transcende seu papel tradicional de espaço educativo e se transforma em um vetor de saúde. Promover uma acolhida adequada dessas crianças requer uma compreensão de suas realidades e a implementação de práticas pedagógicas que respeitem e integrem suas experiências culturais e emocionais, na garantia de que as crianças tenham um ambiente educativo inclusivo e solidário.

EL SUFRIMIENTO DE LOS NIÑOS MIGRANTES Y REFUGIADOS: LA EDUCACIÓN COMO VECTOR DE SALUD

Resumen: El estudio en curso investiga la compleja relación entre la angustia psicossocial de los niños migrantes y refugiados y la educación como vector de salud. El objetivo es explorar esta relación a través de una revisión de la literatura, con el objetivo de comprender los desafíos que enfrentan los niños migrantes que son estudiantes

en el municipio de Canoas/RS. El proyecto pretende implementar y evaluar "tecnologías sociales" que puedan promover la salud y la calidad de vida de estos niños en la vida escolar cotidiana. Los resultados preliminares indican que la falta de integración de las dimensiones interculturales en las prácticas educativas contribuye al sufrimiento psicosocial de los niños migrantes y refugiados. Además de las barreras lingüísticas y materiales, la ausencia de prácticas educativas sensibles a las necesidades culturales y emocionales de estos niños perpetúa el sufrimiento y dificulta su integración y desarrollo. Se destaca la importancia de un enfoque educativo que vaya más allá del acceso físico a la escuela e incluya la comprensión y la acogida de las diferencias culturales. Buscamos reforzar la necesidad de un diálogo intercultural continuo y la creación de políticas que aborden las complejidades del sufrimiento de los niños en situaciones de migración y refugiados.

Palabras clave: Niños. Migrantes. Refugiado. Educación. Salud.

Referências

ACNUR. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - BRASIL. **Dados sobre refúgio**. Brasília, 2023.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério. de. Refugiados: a nova face do oprimido na educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 3, p. 592-602, 2018.

ANSION, Juan; TUBINO, Fidel (Org.). **Educuar en Ciudadanía Intercultural**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Catolica del Peru, 2007.

ARIAS, Gleise Sales. **A experiência emocional de crianças migrantes e refugiadas acolhidas em São Paulo**. 2022. 164f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabriele. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002**. Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas. Diário Oficial, Brasília, DF, 22 mai. 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 24 mai. 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. **El mundo entero como lugar extraño**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COSTA, André Oliveira; MOSCHEN, Simone Zanon. Psicanálise e Educação: os paradoxos da alteridade. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 433-433, 2013.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007.

GARCEZ, Márcia Muller; COHEN, Rute Helena Pinto. Ponderações sobre o tempo em psicanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 348-362, 2011.

LEWIS, Liana. É hora de brincar! Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros? Negociando lugares na pesquisa com crianças refugiadas na Inglaterra. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1,2, p. 137–161, 2006.

MILANEZ, Fernanda de Azevedo. **Fôlegos: tempos de infância em refúgio**. 2022. 141f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto do SINPRO/SP. São Paulo: Via Impressa, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrada. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2019.

PEREIRA, Anderson de Carvalho; RIBEIRO, Carme Sandra de Jesus. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 95-110, mai./ago, 2017.

SEINCMAN, Pedro Magalhães; ROSA, Mirian Debieux. Dimensões da clínica psicanalítica com migrantes em urgência social: a rede transferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 26, p. e47467, 2021.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROSA, Mirian Debieux. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta, 2016.

SANTOS, Boaventura Souza (Org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos. In S. T. M. Lane, & B. B. Sawaia (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: EDUC/Brasiliense, 2005. p.45-53.

SIQUEIRA, Estela Cristina Vieira. **A singularidade da criança refugiada e o princípio do melhor interesse da criança: a importância do direito de ser ouvida frente às formas específicas de perseguição às crianças**. 2023. 170f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. Aspectos gerais da dinâmica imigratário Brasil no século XXI. In: **Seminário “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”**, 1., 2016, São Paulo, Anais. São Paulo, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad. perspectivas críticas y políticas**. Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 29 de junio de 2009.

EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO INFANTOJUVENIL: LINHAS DE SENTIDO A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES E TESES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

Milena Ribeiro Lopes¹²²
Adilson Cristiano Habowski¹²³
Cleber Gibbon Ratto¹²⁴

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

A pesquisa, de caráter teórico e qualitativo, foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de um mapeamento e discussão das teses e dissertações sobre imigração infantojuvenil em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Rio Grande do Sul, rastreadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram rastreadas quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado defendidas entre os anos de 2010 e 2023. Buscamos nessas produções acadêmicas compreender como a imigração de crianças e adolescentes está sendo vista e tratada no contexto escolar e como isso pode trazer discussões acerca das possibilidades de práticas educativas que valorizem a diversidade e/ou interculturalidade propiciada pelas migrações contemporâneas. A partir da leitura do corpus documental, percebemos duas grandes linhas de sentido, assim intituladas: (i) *Experiências e desafios da criança migrante na Educação* e (ii) *Direitos, legislação e perspectivas dos professores*. Os resultados da pesquisa colocam em questão as fronteiras da educação com o campo das imigrações, permitindo arquitetar o que está acontecendo na atualidade, trazendo um reconhecimento das exigências do conhecimento no horizonte das potencialidades e dos determinantes sociais das imigrações no cotidiano da educação de crianças e jovens migrantes.

Palavras-chave: Imigração. Jovens. Crianças. Educação.

Considerações Iniciais

Nos últimos anos, a Educação brasileira, sobretudo as escolas públicas, têm sido desafiadas pela renovada problemática das migrações e refúgios. Segundo dados recentes do relatório “Refúgio em Números”, somente em 2023, o Brasil registrou 58.362 solicitações de condição de refugiado, oriundos de 150 países. Em 2022, as principais nacionalidades solicitantes foram venezuelanas (50,3%), cubanas (19,6%) e angolanas (6,7%). Em 2023, o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) reconheceu um total de 77.193 pessoas como refugiadas. Além disso, constatou-se que 44,3% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças, adolescentes e jovens com até 18 anos de idade, destacando a precariedade das

¹²² Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande (2011). Mestranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br

¹²³ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

¹²⁴ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

condições de vida desses grupos em situações de deslocamento forçado. Ainda segundo o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), crianças e adolescentes de 5 a 14 anos compõem mais da metade das pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Brasil.

Ainda, de acordo com o (ACNUR), cerca de 46 mil refugiados vivem hoje no Rio Grande do Sul, a maioria formada por venezuelanos (29 mil) e haitianos (12 mil). Chegaram, em boa parte, no programa de interiorização feito pelo governo federal para retirar da fronteira norte do país os imigrantes que entravam por terra em busca de um asilo humanitário. O ACNUR estima que 41 mil pessoas refugiadas ou com necessidade de proteção internacional vivem no Rio Grande do Sul. De acordo com dados do Governo Federal (CAD-Único/SUAS), das 35 mil pessoas, um número significativo vive em condições de vulnerabilidade e pode ter sido diretamente ou indiretamente afetado pelas inundações de maio de 2024. Muitas relataram ter perdido suas casas, pertences e documentos, além de verem seus negócios e atividades de geração de renda destruídos pelas águas.

Diante desses contextos, que agora o estado do Rio Grande do Sul vivencia, este texto faz parte de uma pesquisa que consiste em compreender os percursos e percalços – socioeducacionais e psíquicos – implicados na ocorrência, expressão e manejo do sofrimento psicossocial vivido por crianças e jovens estudantes migrantes e refugiadas no estado do Rio Grande do Sul, com foco no município de Canoas, com vistas a implementar e avaliar “tecnologias sociais” capazes de favorecer a produção de saúde e qualidade de vida no cotidiano destas populações. Partindo disso, apresentamos neste texto uma síntese da primeira parte do projeto, que visa mapear e discutir as produções acadêmicas de mestrado e doutorado realizadas sobre a imigração infantojuvenil em Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado do Rio Grande do Sul.

O presente estudo tem por objetivo compreender como a imigração de crianças e jovens está sendo vista e tratada no contexto escolar e como isso pode trazer discussões acerca das possibilidades de práticas educativas que valorizem a diversidade e/ou interculturalidade propiciada pelas imigrações contemporâneas. Para tanto, o presente trabalho visou mapear e discutir as produções acadêmicas a nível de mestrado e doutorado realizadas em torno da temática da imigração infantojuvenil em Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado do Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma pesquisa teórica e qualitativa, realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de um rastreamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Moraes e Galliazzi (2006) entendem que a Análise Textual Discursiva se apresenta como uma metodologia de análise qualitativa que se distancia da perspectiva

positivista de investigação, buscando superar essa abordagem através da aproximação com a hermenêutica. É dessa aproximação que esta pesquisa se alimenta, com o objetivo de promover uma leitura crítica da produção científica brasileira, ampliando o diálogo entre o que já foi feito e o que ainda está por vir, como uma perspectiva de transformação e avanço.

Realizamos diversas buscas utilizando as seguintes palavras-chave: “imigração”, “crianças”, “jovens” e “educação”. Foram rastreados dez trabalhos, dos quais apenas um estava vinculado a PPG da área de Educação, mas localizado no Estado de São Paulo. Vale ressaltar que realizamos outras tentativas com novos descritores, como “imigração” (incluindo “imigrante”, “migrantes” ou “refugiados”) e “crianças” (e/ou “jovens”). Com base no critério PPG da área Educação, no estado do Rio Grande do Sul, foram encontradas produções nas seguintes instituições: 1 dissertação na UFMS (Universidade Federal de Santa Maria); 1 dissertação na UFP (Universidade de Passo Fundo); duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado na PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul); e uma tese de doutorado na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Desta forma, foram rastreadas (4) quatro dissertações de mestrado e (2) duas teses de doutorado defendidas entre os anos de 2010 e 2023. Vale ressaltar que essas buscas foram realizadas em julho de 2024, sem limite de tempo para a pesquisa.

Buscou-se elementos em cada um dos trabalhos que tragam conexões acerca de possibilidades de acolhimento e inserção de crianças e jovens que venham do contexto migratório. A partir da leitura do material, foi possível traçar uma discussão sobre os desafios e as possibilidades educacionais relacionados à imigração, organizada em duas linhas de sentido. A primeira intitula-se “Experiências e desafios da criança migrante na educação” e a segunda, “Direitos, legislação e perspectivas dos professores”.

Linha de Sentido (i): Experiências e desafios da criança migrante na educação

A primeira linha de sentido, que trata das experiências e desafios da criança migrante na Educação, com a dissertação *Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS* - Maria Luiza Posser Tonetto (2022) e a tese *O Mundo está fazendo muito barulho! Espacialidades e vivências de [com] crianças-migrantes-estrangeiras* - Joaquim Rauber (2023). A leitura dessas produções possibilita pensar o processo migratório de diferentes perspectivas, vendo como um desafio a ser enfrentado e/ou como uma oportunidade de repensar políticas e práticas coloniais enraizadas no cotidiano escolar. A acolhida aos novos imigrantes e as

políticas públicas em favor da diversidade cultural e linguística têm transformado o Brasil em um país cada vez mais multicultural e impactado a Educação, promovendo a criação de espaços escolares cada vez mais diversos culturalmente.

O fenômeno de imigração infantojuvenil nos desafia a pensar sobre a garantia de direitos fundamentais previstos para eles, considerando suas especificidades enquanto sujeitos de direitos. Dessa forma, além da rede familiar, a escola se torna também uma rede de proteção para essas crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, é como se a criança imigrante passasse por um terceiro nascimento, uma vez que se pressupõe que ela já tenha tido uma experiência escolar no país de origem. Urge assim compreender tais fenômenos numa perspectiva dialógica com as crianças, os jovens e suas culturas, fomentando a formação intercultural a partir do cotidiano, agindo e pensando em contexto, favorecendo perspectivas de investigação que impactem positivamente sobre a vida dessa população.

Neste processo – a migração e o refúgio –, caracterizado por deslocamentos e mudanças de residência, está diante de grupos familiares nos quais as crianças e jovens não lideram o processo, mas precisam se ajustar a ele. Assim, mesmo em situações relativamente pacíficas, esses eventos representam uma transformação social que afeta de maneira profunda e duradoura crianças e jovens migrantes e refugiados. Por isso, a migração e o refúgio constituem um deslocamento social que impacta significativamente e de maneira duradoura os sujeitos em processo de desenvolvimento.

Dessa forma, no contexto do estudante imigrante, Leifert (2007) destaca que a experiência de deslocamento provoca uma “perda” em relação aos significados sociais e culturais, uma vez que o imigrante se depara com novos códigos linguísticos que lhe são desconhecidos. A pesquisa de Tonetto (2022) ilustra essa questão com um exemplo: um dos participantes da pesquisa, ao ver um mapa-múndi, aponta para o Brasil e diz ser a Venezuela, evidenciando como ele ‘ainda’ remete sua memória ao país de origem, utilizando símbolos do país onde atualmente reside. Como aponta Tonetto (2022), ao imigrar, a criança se depara com um novo ambiente que possui sua própria cultura, identidade e história, em contraste com a identidade histórica e cultural que foi formada em seu lugar e tempo de origem. O desafio para o imigrante é dar sentido e significado a essa nova vivência e compreender os novos símbolos e signos sociais que fazem parte do novo lugar. Tonetto (2022) ressalta essa questão ao descrever um momento em que ficou a sós com as crianças em sala de aula. Um menino venezuelano, ao pegar um atlas, aponta para a localização do Brasil e grita: "Venezuela, Venezuela!". Nas palavras de Tonetto (2022, p. 90),

O grito de Carlos ao se reafirmar como venezuelano não só expressa uma saudade, como também demonstra uma necessidade de que sua cultura seja respeitada, valorizada e mostrada dentro dos espaços escolares, a fim de que as crianças venezuelanas participem da criação desses espaços a partir de suas próprias experiências e existências.

Nesse sentido, a educação, no contexto escolar, torna-se um espaço vital para a criação de oportunidades integradoras. Como afirma Hortas (2013, p. 41): “Nas escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas”. Complementando essa visão, Gimenez Romero (2010) observa que a diversidade étnica da população escolar demanda uma reavaliação das estruturas e funções da escola, que deve ser considerada não apenas como um espaço privilegiado para a educação e formação, mas também como uma instituição comprometida com o serviço à comunidade. Assim, o desafio e o objetivo de reavaliar e reformular a perspectiva pedagógica da educação são promover uma escola orientada para a interculturalidade.

Outra situação analisada pela pesquisadora Tonetto (2022) descreve um caso em que a professora pediu aos alunos que trouxessem fotos suas para trabalhar um projeto sobre a história do nome e da família. Um aluno imigrante informou que não tinha fotos, pois elas haviam ficado em seu país de origem. A professora respondeu que, sem esse material, o aluno não conseguiria participar da atividade. Tal abordagem, essencial para o desenvolvimento infantil e para o sentimento de pertencimento, resultou na exclusão do aluno imigrante.

Talvez Carlos pudesse narrar suas memórias e afetos, talvez pudesse retomar seu esforço em dizer que sua condição migrante o constitui como sujeito e talvez pudesse evocar a saudade, mas também indicar toda a sua esperança de chegar a uma nova cidade, em um novo país e como somos cidadão de um mundo e de uma existência para além das fronteiras nacionais (Tonetto, 2022, p. 95).

Portanto, as dinâmicas dentro do contexto educacional são fundamentais para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. A forma como o processo educacional compreende e acolhe o estudante imigrante desempenha um papel importante nesse processo. A educação precisa assumir a responsabilidade de receber, acolher e incluir esses alunos. Rauber (2023, p. 62) também contribui para essa discussão ao refletir sobre o desenvolvimento do estudante imigrante:

Nesse sentido, é preciso considerar que as crianças-migrantes-estrangeiras, vindas de outros países, com outras línguas, outras culturas e diferentes paisagens, não constroem do zero suas aprendizagens, seja na linguagem, seja nas espacialidades. Não há abandono do que se é, do que se vive, das paisagens que constituem. Esse é, então, um rompimento com as dimensões e os discursos que partem do fácil para o

difícil, do concreto para o abstrato, do vazio ao cheio. Configura-se uma dimensão ontológica diferente.

O encontro das diferenças no contexto escolar precisa ocorrer de forma que nenhuma cultura seja imposta. A criação de mecanismos verdadeiramente inclusivos permite ao aluno imigrante a possibilidade de reconstruir sua identidade, que foi abalado pela diáspora. Diante dos desafios psicossociais associados ao processo de imigração, esses fatores afetam diretamente o processo educativo. Nesse sentido, a educação, como um dispositivo do projeto moderno de autonomia humana, “torna-se emblema de forte impacto social no erguimento ou derrubada dessas fronteiras geográficas, históricas, existenciais e psicológicas” (Ratto, 2011, p. 27-28).

Nesse contexto, ao refletirmos sobre a realidade atual e a importância de buscar alternativas para reduzir os desafios psicossociais e educacionais, percebemos que essas questões estão profundamente conectadas com o movimento social e com a questão da linguagem. A comunicação, essencial para as relações interpessoais e sociais, é um aspecto importante a ser considerado. A pesquisa de Rauber (2023) destaca as potencialidades que o sujeito imigrante traz para o contexto escolar, mostrando como a língua pode ser vista como um elemento de estrangeiridade e como essas crianças praticam o poliglotismo.

Assim, à medida que o aluno estrangeiro se sente integrado ao grupo, torna-se mais fácil para ele compreender tanto a linguagem corporal quanto a verbal. Dessa forma, o interesse e o sentimento de inclusão favorecem a aprendizagem, independentemente das disciplinas ministradas, ao reconhecer a riqueza cultural de todos os envolvidos (MEC, 2022). Partindo da perspectiva de que é através do contato com o outro que realizamos diversas conexões por meio das linguagens, a língua do país de origem, juntamente com a nova língua, torna-se um recurso importante na aprendizagem. Isso enriquece a experiência e desafia a visão de superioridade que, muitas vezes, o país de acolhimento pode demonstrar. Conforme destaca Pires (2021), a visão etnocêntrica é evidenciada na expressão “aluno imigrante”, sugerindo que, se o aluno fosse brasileiro, não haveria justificativa para retê-lo.

Para combater concepções excludentes, é necessário que o currículo escolar incorpore a interculturalidade não apenas como uma conexão entre culturas e conceitos acadêmicos, mas também como um mecanismo de mudança social que promova estruturas e relações horizontais. A interculturalidade oferece uma perspectiva de igualdade e valorização das diferentes culturas, buscando promover uma transformação histórica e social. Portanto, ao acolher e valorizar as riquezas culturais, a escola enriquece o conhecimento, a cultura e a sociedade como um todo. À medida que aprimoramos as práticas pedagógicas voltadas para

alunos imigrantes, aumentamos a capacidade de proporcionar aprendizagens significativas, o que contribui para a permanência desses estudantes na escola e para a qualidade de suas experiências educacionais.

Linha de Sentido (ii): direitos, legislação e perspectivas dos professores

A segunda linha de sentido, denominada como “Direitos, legislação e perspectivas dos professores”, com as duas dissertações *Filhos de imigrantes e a escola: diversidade cultural, direito à educação, equidade escolar* - Evania Carina Calza (2022) e *Perspectivas de professores em contextos de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante* - Mirian do Nascimento Batista Pires (2021) e a tese *Da(des) esperança a esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar: o papel da escola* - Renata Santos Silva (2021). Percebe-se nessa linha de sentido que o entrelaçamento de diversos fatores interfere nas capacidades e limites de cada comunidade escolar, que apresenta características particulares: a gestão escolar, a integração no espaço, a articulação entre os professores, a relação dos professores com os estudantes e suas famílias, as avaliações externas frequentes, os recursos disponibilizados, a pressão de *rankings* e a autonomia da escola frente à burocratização tecnológica e aos controles cada vez mais rigorosos. Além de apresentarem novos desafios estruturais, esses fluxos têm levado o país a reconsiderar concepções arraigadas, como o mito da democracia racial e a ideia de que o Brasil é universalmente acolhedor e cordial, sem levar em conta a cultura de origem, religião, cor, gênero, orientação sexual, entre outros marcadores.

A legislação vigente no Brasil assegura que os estrangeiros possuem os mesmos direitos de acesso à educação que as crianças e adolescentes brasileiros, conforme estipulado na Constituição Federal (artigos 5º e 6º), no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º). Além disso, há duas leis específicas direcionadas aos imigrantes e refugiados, a Lei da Migração (artigos 3º e 4º) e a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º), as quais garantem que a falta de documentos não pode servir como obstáculo para o acesso dessa população ao sistema educacional. Entretanto, lamentavelmente, tal população não tem recebido atenção suficiente das políticas públicas e tampouco da pesquisa acadêmica.

Desta forma, as crianças e jovens migrantes e refugiados estão inseridos nas sociedades, sendo integrados pelas instituições quando conseguem acessar direitos fundamentais como moradia, educação e saúde. Contudo, a disparidade entre aqueles que

conseguem acessar tais direitos e os que não conseguem, acaba gerando espaços de incerteza, risco e, muitas vezes, de sofrimento psicossocial. Nesse sentido, o impacto de tais disparidades incide também de modos diversos sobre adultos, jovens e crianças, não se limitando a questões quantitativas, mas relativas também à qualidade das experiências vividas.

Neste caminho, a pesquisa de Calza (2022) revela que, apesar da legislação em vigor, muitos professores que acolhem estudantes imigrantes enfrentam dúvidas, medos e ansiedades significativas. Os sentimentos de surpresa, susto e incerteza tomam conta de todos na escola, incluindo a equipe gestora, os funcionários e os professores. Calza (2022) levanta várias questões importantes que percebe com a sua comunidade educativa: Como proceder diante de uma situação inesperada? É possível matricular a criança na escola? Como estabelecer comunicação com a família e com a criança? (Calza, 2022).

Os desafios enfrentados pela escola e pelos imigrantes manifestam-se de diversas formas. Em geral, os imigrantes deixam seus países de origem devido a graves violações dos direitos humanos e a condições precárias nas áreas de moradia, saúde e educação. Ao chegarem ao Brasil, frequentemente se deparam com adversidades semelhantes, incluindo problemas relacionados à documentação e preconceito. Conforme destacado por Silva (2021, p. 89):

As crianças negras e estrangeiras sofrem também pela incapacidade da escola em garantir o que está posto no Art. 8 da Convenção, pois os exemplos relatam que somente quando estudantes haitianos tiveram a possibilidade de expressar a sua identidade negra e estrangeira se sentiram mais confortáveis no ambiente da sala de aula. A liberdade de expressar a sua identidade e os seus desejos têm endosso no Art. 13º da CDC (1989) e vai ao encontro do que está posto no Art. 58 do ECA: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (BRASIL, 1990).

Para que a legislação voltada para a inclusão de estudantes imigrantes seja efetivamente implementada e que mais professores desenvolvam estratégias inclusivas, é necessário que políticas públicas relacionadas diretamente à educação sejam amplamente discutidas. Isso implica a necessidade de mais pesquisas no campo educacional que ofereçam aos próprios imigrantes a oportunidade de expressar sua cultura e identidade. Nesse contexto, a pesquisa de Mirian do Nascimento Batista Pires (2021) destaca a importância da valorização da presença do aluno imigrante e a prática docente nesse processo. Ela introduz o conceito de “natalidade” de Hannah Arendt, que sugere que, ao migrar para um novo país, o sujeito “nasce novamente”. Esse nascimento ocorre quando a criança percebe que a escola valida

algum conhecimento ou habilidade que ela já possui. Aqui, o professor é um agente importante nesse processo, pois a validação acontece por meio das suas práticas, como adaptações curriculares e apoio às línguas maternas dos alunos estrangeiros (Pires, 2021). Nos relatos dos professores presentes na pesquisa de Pires (2021), observa-se um esforço para integrar os alunos imigrantes de maneira mais efetiva com a escola e seus colegas. Esses professores utilizam diferentes linguagens e abordagens para facilitar essa integração, demonstrando um compromisso com a inclusão e a valorização das diversas culturas presentes em sala de aula.

Os relatos revelam que, embora os professores geralmente adotem uma perspectiva inclusiva em relação aos alunos imigrantes, ainda há desafios significativos. Casos de reprovação são frequentemente citados como pontos negativos na avaliação desses alunos, pois a ênfase costuma ser colocada apenas nas lacunas de aprendizado, em vez de considerar o contexto migratório e as particularidades de cada situação. Nesse contexto, é importante a criação de dispositivos legais que contemplem essas especificidades, promovendo uma avaliação que leve em conta as complexidades da experiência migratória. Como destacado por Pires (2021), a adoção de políticas de acolhimento na sociedade de destino, especialmente na Educação, é fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem e a permanência das crianças migrantes na escola. A pesquisa da autora também sugere que ações pedagógicas inclusivas têm um impacto positivo no engajamento e no desempenho acadêmico de alunos etnicamente diversos (Pires, 2021).

Nas análises das teses apresentadas, fica claro que, apesar de a escola e os professores reconhecerem a importância da inclusão de alunos imigrantes, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a qualidade do processo de ensino. A falta de uma legislação específica para estudantes estrangeiros gera incertezas e compromete o trabalho pedagógico. Essa situação se traduz na solidão dos professores, que enfrentam desafios institucionais que poderiam ser abordados por meio de recursos pedagógicos, financeiros ou procedimentos institucionais de apoio (Silva, 2021).

Nesse contexto, observa-se uma lacuna significativa na literatura acadêmica brasileira em relação às experiências de mobilidade e deslocamento internacional desses sujeitos. Há uma carência notável de pesquisas que explorem a interação entre essas experiências e a Educação em geral, bem como com as práticas educativas cotidianas em particular. Para promover uma inserção efetiva de estudantes imigrantes, é necessário estimular estudos e pesquisas na área, pois essas iniciativas são fundamentais para a formulação de políticas

públicas. Tais políticas devem ser desenvolvidas com a devida seriedade, considerando a complexidade da situação migratória contemporânea dentro do ambiente escolar.

Considerações Finais

Enfim, nesta síntese apresentada, foram identificados elementos que destacam tanto desafios quanto possibilidades educacionais para crianças e jovens imigrantes relacionados ao cotidiano escolar, envolvendo tempo, espaço e linguagens. Assim, os resultados da pesquisa questionam as fronteiras entre a educação e o campo das imigrações, permitindo compreender o que está ocorrendo atualmente e reconhecendo as exigências do conhecimento diante das potencialidades e limitações impostas pela imigração no contexto educacional.

A multiplicidade de experiências e situações migratórias sugere uma singularidade nas biografias e histórias diversas, refletindo que não há uma única experiência migratória, mas, isso sim, múltiplas formas de viver, narrar e de significá-las. Enfatizamos que crianças e jovens são sujeitos de direitos, indivíduos históricos e sociais que desenvolvem relações significativas com seus pares e com adultos. Como atores sociais, são impactados por eventos políticos, culturais, econômicos, climáticos e outros aspectos. Essa abordagem advoga pelo reconhecimento das infâncias e juventudes como grupos específicos que não só participam ou são afetados, mas como agentes do processo de criação e transformação cultural.

São indivíduos provenientes de uma realidade e cultura distintas, e, ao chegarem a um contexto totalmente diferente do que estavam acostumados, devem ser recebidos de forma a evitar qualquer tipo de discriminação, preconceito ou exclusão. Para garantir uma integração adequada, é fundamental que a inclusão desses sujeitos seja orientada por práticas democráticas que valorizem a diversidade cultural.

Portanto, é altamente relevante que mais trabalhos e pesquisas acadêmicas sejam realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a inserção de crianças e adolescentes migrantes nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, considerando o grande número de imigrantes que o estado recebe. É fundamental trazer à tona os estudos já existentes para que novas pesquisas possam ser exploradas, especialmente diante dos recentes eventos climáticos que afetaram o estado. A população migratória, que já enfrentou as consequências de catástrofes climáticas, encontra-se agora duplamente vulnerabilizada, exigindo maior atenção dos pesquisadores. Nesse contexto, a educação pode desempenhar um papel ético, estético e político significativo na reconstrução dos arranjos sociais envolvidos e na experiência cotidiana de tais sujeitos.

EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE: LÍNEAS DE SENTIDO DE LAS DISERTACIONES Y TESIS DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DE RIO GRANDE DO SUL

Resumen: La investigación, de carácter teórico y cualitativo, fue realizada a través del Análisis Textual Discursivo (ATD), a partir de un mapeo y discusión de tesis y disertaciones sobre inmigración infantil y adolescente en Programas de Posgrado en Educación en el Estado de Rio Grande do Sul, rastreadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se seleccionaron cuatro tesis de maestría y dos tesis doctorales defendidas entre 2010 y 2023. Buscamos en estas producciones académicas comprender cómo la inmigración de niños, niñas y adolescentes está siendo vista y tratada en el contexto escolar y cómo esto puede generar discusiones sobre las posibilidades de prácticas educativas que valoren la diversidad y/o interculturalidad que brindan las migraciones contemporáneas. A partir de la lectura del corpus documental, percibimos dos grandes líneas de significado, a saber: (i) *Experiencias y desafíos de la niñez migrante en la Educación* y (ii) *Derechos, legislación y perspectivas de los docentes*. Los resultados de la investigación cuestionan los límites de la educación con el campo de la inmigración, lo que nos permite diseñar lo que está sucediendo en la actualidad, trayendo un reconocimiento de las demandas de conocimiento en el horizonte de las potencialidades y determinantes sociales de la inmigración en la educación cotidiana de los niños y jóvenes migrantes.

Palabras clave: Inmigración. Joven. Niños. Educación.

Referências

ACNUR. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - BRASIL. **Dados sobre refúgio**. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

CALZA, Evania Carina. **Filhos de imigrantes e a escola: diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar**. 2022. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

HORTAS, Maria João. **Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa**. Lisboa: Observatório de Migrações, Alto Comissariado para imigração, 2013.

LEIFERT, Maria Gabriela Mantaut. **Migração de retorno: psicoterapia breve de jovens brasileiros, um diálogo entre psicologia intercultural e construcionismo social**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Acesso em: 25 jul. 2023.

MEC, Ministério da Educação. **Curso autoinstrucional: atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados**. Brasília, 13 set. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

PIRES, Miriam do Nascimento Batista. **Perspectivas de professores em contexto de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante**. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TONETTO, Maria Luiza Posser. **Entre zonas de silêncio e (re)existências: A trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de Educação Infantil em Santa Maria/RS.** 2022. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

RATTO, Cleber Gibbon. **Educação e cultura contemporânea - pesquisa das novas sociabilidades urbanas.** Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.

RAUBER, Joaquim. **O mundo está fazendo muito barulho! Espacialidades e vivências de(com) crianças-migrantes-estrangeiras.** 2023. 337f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

ROMERO, Carlos Giménez. **Interculturalidade e mediação.** ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Lisboa: 2010.

SILVA, Renata Santos da. **Da (des) esperança à esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar: o papel da escola.** 2021. 113f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

O GÊNERO E A LINGUAGEM: O APAGAMENTO DA MULHER NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE

Mônica Strege Médici¹²⁵

Evandro Almeida¹²⁶

Eliane Cadoná¹²⁷

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

A disparidade de gênero é um fenômeno observado em diversas sociedades ao longo da história. Por muito tempo, essa disparidade não apenas foi evidente, mas também considerada um reflexo das divergências naturais entre os sexos, vistas como necessárias para a sobrevivência e evolução da espécie. Entretanto, a sociedade avançou e hoje constatamos que ela é, na verdade, um reflexo da sociedade patriarcal que sujeita as mulheres ao domínio masculino. Este trabalho tem o intuito de abordar essa temática do ponto de vista teórico, com o objetivo de iluminar este debate. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, baseada em autoras feministas. Este estudo aponta que a participação das mulheres na construção da sociedade sempre foi apagada, como parte da produção de um patriarcado que tem como cerne a hegemonia masculina.

Palavras-chave: Patriarcado. Feminismo. Gênero. História. Mulher.

Introdução

Ao mencionar o protagonismo feminino, uma mulher que deve ser lembrada é Virginia Woolf. Em um tempo em que esse assunto era considerado um tabu, ela remava contra a maré e provocava a sociedade nesse sentido. Em suas falas, deixava claro que o que faltava às mulheres era oportunidade. Um exemplo de sua luta é o livro *Um Teto Todo Seu*, escrito por ela em 1928, por ocasião de ter sido convidada a discursar em duas conferências universitárias inglesas sobre o papel da mulher na ficção literária. Para ela, a mulher tem a mesma capacidade criativa que o homem; entretanto, falta-lhe tempo. Woolf afirma que a mulher precisa ter condições financeiras, domínio sobre sua própria vida e um teto para poder se dedicar ao processo criativo.

Com essas observações, Virginia Woolf traz à tona os temas da desigualdade de gênero, emancipação financeira da mulher, preconceito, direito ao voto feminino, e faz uma provocação sobre o excesso de trabalho doméstico que recai sobre as mulheres, impedindo-as

¹²⁵ Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharel em Ecologia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2006). Professora de Ciências e Biologia SEDUC-MT. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). Doutoranda em educação pela URI, bolsista CAPES. stregemonica@gmail.com

¹²⁶ Médico de Família e Comunidade e Mestrando em Educação. Médico ESF em Santiago/RS. E-mail: Evandro.almeida1981@gmail.com

¹²⁷ Pós-doutora em Educação. Professora PPGEdu URI-Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br

de atingir os mesmos resultados que os homens conseguem com muita facilidade. Isso ainda é uma realidade nos dias de hoje. Entretanto, na época, muitos "intelectuais" se debruçaram sobre a falta de produções vindas das mulheres. Alguns, como Darwin, afirmavam que isso se devia ao fato de as mulheres serem "intelectualmente inferiores".

Acreditava-se que seria da natureza feminina se ater aos cuidados da casa e dos filhos, enquanto os homens, considerados "superiores", tinham acesso ao que nos era negado. Sabemos que isso não é verdade; o que faltava às mulheres era oportunidade, chances iguais de educação e trabalho, e nossa produção seria igualmente excelente. Infelizmente, tanto na época de Virginia Woolf quanto nos dias de hoje, ainda existe preconceito com a produção intelectual de mulheres, como se ela fosse de nicho, enquanto a produzida por homens é considerada universal. As mulheres ainda são vistas como o "Segundo Sexo", como menciona Beauvoir (2009).

Outro nome que se junta a essa luta é Mary Wollstonecraft, por meio da obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (2021), escrita originalmente em 1792, que aborda o apagamento da mulher na história. Essa obra foi publicada após a promulgação da Declaração dos Direitos da Mulher em 1789. Wollstonecraft foi revolucionária para a época, expondo com propriedade como a educação ofertada às mulheres contribuía para a desigualdade social e promovia um imenso abismo entre homens e mulheres.

Entre suas críticas, a autora destacou como a educação moldava as mulheres para se tornarem frágeis e focadas em atrair a atenção masculina, em vez de serem educadas para serem mães racionais e participantes ativas na sociedade. Sua obra contribuiu significativamente para o movimento em prol dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero.

Séculos se passaram, e a discussão iniciada por Wollstonecraft ainda não foi superada. Reforçada por Simone de Beauvoir, essa reflexão se torna uma das mais significativas sobre o conceito de gênero e seu sentido. Por meio de sua obra *O Segundo Sexo* (2009), escrita em 1949, Beauvoir expõe sua visão sobre o que representa ser mulher.

Os escritos de Simone de Beauvoir geraram e ainda geram polêmica, em parte devido à distorção de suas palavras. Ela não nega a existência de diferenças entre homens e mulheres; ao contrário, questiona a ideia de que a sexualidade deve ser o destino da mulher. Beauvoir coloca as expectativas sociais em relação às mulheres sob um novo enfoque, desvinculando a ideia de sujeição feminina ao determinismo biológico e a uma suposta "missão sagrada." Para Beauvoir, as diferenças biológicas não podem ser usadas como pretexto para a submissão feminina.

Perrot (2005) salienta que a narrativa histórica das mulheres foi predominantemente construída por homens, resultando na exclusão das experiências femininas. A falta de registros feitos por mulheres impede uma compreensão holística do passado. Às mulheres foi negado o direito à educação, e, por muito tempo, a história foi escrita exclusivamente por homens, moldada por perspectivas masculinas. Assim, as mulheres foram relegadas ao lugar que os homens julgaram pertinente, e não lhes restou outra opção senão o silêncio.

Esta pesquisa visa abordar essa temática do ponto de vista teórico, com o objetivo de lançar luz sobre esse debate. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, baseada em autoras feministas como Wollstonecraft (2021), Woolf (1928), Beauvoir (2009), Scott (2017), Butler (2010, 2018, 2022), e Perrot (2005, 2007, 2021). O estudo aponta que a falta de representatividade feminina na história contribui para a subjugação atual das mulheres, onde cada avanço é frequentemente visto como um ato subversivo. Em outras palavras, o apagamento histórico perpetua estereótipos e preconceitos contra as mulheres, influenciando negativamente as percepções contemporâneas sobre o papel e a contribuição das mulheres na sociedade.

A negação ao direito a educação e o silenciamento das mulheres

Não há como negar a existência do patriarcado; isso é consenso entre os teóricos. O patriarcado é uma estrutura social historicamente construída. A historiadora Gerda Lerner, em 1986, escreveu o livro *A Criação do Patriarcado: A História da Opressão das Mulheres pelos Homens*. Em sua obra, ela ressalta que o patriarcado é um movimento que nasceu em um determinado momento histórico e que se perpetua até hoje.

Ser mulher, por si só, já nos impõe uma grande carga, especialmente se considerarmos os papéis destinados à mulher na lógica da cultura ocidental. Observa-se que a mulher esteve presente em todas as lutas da sociedade, entretanto, sua presença foi intencionalmente apagada. Lerner (2019, p. 29) destaca que:

As mulheres “fizeram história” mesmo sendo impedidas de conhecer a própria História e de interpretar a história, seja delas mesmas ou a dos homens. Foram excluídas da iniciativa de criar sistemas de símbolos, filosofias, ciências e leis. Elas não apenas vêm sendo privadas de educação ao longo da história em toda sociedade conhecida, mas também excluídas da formação de teorias.

Em suas palavras, Lerner ressalta a exclusão feminina da história em função da relegação das mulheres. Sem opções, elas assumiram o papel reprodutivo (não remunerado)

na esfera doméstica, enquanto os homens assumiram funções produtivas e de poder na esfera pública. Assim, nasce a divisão social do trabalho, que é, na verdade, uma divisão sexual do trabalho.

De acordo com Barbosa e Lima (2013), as mulheres são segregadas em redutos femininos, lugares considerados pela sociedade como adequados para elas, uma vez que são estereotipadas como sujeitos desprovidos de habilidades para desenvolver o conhecimento científico. Não raro, elas enfrentam preconceitos pautados nessa divisão naturalizada, assimétrica e binária do sexo, em que são criados rótulos para as mulheres, como sensíveis, emocionais, sem aptidão para o cálculo e a abstração, entre muitos outros (BARBOSA E LIMA, 2013, p. 41).

Essa divisão, enraizada na anatomia física, persistiu ao longo das gerações. Scott (1995), ao analisar a história, destaca uma exacerbação do heroísmo masculino, perpetuando estereótipos que ressaltam fragilidades femininas. Assim, ao longo do tempo, uma ideia equivocada sobre as mulheres foi construída, baseada em uma interpretação distorcida de seus papéis na sociedade.

Simone de Beauvoir (2009) destaca a maneira sutil e romantizada como essas formas de opressão feminina impõem à mulher a obrigação de pertencer a alguém, de ser mãe e, conseqüentemente, de assumir a responsabilidade de cuidar. Para reforçar essa compreensão, é relevante trazer à tona o pensamento de Tomás de Aquino, cujo livro *Suma Teológica*, escrito no século XIII, endossa a inferioridade feminina. Suas interpretações bíblicas, sob pretexto filosófico, permearam a história do pensamento humano por vários séculos, contribuindo para consolidar e perpetuar a subjugação da mulher ao longo do tempo. Na análise de Beauvoir (2009), observa-se que a igreja se fundamenta em um discurso que busca subjugar as mulheres. A autora destaca como a instituição eclesiástica utiliza a figura mítica de Maria, a virgem, para promover a (des)sexualização da mulher, associando sua feminilidade exclusivamente à maternidade, e, assim, elevá-la a um padrão de perfeição inatingível. Beauvoir explora a dualidade na representação feminina, oscilando entre a Mãe santa e a virgem perversa, reforçando estereótipos contraditórios.

Quando Beauvoir afirma que “... A mãe santa tem como correlativo a madrasta cruel; a moça angelical, a virgem perversa: por isso ora se dirá que a Mãe é igual à Vida, ora que é igual à Morte, que toda virgem é puro espírito ou carne votada ao diabo [...]” (2009, p.343), ela sugere que essas dicotomias são impostas à mulher, resultando em construções sociais que a retratam ora como símbolo de vida e virtude, ora como fonte de maldade e pecado. A citação destaca como a figura de Maria é utilizada como exemplo para revelar as

complexidades e contradições das representações construídas em torno da mulher ao longo da história. As imagens criadas, como símbolos de beleza, pureza, perfeição, bem, virtude, amor maternal e "natureza" acolhedora, são, na verdade, meios de reforçar estereótipos limitadores e dualistas.

A autora ressalta que a concepção de inferioridade da mulher é perpetuada ao retratá-la como um ser mais frágil e sensível, sugerindo uma inclinação natural para a maternidade e os cuidados domésticos. O discurso, fundamentado no determinismo biológico, é desafiado pelos estudos feministas, que adotam o termo "gênero" para desconstruir o tradicional "papel de mulher" na sociedade. Essa abordagem visa permitir que as mulheres escolham livremente o papel que desejam desempenhar, sem serem confinadas a estereótipos que as associam exclusivamente ao lar, aos afazeres domésticos ou à administração exclusiva da segurança familiar como condição de existência.

A percepção de que a intensificação da sensibilidade feminina é atribuída a uma suposta natureza inerente contribui para a naturalização de um discurso que estereotipa a figura feminina. A crítica central recai sobre como a sociedade historicamente perpetua esses estereótipos de gênero, limitando as escolhas e oportunidades das mulheres. Nesse contexto, destaca-se a importância de desconstruir essas concepções para promover a liberdade de escolha e a igualdade de gênero.

Já numa perspectiva mais antiga, ao aprofundar-se na filosofia aristotélica, Tomás de Aquino, renomado filósofo e teólogo medieval do século XIII, empreendeu uma síntese entre a filosofia clássica e a teologia cristã. Seu interesse em conciliar a razão aristotélica com os ensinamentos cristãos culminou na elaboração de várias obras, sendo a *Suma Teológica*, escrita entre 1265 e 1274, um destaque significativo.

Nela, Aquino buscou responder a questões levantadas pelas leituras das Escrituras Sagradas, aplicando um molde de questões para aprofundar as interpretações bíblicas e filosóficas. Na Questão 92, por exemplo, o filósofo reflete sobre a natureza da mulher, argumentando que ela não deveria ter sido produzida na primeira criação das coisas, sugerindo que não possuía uma essencialidade primordial para ser considerada na formação inicial da humanidade, ao lado de Adão, o primeiro homem.

Essa premissa, contida na *Suma Teológica*, reforçou os papéis subalternos atribuídos às mulheres dentro das estruturas patriarcais da época, relegando-as a um papel secundário na construção do mundo. É importante contextualizar essas visões no período medieval, compreendendo as influências filosóficas e teológicas que moldaram a compreensão de

Aquino sobre as relações entre homens e mulheres, cujas consequências ainda podem ser observadas na atualidade.

Judith Butler é uma figura extremamente influente no movimento feminista, sendo conhecida por suas teorias sobre gênero e identidade. Em sua obra *Gender Trouble*, escrita originalmente em 1990 e traduzida para o português como *Problemas de Gênero* (2018), Butler questiona as noções tradicionais de gênero e identidade, desafiando as normas sociais que restringem e oprimem as pessoas com base em sua identidade de gênero. Entre seus argumentos, ela ressalta que o gênero não é algo inato ou fixo, mas sim uma construção social e performativa. Sua abordagem desconstrói a ideia de que existem apenas duas categorias rígidas de gênero (masculino e feminino), abrindo espaço para uma compreensão mais fluida e diversificada das identidades de gênero.

No movimento feminista, as contribuições de Butler têm sido fundamentais para ampliar a discussão sobre a diversidade de experiências de gênero e para desafiar as estruturas de poder que perpetuam a opressão com base no gênero. Sua obra tem inspirado debates e reflexões sobre a interseccionalidade, a diversidade de identidades de gênero e a luta contra a discriminação e o preconceito.

Butler tem sido uma voz importante na promoção da igualdade de gênero e na desconstrução das normas de gênero que limitam as liberdades individuais. Sua influência no movimento feminista se dá pela forma como questiona e problematiza as noções estabelecidas sobre gênero, abrindo caminho para uma compreensão mais inclusiva e respeitosa das identidades de gênero.

O apagamento da mulher na história se deu, sobretudo, devido à negação do direito à educação. Sem o domínio da escrita, como aponta Perrot (2007), as mulheres foram privadas da oportunidade de registrar e eternizar suas experiências na história. Isso resulta em uma lacuna notável na narrativa da humanidade, pois a ausência dessas perspectivas femininas impede uma compreensão completa do desenvolvimento histórico. Em suas obras, Perrot destaca a importância da escrita feminina como uma forma de desafiar as narrativas dominantes e trazer à tona as histórias muitas vezes silenciadas das mulheres. Suas contribuições têm sido fundamentais para o avanço dos estudos sobre a história das mulheres e para o reconhecimento da importância da escrita feminina na construção de uma narrativa histórica mais inclusiva.

Reconhecer e incluir as vivências das mulheres torna-se crucial para uma visão mais abrangente e justa da história, afinal, “...faz emergir novos objetos no relato que constitui a história, a relação incessantemente renovada entre o passado e o presente.” (PERROT, 2005,

p. 34). Entretanto, remontar a história não será mais possível, já que muitos elementos se perderam; no entanto, a busca arqueológica se faz importante para ressaltar que as mulheres também construíram a história ao lado dos homens.

No contexto da construção social dos papéis de gênero, torna-se crucial questionar a simplificação que automaticamente associa o masculino à atividade e o feminino à passividade, uma vez que essas características não são fixas. Além disso, é fundamental reconhecer a heterogeneidade e multiplicidade de expressões presentes nos polos masculino e feminino, evitando a diluição do feminino em tentativas vãs de homogeneização.

Pateman (2019) aponta que os conceitos de vida pública e vida privada são fatores fundantes do patriarcado. Eles delimitam “lugares” adequados para as mulheres, estendendo-se ao contexto familiar, onde se reproduz a ideia de que a vida privada, ou seja, a vida doméstica, é o lugar adequado para as mulheres. Por isso, as atividades domésticas são vistas como tarefas exclusivamente femininas. Dessa forma, “...a obrigação de fornecer serviços domésticos gratuitos é só das mulheres; principalmente porque, mesmo quando elas trabalham ‘fora’, o pertencimento de classe derivado é condicionado por sua exploração enquanto mulheres.” (DELPHY, 2025, p. 116). Ao assumir todas as atividades domésticas, a mulher tem seu tempo encurtado, e a redução do tempo influencia na conquista de seu espaço profissional.

É notória a exclusão das mulheres de determinadas áreas; esse é um fenômeno mundial, evidenciado nos estudos de Lima (2013). A autora aponta que, à medida que a mulher avança na carreira, ela encontra maiores dificuldades. Para ilustrar esse fenômeno, utiliza-se a metáfora “teto de vidro.” Essa metáfora contribui para a compreensão de dois importantes fatores:

1) A transparência do vidro, que se refere à ausência de barreiras formais/legais que impeçam a participação de mulheres em cargos e posições de poder, ou seja, as dificuldades das mulheres não podem ser medidas somente pela ausência de dispositivos legais contra sua atuação profissional; e 2) a posição do teto, que representa que há um entrave para ascensão das mulheres, dessa forma, é possível que elas transitem pelas posições dispostas na carreira até um determinado ponto: o topo de uma determinada profissão. (LIMA, 2013, p. 885)

De acordo com a autora, existem barreiras invisíveis que são impostas na vida das mulheres, impedindo-as de ascender em suas carreiras e de alcançar o topo. Essas barreiras resultam em uma disparidade evidente entre homens e mulheres. Um exemplo disso pode ser observado na área da ciência. Chassot (2003, p. 35) afirma que dos:

[...] 174 premiados em Física, há duas mulheres laureadas, ambas divididas com homens; dos 148 em Química, três são mulheres, sendo que em 1964 uma o recebeu sozinha; dos 178 em Medicina ou Fisiologia, sete são mulheres, sendo que apenas em uma oportunidade (1983) foi conseguido sozinho.

Os dados apresentados pelo autor denunciam que as lacunas existentes em determinados segmentos sociais apontam que a sociedade ainda precisa avançar no debate sobre a posição ocupada pelas mulheres, bem como os motivos que não incentivam a inclusão dessas mulheres em determinados nichos sociais. Embora seja necessário destacar que atualmente as mulheres estão conquistando alguns espaços que outrora eram considerados estritamente masculinos, ainda há um longo percurso a ser percorrido, especialmente na área científica.

Ainda de acordo com Lima (2013), surgem outros obstáculos na trajetória das mulheres. Para ilustrá-los, a autora utiliza a metáfora do "labirinto de cristal," conceito que foi proposto durante sua especialização e aprofundado no mestrado. Com essa metáfora, Lima descreve “os obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por pertencerem à categoria 'mulher', que estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica, e até mesmo antes, na escolha da área de atuação” (LIMA, 2013, p. 886).

O labirinto simboliza os diversos obstáculos existentes na trajetória feminina e apresenta suas variadas consequências, como a desistência de uma carreira específica, a lenta ascensão ou a estagnação em um determinado patamar profissional. Segundo a autora, isso se deve aos diversos desafios e armadilhas presentes no labirinto, que fazem com que os talentos femininos sejam perdidos ou pouco aproveitados. As contribuições presentes na metáfora do labirinto são:

a) o entendimento de que os obstáculos estão presentes ao longo da trajetória profissional feminina, e não somente em um determinado patamar; b) a compreensão de que a inclusão subalterna das mulheres nas ciências e sub-representação feminina nas posições de prestígio no campo científico são consequências condicionadas por múltiplos fatores; c) a concepção de que as barreiras e armadilhas do labirinto não estão somente associadas à ascensão na carreira, mas também ao ritmo do ganho de reconhecimento de atuação das cientistas e à sua permanência ou não em uma determinada área. (Lima, 2013, p. 886)

Nas palavras da autora, é possível visualizar que os obstáculos são reais; entretanto, apesar de sua concretude, muitas vezes eles se tornam invisíveis, não são percebidos, pois foram construídos ao longo da história e deixam um rastro cultural que tem como objetivo restaurar a ordem social, atribuindo à mulher "seu lugar". A pesquisa de Lima (2013) é

pautada na disparidade existente entre homens e mulheres nas carreiras científicas, o que nos remete ao que diz Foucault (1981, p. 10):

Os códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar.

As palavras do autor afirmam que a complexidade dos jogos de poder relacionados aos gêneros não pode ser ignorada. Tentar homogeneizar os papéis de gênero corre o risco de acentuar desigualdades já existentes. Destacar a singularidade de cada indivíduo, independentemente do gênero, é essencial para uma compreensão mais justa e equitativa das relações sociais. Embora seja impossível voltar ao passado, propõe-se, no presente, a construção de uma narrativa histórica que destaque a presença e a contribuição das mulheres, influenciando a percepção e a valorização dessas contribuições pelas futuras gerações.

Nesse contexto, a linguagem desempenha um papel central. A adoção do termo "gênero" é destacada como uma ação política significativa. Conforme defendido por Scott (1995), a mudança na experiência da linguagem implica novas perspectivas e visões de sociedade, com a perspectiva histórica da libertação. O uso consciente desse termo não apenas teoriza a distinção sexual, mas também representa uma ferramenta poderosa para desconstruir a naturalização da desigualdade entre os sexos.

A reflexão sobre as atitudes cotidianas, incluindo o cuidado com o uso de termos específicos, é fundamental para deixar um legado histórico que evidencie o papel crucial das mulheres na sociedade atual. A adoção de uma linguagem inclusiva e consciente contribui para a construção de uma narrativa que valoriza a diversidade de experiências e promove a efetiva igualdade de gênero.

Considerações finais

Ao finalizar o presente estudo, conclui-se que a interseção entre educação, gênero e linguagem não sexista desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade verdadeiramente justa, equitativa e democrática. O estudo reconhece que a educação assume uma posição central na formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de apreciar e respeitar a diversidade de gênero. Adicionalmente, destaca-se a linguagem inclusiva como um componente vital desse processo.

Existe uma lacuna histórica em relação à participação feminina na sociedade, e ela continua a moldar de maneira distorcida a compreensão da realidade feminina. Cada passo dado é percebido com estranheza, como um ato subversivo. O fato é que essa distorção histórica perpetua uma visão limitada e equivocada da contribuição das mulheres à sociedade.

O texto reconhece a presença de desafios práticos e encoraja a exploração de estratégias para superá-los. Sublinha a importância de abordar obstáculos potenciais na implementação de políticas e práticas inovadoras, assegurando uma transição suave para abraçar a equidade de gênero na educação e além. Dessa forma, a articulação entre educação, gênero, linguagem não sexista e democracia é identificada como um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente inclusiva.

Por fim, o estudo sugere a contínua reflexão, pesquisa e aprimoramento dessas práticas, reconhecendo que a jornada em direção a uma sociedade mais equitativa é um processo dinâmico que exige comprometimento contínuo e evolução constante.

Referências

AQUINO, Tomás de. **Suma teológica: A criação - O anjo - O homem**. Volume 2, Parte I - Questões 44-119. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. ISBN: 85-15-02314-8.

BARBOSA, Marcia C.; LIMA, Betina S. PRIMEIRA PARTE: Explorando Territórios–Mulheres em Trabalhos Masculinos. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~barbosa/Publications/Gender/gender-book-trabalhadoras-fisica.pdf> acesso 12 fev, 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Milliet, S. 2a.ed. Obra original de 1949. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf acesso em 24 de abril de 2024.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Caderno de Leituras n.78, publicado pelas Edições Chão da Feira em junho de 2018. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf acesso em 18. dez. 2023.

BUTLER, Judith. **A reivindicação de Antígona: o parentesco entre a vida e a morte**. trad. Jamille Pinheiro Dias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CHASSOT, Attico. *A ciência é masculina? É, sim senhora!* 8 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

DELPHY, Christine. **O inimigo principal: a economia política do patriarcado.** Revista Brasileira de Ciência Política, p. 99-119, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/wwgKkcLrkZv5qgnF6kRQfXs/?lang=pt&format=html> Acesso em 24 fev, 2024.

FOUCAULT, M *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.* São Paulo: Martins Fontes, 1981

LERNER, Gerda. **A Criação do patriarcado a história da opressão das mulheres pelos homens.** Tradução/Luiza Sellera. São Paulo, Cultrix, 2019.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(3): 496, setembro-dezembro/2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/v7m9qdqJPRMhSmyhny7kQgq/?format=pdf&lang=pt> acesso em 20 de jul de 2024.

PATEMAN, Carole. ***O Contrato Sexual.*** Tradução Marta Avancini, 3 edição, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

PERROT, Michele. **As mulheres, ou, os silêncios da história.** Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres** / tradução Angela M. S. Côrrea]. — São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **História dos Quartos**, São Paulo, Paz e Terra, 2011. 228 , Especial, v. 19, p. 228-247, 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade*, (2017). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> acesso em 02 de fev de 2024.

WOOLF, Virginia. **Um Teto Todo Seu.** 1ed. São Paulo: Lafonte, 2020.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos Direitos da Mulher.** Trad Celina Vergara. La Fonte. São Paulo. 2021.

ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES: ESTUDOS SOBRE METODOLOGIAS E TEORIAS ABORDADAS EM TRABALHOS ACADÊMICOS

Rosane Pagnussat¹²⁸
Luana Teixeira Porto¹²⁹

Grupo de Trabalho (GT): Inclusão das minorias na educação básica: limites e possibilidades

Resumo:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas mais eficazes e os desafios enfrentados no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para estudantes ouvintes, proporcionando um panorama atualizado e crítico sobre o assunto. A pesquisa, de caráter bibliográfico, investiga três publicações relevantes sobre o tema, extraídas do *Catálogo de Teses e Dissertações - Capes* e do banco de dados do *Google Acadêmico*. Esses estudos foram submetidos a um processo rigoroso de leitura e análise para identificar a abrangência e profundidade das investigações. Após uma filtragem criteriosa, duas dissertações e um artigo acadêmico foram selecionados para embasar este estudo. Com isso, espera-se oferecer reflexões valiosas para educadores e pesquisadores interessados na melhoria contínua do ensino de Libras como segunda língua.

Palavras-chave: Ensino. Língua Brasileira de Sinais. Segunda Língua. Estudantes Ouvintes. Trabalhos Acadêmicos.

Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa que busca verificar a relevância e os desdobramentos do Ensino de Libras para estudantes ouvintes, discutindo três estudos sobre metodologias e teorias abordadas em trabalhos acadêmicos selecionados. Essas publicações incluem duas dissertações e um artigo acadêmico.

Trata-se de um trabalho documental e bibliográfico, constituído por um levantamento de estudos realizado por meio do *Catálogo de Teses e Dissertações - Capes* e do banco de dados do *Google Acadêmico*, focando em pesquisas realizadas nos últimos dez anos, de 2013 a 2023.

O artigo tem como objetivo mencionar e analisar as metodologias e teorias abordadas nos seguintes trabalhos:

a) Discutindo Metodologias de Ensino de Libras como Segunda Língua no Ensino Superior de Wáquila Pereira Neigrames e Alexandre António Timbane, artigo publicado em 2018;

¹²⁸ Licenciada em Arte, Educação Especial, Letras e Libras, professora da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Mestranda em Educação pela URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. Linha de pesquisa: Processos educativos, linguagens e tecnologias. E-mail: rosanessat@yahoo.com.br

¹²⁹ Doutora em Letras Professora e sub-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail luana@uri.edu.br

b) Metodologias de Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras: proposta de ensino para ouvintes por meio de produções literárias surdas de Thiago Silva Ramos, dissertação publicada em 2019;

c) Metodologias Ativas no Ensino de Libras como L2 para Ouvintes: Uma Experiência com a Sala de Aula Invertida de Vanessa Da Silva Vargas, dissertação de 2022.

As seções do artigo são organizadas da seguinte forma:

1. Introdução: Apresenta o tema, os objetivos e a relevância do estudo.
2. Referencial Teórico: Discute as principais teorias e metodologias no ensino de Libras como segunda língua.
3. Metodologia: Descreve o processo de seleção e análise dos trabalhos acadêmicos.
4. Análise dos Trabalhos Seleccionados: Examina as metodologias e teorias abordadas nos três estudos selecionados.
5. Discussão: Reflete sobre as contribuições e desafios identificados na pesquisa.
6. Conclusão: Sintetiza os principais pontos e sugere direções para futuras pesquisas.

Assim justifica-se a relevância desta pesquisa, pois “toda prática de ensino-aprendizagem de uma língua envolve pressupostos teóricos que norteiam o fazer-pedagógico do professor em sala de aula que são denominados como abordagens. [...] (RAMOS, 2019, p. 27). Logo reafirmamos de que o estudo realizado é de extrema importância, sendo elaborado através da análise de periódicos, teses, dissertações, artigos e livros relacionados a uma temática, contribuindo para a presença de novas abordagens e ampliando o leque para outros futuros pesquisadores, pois já compilamos informações acerca do tema das metodologias de ensino de Libras para estudantes ouvintes.

Ensino de LIBRAS: apontamentos preliminares

Ensinar a Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos ouvintes abrange diversas possibilidades, com metodologias e abordagens que objetivam facilitar a aprendizagem de uma língua visual-espacial, língua de modalidade diferente daquele que estão acostumados, e também que envolve vários conceitos culturais.

Como nos apresentam Silva e Mencato (2021, p. 03)

[...] ao refletir sobre o ensino da língua de sinais, devemos oportunizar o desenvolvimento das habilidades no uso dessa língua que é visual-motora, de maneira que possibilite aos envolvidos trocas linguísticas significativas sendo este um processo rico em aprendizagens para ambos os grupos.

Pensando nisso, e com conhecimento empírico da atuação na área, sabe-se que algumas práticas comuns são eficazes no ensino de Libras para ouvinte.

Uma das práticas, que pode ser nomeada também como metodologia é a “Abordagem Comunicativa” que enfatiza a comunicação e a interação real entre os alunos. As aulas são focadas em contextos reais e práticos, onde os alunos utilizam Libras para se comunicar, resolver problemas e realizar tarefas autênticas. Vale ressaltar que nesta abordagem há sempre a presença de atividades que envolvam a motivação e a postura comunicativa (VALENTIM, 2018).

Richards (2006 apud VALENTIM, 2018, p. 18) destaca que:

[...] a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo requer atividades focalizadas no desenvolvimento da comunicação na língua alvo. Atividades centradas refletem o uso correto da língua em contextos de aprendizagem formal e monitorada. Atividades focalizadas na fluência refletem a comunicação real e o uso natural da língua em contextos situacionais, bem como o uso de estratégias de comunicação. Estas atividades permitem ao aluno interconectar as diferentes habilidades (por exemplo; a produção e compreensão dos sinais) e aplicar o aprendido.

Ou seja, esta abordagem tem como ponto fundamental a apresentação de contextos de interação, sequências lógicas que gerem produções na língua alvo com significado e funcionalidade. Outra possibilidade de metodologia no ensino de uma segunda língua é a metodologia de “Imersão Linguística”

Esta é uma técnica em que o professor utiliza apenas Libras durante as aulas, forçando os alunos a compreenderem o que está sendo expressado na língua alvo. Isso gera aprendizado da língua de forma natural, similar à como aprenderiam uma língua materna. Essa estratégia também é usada, pois “sabe-se que aprendizes de segunda língua que não estão em situação de imersão têm pouca oportunidade de usar a língua alvo” (ALBRES, 2012, p. 132)

Obviamente, diante destas estratégias, o uso de recursos visuais e tecnológicos, como vídeos e imagens, são extremamente úteis no ensino de Libras. Pela língua de sinais ser uma língua da modalidade visual-gestual, recursos como estes, facilitam a visualização dos sinais e a compreender melhor a estrutura e o uso da língua. Aliado ao uso dos recursos visuais, nos momentos de ensino e aprendizagem deve-se realizar jogos, dramatizações e outras atividades lúdicas tornam o aprendizado mais dinâmico e proveitoso.

Como já mencionado anteriormente, é preciso ainda conteúdos que discorrem sobre a cultura surda, para que os alunos entendam melhor o contexto sociocultural em que Libras é

utilizada. Práticas como estas ajudam a desenvolver empatia e respeito pela comunidade surda.

Outro ponto fundamental para o ensino da Libras para alunos ouvintes é a presença de professores surdos. Eles não só repassam a sua língua de forma autêntica, mas também são modelos culturais e linguísticos, proporcionando uma experiência mais rica e completa.

Partindo destes pressupostos, das práticas apresentadas acima, apresenta-se agora as 3 pesquisas mencionadas que falam sobre as metodologias e teorias no ensino de Libras para ouvintes. Visto que entende-se a importância de proporcionar uma experiência de aprendizado eficaz e enriquecedora para alunos ouvintes que desejam aprender Libras, promovendo uma comunicação inclusiva e uma maior compreensão da comunidade surda.

Seleção e Relevância dos Trabalhos Acadêmicos no Ensino de Libras

Para garantir a relevância e a qualidade dos trabalhos acadêmicos incluídos nesta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios de seleção e análise:

Os trabalhos selecionados devem abordar diretamente o ensino de Libras para estudantes ouvintes e discutir metodologias e teorias relacionadas a essa prática. Foram considerados apenas trabalhos publicados entre 2013 e 2023. Os estudos selecionados devem apresentar contribuições significativas para o entendimento das metodologias e teorias no ensino de Libras, com potencial para influenciar práticas pedagógicas e futuras pesquisas.

Destaca-se que a falta de pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no banco de dados do Google Acadêmico limita significativamente o acesso ao conhecimento interligado. Este cenário subutiliza recursos valiosos que poderiam enriquecer e diversificar as abordagens de pesquisa, dificultando a integração e o avanço nas descobertas científicas. Promover uma maior divulgação e inclusão desses estudos poderia facilitar a interação entre pesquisadores e ampliar a colaboração no campo acadêmico, fomentando novas ideias e perspectivas inovadoras.

O corpus de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. [...] O corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156)

Ou seja, o conjunto de textos e documentos que serão utilizados para análise neste estudo não são numerosos. Fato que sabemos ser de grande relevância, pois um corpus de

análise robusto, com uma combinação de fontes emergentes, proporcionando uma visão ampla e atualizada do campo de estudo.

Sobretudo, ainda assim decidiu-se realizar a pesquisa com as seguintes pesquisas.

- O Artigo de Wáquila Pereira Neigrames e Alexandre António Timbane, publicado em 2018, intitulado: DISCUTINDO METODOLOGIAS DE ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NO ENSINO SUPERIOR.

- A dissertação de Thiago Silva Ramos, com publicação em 2019, com tema: METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS: proposta de ensino para ouvintes por meio de produções literárias surdas.

E ainda:

- A dissertação publicada em 2022 por Vanessa Da Silva Vargas, que leva o título de METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES: uma experiência com a sala de aula invertida.

Ao desenvolver a pesquisa, foi possível realizar um recorte sobre o que tem sido estudado no Brasil nos últimos dez anos acerca do tema. Constatamos que ainda são escassas as pesquisas sobre o ensino de Libras para estudantes ouvintes, abordando metodologias e teorias acadêmicas. Isso destaca a relevância desta pesquisa para a reflexão e o avanço nos estudos sobre o tema. Esta análise visa examinar minuciosamente as produções acadêmicas existentes, com o propósito de identificar maneiras de continuamente aprimorar esta área de estudo.

Abordagens no Ensino de Libras para Ouvintes: Análise das Publicações

Após realizar a pesquisa, iniciamos um processo de seleção e análise das produções encontradas. Posteriormente, procedemos à leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, seguida pela leitura integral dos mesmos.

Estudos sobre metodologias e teorias nessa área não apenas facilitam a aprendizagem da língua de sinais, mas também promovem um ambiente educacional mais acessível e diversificado. Essas pesquisas contribuem significativamente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, capacitando educadores a melhor atender às necessidades linguísticas e culturais de todos os alunos.

Assim destacamos na sequência os principais pontos de cada pesquisa.

No Artigo de Wáquila Pereira Neigrames e Alexandre António Timbane, publicado em 2018, intitulado: DISCUTINDO METODOLOGIAS DE ENSINO DE LIBRAS COMO

SEGUNDA LÍNGUA NO ENSINO SUPERIOR os autores discutem as metodologias de ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como segunda língua no ensino superior.

Eles destacam a importância da utilização de métodos de ensino adequados para mediar o processo de ensino-aprendizagem da Libras, por ser uma língua viso-espacial que se diferencia das línguas orais, como nos apresenta em:

Sabendo da importância do ensino da Libras, pode-se-ia discutir diferentes metodologias no ensino como L2 para ouvintes das Universidades que ofertam a disciplina, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Segundo Neves (2011) é demasiadamente árduo aprender uma segunda língua, pois o aprendente saberá que está exposto à outra cultura, à outra norma-padrão ou variedade de uma outra língua, que não é a sua materna. A autora ainda ressalta que a Libras aprendizagem possui regras e gramática próprias, automaticamente o estudante entrará em contato com a identidade cultural dessa segunda língua. (NEIGRAMES, TIMBANE, 2018, p. 143)

O artigo ainda enfatiza a necessidade dos professores utilizarem novas metodologias para ensinar Libras de forma eficaz, pois as atuais abordagens de ensino utilizadas para línguas orais podem não ser adequadas.

Ao ressaltar essas metodologias de ensino de línguas orais, percebemos que elas não são de encontro para o ensino das línguas de sinais como L2 para alunos ouvintes. Pois, como citado anteriormente não contamos com grande número de materiais didáticos que apoiam o professor dessa disciplina em seu processo ensino aprendizagem. O uso de imagens se faz necessário para uma melhor compreensão das configurações dos sinais, justamente por ser uma língua de modalidade visual. (NEIGRAMES, TIMBANE, 2018, p. 157)

E finalmente o texto também discute o reconhecimento legal da Libras no Brasil e os desafios enfrentados para sua implementação nos currículos universitários. O artigo conclui que a Libras está em ascensão, mas ainda é desconhecida por grande parte da sociedade, e os professores devem buscar novas metodologias para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Tudo isso concordando com as autoras, pois:

O professor de Libras não possui uma metodologia única para atingir o saber do seu aluno, precisará buscar formas criativas para auxiliar suas aulas. Como exposto no trabalho não possui muito material para ser utilizado por eles, assim abrindo chance para pesquisas e confecção de materiais para o ensino de Libras. (NEIGRAMES, TIMBANE, 2018, p. 158)

Continuando nossas análises, temos a dissertação de Thiago Silva Ramos, com publicação em 2019, com tema: METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA

BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS: proposta de ensino para ouvintes por meio de produções literárias surdas. O documento discute o uso de produções literárias surdas como recurso para o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para alunos ouvintes.

Um dos pontos interessantes que autor nos traz é que “a literatura não é constituída de textos, mas do discurso promovido pelas propriedades da linguagem. [...] a Literatura é mais ampla e está ligada com atividades do cotidiano do indivíduo, uma representação da vida extralinguística” (RAMOS, 2019, p. 19)

O texto de Ramos ainda destaca a importância do uso de métodos de ensino dinâmicos e ativos para engajar os alunos no processo de aprendizagem. A pesquisa tem como objetivo propor e aplicar estratégias pedagógicas para o ensino de conteúdos de Libras para alunos ouvintes (L2) por meio de produções literárias surdas, bem como proporcionar um ensino mais dinâmico e atrativo aos alunos, pois como ele nos apresenta:

[...] foi possível perceber que um ensino da Libras atrelado ao uso de produções literárias da comunidade surda para alunos ouvintes é favorável, visto que possibilita maior contato da comunicação em Libras em sala de aula, estimula os alunos ouvintes a produções sinalizadas, coopera na aprendizagem dos aspectos linguístico e culturais da língua-alvo e torna o ensino da Libras ativo e dinâmico saindo de uma abordagem tradicional. (RAMOS, 2019, p. 46)

Continuando nossa leitura, foi possível perceber que esta foi uma pesquisa classificada como aplicada, com abordagem qualitativa e utilizando o método hipotético-dedutivo, caracterizada como pesquisa-ação. E por fim, os resultados mostram que o ensino de Libras para alunos ouvintes se tornou efetivo por meio de produções literárias surdas, pois promoveu um ensino dinâmico e ativo em que os alunos puderam aplicar seus conhecimentos e produzir na língua-alvo como mencionado no excerto acima.

Para finalizar nossas análises dos textos selecionados, temos a dissertação publicada em 2022 por Vanessa Da Silva Vargas, que leva o título de METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES: uma experiência com a sala de aula invertida. Ela inicia o texto elucidando que o trabalho surgiu da percepção de uma lacuna quanto ao ensino de Libras para pessoas ouvintes, o que vem ao encontro da nossa percepção sobre falta de publicações sobre tal assunto.

A autora aborda que essa lacuna foi encontrada ao longo dos anos de trabalho e estudo, evidenciando tal escassez por meio de buscas realizadas em repositórios e portais de pesquisa. Dessa forma, Vargas menciona que a falta de material específico para esse público

ouvinte dificulta a organização do conteúdo linguístico (GESSER, 2012 apud VARGAS, 2022). A autora continua suas reflexões discorrendo que em alguns anos de trabalho, percebeu-se a carência de materiais desenvolvidos para esse público, que pudessem vislumbrar outra perspectiva de aprendizagem, tendo o aluno como ator central no processo de aprendizagem. Como ela menciona: “Tornar o aluno responsável, autor do próprio conhecimento, usando métodos certos ajuda na autodisciplina e responsabilidade, uma vez que o estudante tem autonomia para ir atrás dos seus próprios interesses.” (VARGAS, 2022, p. 43-44)

Dando sequência, a pesquisa buscou desenvolver, analisar e discutir e implementar uma sequência didática autoral e multimodal, à luz das Metodologias Ativas, com foco na Sala de Aula Invertida (SAI) e mediada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para a aplicação e desenvolvimento do projeto, que foi aplicado com alunos ouvintes do Curso Normal da rede estadual de Santana do Livramento. E assim a realização do trabalho utilizou-se a pesquisa-ação, buscou uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores. Para proporcionar maior autonomia aos alunos, foi proposta a utilização de Metodologias Ativas, com ênfase na aprendizagem mais profunda e reflexiva, com espaços de prática, nos quais os alunos possam aprender fazendo.

E assim vemos quando a autora explica que:

A chave para que a inversão da sala de aula aconteça e essa aprendizagem seja efetiva é o comprometimento do aluno com seus próprios objetivos. Que cada um torne-se ator da própria aprendizagem. A criação desses grupos colaborativos faz com que o engajamento dos alunos seja maior, possibilitando as trocas entre eles. Enquanto isso, o professor atua como suporte, podendo ainda dar maior atenção àqueles que possuem alguma dificuldade. (VARGAS, 2022, p. 81)

E assim findamos nossas análises dos textos selecionados, tendo vários panoramas a vista, mas com olhar para as diversas formas do ensinar.

Conclusão

A pesquisa explorou a relevância e os desdobramentos do ensino de Libras, examinando metodologias e teorias abordadas em três estudos acadêmicos selecionados, incluindo duas dissertações e um artigo. Este trabalho, de cunho documental e bibliográfico, foi fundamentado em um levantamento de estudos realizados por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e do Google Acadêmico. A análise crítica das leituras revelou a

importância de compilar e sistematizar informações sobre práticas pedagógicas no ensino de Libras.

Os estudos selecionados apresentam alguns pontos em comum, como ênfase na necessidade de metodologias específicas para o ensino de Libras a ouvintes. Todos os trabalhos destacam a importância de adaptar abordagens pedagógicas para atender às particularidades dessa língua viso-espacial. Além disso, os autores concordam sobre a relevância de um ensino mais dinâmico para melhorar a eficácia da aprendizagem.

Apesar das semelhanças, há divergências significativas entre os estudos. Enquanto Neigrames e Timbane (2018) focam na adaptação das metodologias tradicionais de ensino de línguas orais para Libras, Ramos (2019) propõe o uso de produções literárias surdas como um recurso inovador. Vargas (2022), explora metodologias ativas, como a sala de aula invertida, que não é abordada pelos outros estudos. Essas diferenças evidenciam a variedade de abordagens e a necessidade de explorar diferentes metodologias para encontrar as mais eficazes.

Este estudo contribui significativamente para a elaboração de novas abordagens pedagógicas ao compilar e analisar as metodologias e teorias existentes. Ao destacar as práticas pedagógicas discutidas pelos autores, o estudo oferece uma base para a criação de recursos didáticos e estratégias de ensino mais eficazes.

Diante de diversos pontos importantes a serem ressaltados, precisamos destacar a relevância da presença de professores surdos no processo educativo, proporcionando uma experiência de aprendizado autêntica e culturalmente rica. Em suma, este trabalho visa preencher uma lacuna significativa na pesquisa sobre o ensino de Libras para ouvintes, oferecendo uma análise crítica das metodologias e teorias abordadas e abrindo caminhos para futuras investigações na área.

TEACHING LIBRAS TO HEARING STUDENTS: STUDIES ON METHODOLOGIES AND THEORIES ADDRESSED IN ACADEMIC WORKS

Abstract: This article aims to reflect on the most effective pedagogical practices and challenges encountered in teaching Brazilian Sign Language (Libras) as a second language (L2) to hearing students, providing an updated and critical overview of the subject. The bibliographic research investigates three relevant publications on the topic, extracted from the Theses and Dissertations Catalog - Capes and the Google Scholar database. These studies were subjected to a rigorous process of reading and analysis to identify the scope and depth of the investigations. After a thorough filtering, two dissertations and one academic article were selected to support this study. The goal is to offer valuable reflections for educators and researchers interested in the continuous improvement of Libras teaching as a second language.

Keywords: Teaching. Brazilian Sign Language. Second Language. Hearing Students. Academic Papers.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual**: problematizando a questão. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br]. <https://doi.org/10.30681/real.v11i01.2551>. Acesso em: 14 jul 2024.

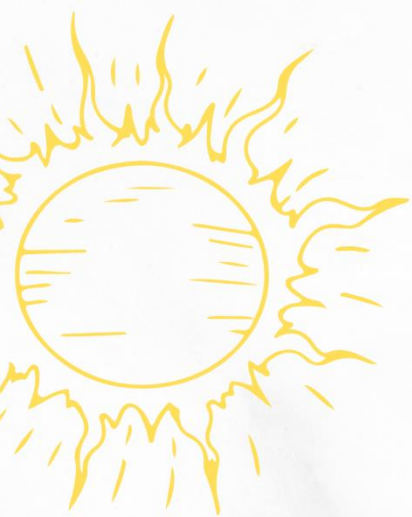
MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado de conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Revista Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <file:///D:/Users/TI/Downloads/admin,+01+Educ+P+Esc+2-2014+-+final+1.pdf>. Acesso em 07 jul 2024.

NEIGRAMES, Wáquila Pereira; TIMBANE Alexandre Antônio. **Discutindo metodologias de ensino de Libras como segunda língua no ensino superior**. V. 11 N. 01 (2018): REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS DE LETRAS / DOI:

RAMOS, Thiago Silva. **Metodologias de ensino da língua brasileira de sinais - LIBRAS**: proposta de ensino para ouvintes por meio de produções literárias surdas 2019. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras - Libras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2768?mode=full>. Acesso em 10 jun 2024.

SILVA, Patrícia Roberta da; MENCATO Rosângela de Sousa. **O ensino de Libras proporcionando a acessibilidade entre surdos e ouvintes**. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SA111_ID1405_28072021203643.pdf. Acesso em: 14 jul 2024.

VARGAS, Vanessa Da Silva. **Metodologias ativas no ensino de Libras como L2 para ouvintes**: uma experiência com a sala de aula invertida. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas. Bagé – RS, 2022. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/6857/1/DISSERTACAO_VANESSA_VARGAS_2022_FINAL.pdf . Acesso em 10 jul 2024



GRUPO DE TRABALHO (GT)

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E IA: ENTRE LINKS E PRODUÇÕES



liberdade de expressão
e de imprensa
possibilidade do voto
e elegibilidade
política
liberdade de
associação política
acesso à informação
eleições idóneas

Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal, sufragio universal, ou governação através de eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através de representantes ou igualmente — diretamente ou através de representantes políticos participam no aspecto dos direitos políticos em que os cidadãos



UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS COM O AUXÍLIO DO TANGRAM E DO SOFTWARE GEOGEBRA

Adriana Sadowski de Souza¹³⁰

Alexandre da Silva¹³¹

Miriam Ferrazza Heck¹³²

Grupo de trabalho (GT): Educação, Tecnologias e IA: Entre Links e Produções

Resumo

O presente trabalho, apresenta uma proposta de investigação pedagógica na área de Geometria, mais precisamente no estudo de figuras geométricas planas com o auxílio do software educacional GeoGebra e do jogo do Tangram. Pretende-se aplicar a respectiva proposta com uma turma de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, tendo como duração de dois períodos de 50 minutos, equivalente a 1 hora e 40 minutos. Sendo que, será feita observações, com base em critérios que compreenderão a participação, desempenho e dedicação dos alunos durante a oficina e no desenvolvimento das atividades propostas. Os resultados obtidos serão tabulados, analisados e discutidos, visando a comprovar, ou não, a hipótese de que a aplicação do Geogebra permitirá aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem na área de Geometria. A ideia do artigo surgiu a partir da disciplina de Prática de Ensino Curricular (PECC VII), oferecida no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR- FW), com o intuito de apresentar novas formas de ensino e aprendizagem de conteúdos de Matemática presentes nos currículos da Educação Básica.

Palavras-chave: GeoGebra; Geometria Plana; Investigação Matemática; Tangram.

Introdução

As tecnologias digitais encontram-se em expansão social, assim como, observa-se a necessidade de inovar nos processos de ensino e aprendizagem, visto que a grande maioria dos alunos que estão chegando nas escolas já não são mais os mesmos, cabe aos futuros professores incorporar a utilização de tais recursos durante a vida escolar também desses alunos.

O presente trabalho compreende a realização de uma investigação matemática sobre a exploração do jogo Tangram, por meio do software GeoGebra (GEOGEBRA, 2024), nos processos de ensino e de aprendizagem, envolvendo conteúdos relacionados à Geometria, mais especificamente a geometria plana.

Para o desenvolvimento da oficina serão necessários recursos digitais (apresentação multimídia, datashow e computador), lousa e o software GeoGebra, assim como, recursos

¹³⁰ Acadêmica do Curso de Matemática do Instituto Federal Farroupilha (IFFar- FW), campus de Frederico Westphalen. E-mail: adriana.2021013514@aluno.iffar.edu.br.

¹³¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – FW. E-mail: alexandre-xande95@hotmail.com.

¹³² Doutora em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Luterana do Brasil - Canoas/RS. E-mail: miriamfzh@gmail.com.

manipulativos como o Tangram, que é um antigo jogo chinês, que consiste na formação de figuras por meio de 7 peças (5 triângulos - sendo 2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos - 1 quadrado e 1 paralelogramo). (MACEDO *et al.*, 2015).

O GeoGebra é um software educacional dinâmico de matemática para todos os níveis de ensino que engloba a geometria, álgebra, planilhas, gráficos, estatísticas e cálculos em uma única plataforma (GEOGEBRA, 2024).

A geometria plana foi o tema escolhido para a elaboração deste trabalho por ser uma área da matemática considerada de grande importância, podendo auxiliar no processo de desenvolvimento de habilidades de abstração dos estudantes.

Metodologia

Para a elaboração do artigo, bem como para o desenvolvimento da oficina em questão foram elencados dois grandes momentos para o que conseguíssemos dar conta da proposta. Assim, no primeiro momento será realizado um estudo bibliográfico, com o intuito de verificar o que grandes pensadores da área estão abordando sobre a temática proposta, que segundo PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54, definido como sendo:

“[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, *internet*, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54 *apud* SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p.01).

No segundo momento se dará com a parte prática, sendo a proposta de ensino, que é o tema central proposto tanto para o artigo em questão quanto para a oficina que será aplicada.

A metodologia a ser empregada para elaboração desta oficina compreenderá a Investigação Matemática, por meio do jogo Tangram (LEONARDO, 2010), utilizando o software GeoGebra e abordando os conceitos de área e perímetro dos polígonos. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida das metodologias, que serão aplicadas com uma turma de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública ou Privada a definir em uma das cidades do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A aplicação dessa metodologia, associada aos conceitos básicos de Geometria Plana (GIOVANNI JÚNIOR e CASTRUCCI, 2018), tem o intuito de promover a construção de um olhar crítico sobre o

assunto com uma motivação contextualizada, construtiva e dinâmica, tornando assim a aprendizagem interessante e prazerosa.

De acordo com Ponte (2003), a Investigação Matemática, é definida como: “atividade de ensino-aprendizagem, que ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso, uma poderosa metáfora educativa”. Também será utilizada a lousa para demonstração de alguns exemplos e conceitos relativos ao conteúdo, por meio de uma aula expositiva-dialogada, instigando os alunos a participarem. A partir dos conceitos abordados na oficina, serão propostas aos alunos atividades relacionando a matemática com o meio digital, isto é, a tecnologia.

Cultura Digital

Esta seção apresenta os tópicos que serão estudados e empregados na oficina. Além disso, destacamos alguns conceitos compreendendo a Cultura Digital, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como Metodologias Ativas de Aprendizagem e a Investigação Matemática, em especial o jogo Tangram e o software educacional GeoGebra.

A Cultura Digital é como a nossa sociedade é moldada por meios tecnológicos, ou seja, como o nosso comportamento mudou a partir da evolução das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), e isso impacta desde a nossa sala de aula até as nossas relações sociais. Muitos pensam que, por não trabalharem com as TDICs, não fazem parte da cultura digital. Mas, será mesmo que isso acontece? Será que as pessoas não sabem que já estão inseridas nesse meio. Essa é uma outra pergunta a se fazer, pois nós todos fazemos parte da cultura digital, pois ao enviarmos uma mensagem por meio do whatsapp, ao fazermos uma chamada de vídeo com um familiar, isso já faz parte da cultura digital. O modo como nós nos comportamos hoje em dia, desde fazer compras na internet, até a questão do período de isolamento social devido à Pandemia de COVID-19, mostra como estamos ligados à questão da cultura digital (Vídeo do YouTube - EDUCADOR5.0, 2022).

Nesse sentido, cultura digital compreende como a sociedade vai se moldando por meio das TDICs. Na escola, é importante que todos que fazem parte desse ambiente entendam o que isso significa e como elas podem ser aliadas às metodologias de ensino adotadas, para conseguir aproveitar seus benefícios nos processos de ensino e de aprendizagem. Para entendermos um pouco melhor sobre o que é Cultura Digital é, Kenski coloca que:

“Um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (KENSKI, 2018 *apud* BRITO e COSTA, 2020, p.2).

A cultura digital (PACHECO, 2022) no espaço escolar tem, como objetivo, o de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem por meio de recursos tecnológicos. Assim, a cultura digital torna-se um fator importante no meio escolar, podendo ela contribuir para superar alguns desafios e auxiliar a manter o interesse e o engajamento dos estudantes. Ao final, trazendo essa cultura que faz parte do cotidiano dos estudantes, os conteúdos passam a fazer mais sentido para eles, ajudando a aumentar o interesse e a vontade de aprender. Para que a cultura digital possa fazer parte da escola, podemos começar a estabelecer os objetivos que pretendemos alcançar e analisar as possibilidades oferecidas por ela.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Atualmente, em diferentes níveis de ensino, têm sido estudadas alternativas para tornar a aprendizagem mais ativa e prazerosa, incentivando os professores a adotarem novas estratégias, não somente baseando suas atividades docentes no modelo tradicional de ensino, focado em aulas expositivas e exercícios de fixação (SILVEIRA *et al.*, 2021).

Neste contexto, uma das possibilidades é a aplicação de TDICs, visando a estimular os processos de ensino e de aprendizagem (SILVEIRA, 2021). Entre as tecnologias disponíveis encontram-se os softwares educacionais, tais como o GeoGebra.

Os softwares educacionais permitem que os professores elaborem aulas mais dinâmicas, com a participação mais ativa dos alunos, incentivando os mesmos a estudarem os conteúdos propostos. Esta participação mais ativa pode estimular a aprendizagem, auxiliando os alunos a construir o conhecimento sobre os conteúdos apresentados.

Sendo assim, a oficina proposta neste trabalho se justifica pelo fato de ser uma proposta para estimular os processos de ensino e de aprendizagem de Geometria, para os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, buscando dinamizar as aulas, aplicando o software GeoGebra para explorar e investigar no estudo das figuras geométricas planas.

Na Educação, o uso de TDICs em sala de aula, tem trazido mais autonomia aos alunos, engajamento, além de possibilitar que os alunos alcancem melhores resultados no processo de aprendizagem. Portanto, a inserção delas na educação, possibilita a criação de um espaço de aprendizado mais dinâmico e interativo. Também é importante destacar que as

mesmas estão presentes cada vez mais no nosso cotidiano, seja ela dentro de um espaço escolar ou fora dela. Trabalhar com o apoio das tecnologias torna o processo educativo mais atrativo, desde que as mesmas sejam conectadas a uma metodologia de ensino bem estruturada.

Segundo a BNCC, é importante compreender, utilizar e criar TDICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais dos alunos, 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, 2018).

Carvalho (2007 *apud* CARNEIRO, FIGUEIREDO e LADEIRA, 2020) avalia: “a importância do uso das TDICs nos ambientes escolares como uma grande oportunidade que os professores têm para tornar suas aulas interessantes para os alunos e, assim, conseguir ensinar de forma prazerosa e didática. Sobre essa questão, ela ainda destaca que:

“à medida que as TDICs ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum” (CARVALHO, 2007 *apud* CARNEIRO, FIGUEIREDO e LADEIRA, 2020, p.2)”.

As TDICs podem ser aplicadas juntamente com metodologias ativas de aprendizagem. Neste contexto, os alunos passam a ser protagonistas na construção do conhecimento e os professores são mediadores. Essa mediação pode ser feita por meio de diferentes tecnologias, tais como ambientes virtuais de aprendizagem e softwares educacionais (SILVEIRA, 2021).

Metodologias Ativas de Aprendizagem

As metodologias ativas têm contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. As metodologias ativas de aprendizagem são estratégias de ensino que têm, por objetivo, incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa. As metodologias ativas permitem aos estudantes se tornarem protagonistas do seu aprendizado, ou seja, tornam-se responsáveis pela sua aprendizagem e o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e de aprendizagem, atuando como mediador. As metodologias ativas de aprendizagem podem utilizar as TDICs como ferramentas de apoio (SILVEIRA, 2021).

Os autores SILVA *et al.*, 2021, p. 21, destacam que:

“são muitas as definições sobre metodologias ativas e todas enfatizam o papel ativo exercido pelo aprendiz nas escolhas e ritmo do seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de facilitador, orientador, consultor ou mediador desse processo, ou seja, modifica-se o protagonismo do professor como único responsável pelo processo de ensino e amplia-se o papel do aprendiz. Porém quando se lê que a utilização de metodologias ativas tem alterado o protagonismo do professor, cabendo a ele, a função de facilitador e orientador, pode transparecer que o seu papel não é mais tão importante, e isso é um grande erro, pois como afirmam Bacich e Moran (2018), o professor torna-se um gestor de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção aberta, criativa e empreendedora”.

Ao aplicar metodologias ativas de aprendizagem, os professores precisam modificar sua prática pedagógica, deixando de atuar como transmissores do conhecimento, passando a atuar como mediadores. Essa mediação compreende a elaboração de materiais didáticos (podem ser materiais didáticos impressos ou digitais, tais como os Objetos de Aprendizagem). Além de elaborar materiais didáticos, os professores podem auxiliar os alunos indicando materiais já existentes, disponíveis em repositórios de Objetos de Aprendizagem (tais como o *Merlot*) e videoaulas no *YouTube*, entre outras alternativas (SILVEIRA *et al.*, 2021).

Neste contexto, os professores precisam dedicar um tempo maior de planejamento e preparação de suas aulas e, nos momentos de interação com os alunos, em sala de aula, devem privilegiar o desenvolvimento de atividades que envolvam a participação ativa dos alunos, tais como a realização de estudos de caso, experimentos, aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*), aprendizagem baseada em jogos, aprendizagem baseada em problemas, mapas mentais, entre outras metodologias que podem ser aplicadas, de acordo com a área de conhecimento estudada e do planejamento realizado pelos professores (SILVEIRA, 2021).

Investigação Matemática

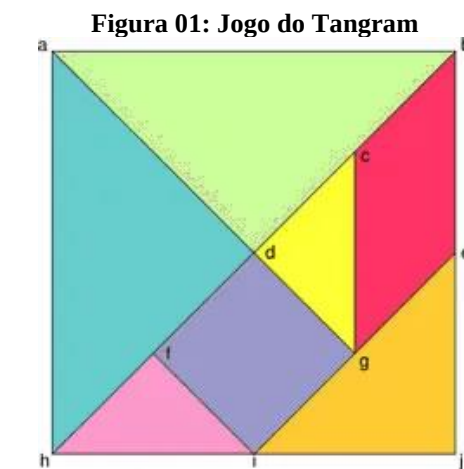
As metodologias ativas de aprendizagem podem ser diversificadas, sendo assim é possível aliá-las nas atividades investigativas em sala de aula na Matemática. Para isso, a investigação matemática é uma metodologia que possui potencial para colaborar com os processos de aprendizagem dos estudantes. Em relação à Investigação Matemática, Ponte (2003), define a Investigação Matemática como: “atividade de ensino-aprendizagem, que ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso, uma poderosa metáfora educativa”. Portanto, o uso desta metodologia tem contribuído muito no ensino da matemática, tornando-se, assim, uma excelente ferramenta para os processos de ensino e de aprendizagem.

Para o autor (VARIZO, 2007, s/p), a Investigação Matemática é definida como:

“uma metodologia que tem por objetivo oferecer oportunidade para os alunos vivenciarem uma experiência semelhante ao do investigador matemático e, assim, motivá-los a estudarem matemática, por meio do desafio de descobrir relações matemáticas apresentadas em situações matemáticas específicas. Desta forma, levar o aluno a ter uma visão do que é fazer matemática, bem como sentir prazer no fazer matemática” (Varizo, 2007, s/p *apud* por MAGALHÃES, ROCHA e VARIZO, 2016, p. 2).

Além do software educacional a ser utilizado, também será usado o Tangram, que é um antigo jogo chinês, que consiste na formação de figuras por meio de 7 peças, sendo (5 triângulos- destes 2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos- 1 quadrado e 1 paralelogramo). Não se sabe exatamente quando o jogo surgiu, embora exista uma lenda sobre tal criação. Segunda a lenda, um imperador chinês quebrou um espelho, e ao tentar juntar os pedaços e remontá-lo, percebeu que poderia construir formas diversas com seus cacos (REDE OMNIA, 2002).

A Figura 01, apresentamos como é o formato do jogo do Tangram a ser explorado na oficina proposta.



Fonte: REDE OMNIA (2002).

O jogo Tangram não exige grandes habilidades dos usuários, basta ter criatividade, paciência e tempo para jogar. Durante o jogo, todas as peças devem ser utilizadas. Tal jogo pode ser utilizado em aulas de matemática, uma vez que o mesmo estimula os estudantes a desenvolverem a criatividade e o raciocínio lógico, habilidades essenciais no estudo da disciplina (REDE OMNIA, 2002).

Software Educacional Geogebra

Acreditamos que, utilizando o software GeoGebra, seja possível estimular os processos de ensino e de aprendizagem da Geometria dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais especificamente no sexto ano, pois a utilização de TDICs pode auxiliar no aprendizado, aumentando a motivação e a interação dos estudantes.

O GeoGebra foi desenvolvido por *Markus Hohenwarter*, professor Austríaco, em 2001 (escrito na linguagem de programação Java), um projeto que iniciou na Universidade de *Salzburg* em função de sua tese de doutorado e que, a partir de sua criação, tornou-se uma ferramenta popular que vem crescendo constantemente, dando origem a outras versões com novas funcionalidades (NASCIMENTO, 2012).

O respectivo software, classifica-se como educativo de matemática dinâmica multiplataforma (pode ser utilizado no Sistemas Operacionais *Windows*, *MacOS* e *Linux*, nos computadores *desktop*, e no *Android*, *Ipad* e *Windows* para os *tablets*), podendo ser utilizado por todos os níveis de ensino, que engloba geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatística e cálculo em uma única aplicação. É um software livre e gratuito que tem recebido muitos prêmios na área educacional na Europa e nos EUA. Atualmente está sendo utilizado em 190 países, traduzido e disponível em vários idiomas para milhões de usuários em torno do mundo (NASCIMENTO, 2012).

As vantagens de utilização desta ferramenta aos usuários são principalmente por ser um sistema de código aberto e gratuito, podendo ser instalado em quantos computadores forem precisos sem nenhum problema e, até mesmo, ser executado diretamente na *web*. Além de dispor de um tutorial na opção de “Ajuda”, possui uma interface amigável com vários recursos sofisticados que agrupa em um único pacote a geometria, álgebra, planilha de cálculo, gráficos, probabilidade e estatística, permitindo, assim, a possibilidade de explorar vários conteúdos para a construção do conhecimento, apoiando o ensino e a aprendizagem em diversas áreas tais como na ciência, tecnologia, engenharia e na matemática (IWAZAKI e FRANCO, 2013).

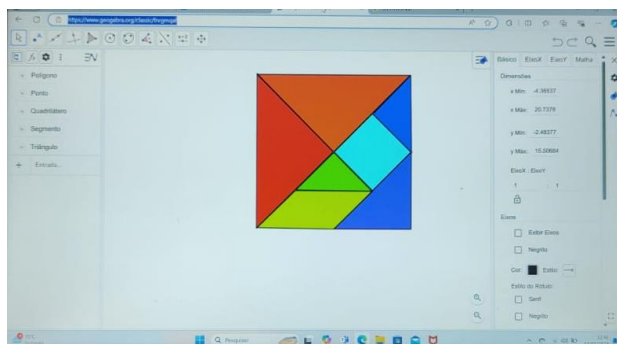
Para Seolin e Andrade (2010), o GeoGebra torna o aprendizado muito mais enriquecedor. Para os alunos a ferramenta torna a matemática mais fácil e acessível de aprender por ser interativo, divertido e por desafiar a capacidade de investigação. Já para os professores, a ferramenta permite uma aula mais dinâmica, aumentando o interesse dos alunos em sala de aula e por estar conectado com o mundo todo o professor não só ensina, mas também aprende.

Construção do Tangram no GeoGebra

A construção do jogo Tangram foi realizada, inicialmente, a partir da formação de um quadrilátero grande e, posteriormente, foram construídas as figuras geométricas menores, a partir dessa figura em forma de quadrado maior. Para que as figuras geométricas pudessem rotacionar ao serem manuseadas pelos usuários, foram construídas utilizando a ferramenta de Polígono Rígido, um recurso disponível no software GeoGebra que ajudou muito na hora da construção do Tangram. Além disso, é possível reduzir e/ou aumentar o *zoom* desses polígonos rígidos para uma melhor visualização e manuseio.

Na Figura 02, mostramos a tela do GeoGebra com a construção do Tangram.

Figura 02 - Tangram



Fonte: os autores (2024).

O jogo do Tangram será disponibilizado para os alunos por meio de um *link*, material já construído anteriormente, pela acadêmica no GeoGebra. Esse material servirá para a investigação e manuseio das peças do jogo.

Atividades Propostas

A oficina ocorrerá seguindo os seguintes momentos: No primeiro momento será realizada uma apresentação da acadêmica e do objetivo geral da oficina. Já no segundo momento será apresentada uma breve reflexão sobre o tema escolhido, e sobre o software educacional Geogebra.

Além disso, também será explanado o que é o Tangram, jogo construído no GeoGebra, bem como será apresentada a origem desse jogo de quebra-cabeças. A partir das sete peças que compõem o Tangram, será feita a investigação dos conceitos matemáticos sobre área e perímetro, conceitos importantes da Geometria Plana. E, no terceiro e último momento, a turma será dividida em duplas. Pretende-se ainda, realizar propostas atividades e

desafios, que cada dupla terá que resolver por meio da investigação e manipulação do material por meio digital.

A partir do quadrado formado com as 7 sete peças do Tangram, os alunos devem identificar quais os nomes das figuras geométricas que formam esse jogo. Em seguida, os alunos devem considerar os lados, sendo 10 cm. Após, devem calcular o valor da área e do perímetro de cada figura geométrica. Por fim, devem calcular o valor total da área e do perímetro deste quadrado.

Na sequência, devem comparar o valor encontrado da área e do perímetro do quadrado maior que forma o Tangram, com a soma total das áreas, e dos perímetros, encontradas nas 7 peças do jogo.

Ao compará-los, os alunos devem identificar qual foi a constatação obtida em relação aos cálculos desenvolvidos, isto é, se houve alguma diferença entre os cálculos do quadrado maior e das 7 peças do Tangram. Neste momento, os alunos deverão usar as ferramentas oferecidas no GeoGebra, para encontrarem os valores das áreas e dos perímetros das figuras geométricas do Tangram. Ao final da oficina será proposto aos alunos para que criem figuras lúdicas com as 7 peças do Tangram, tais como: casas, barcos, animais, entre outras.

O Quadro 01 apresenta o cronograma de atividades propostas para a oficina.

Quadro 01 – Cronograma da Oficina

Tempo Estimado	Momento da Oficina
10 minutos	Momento 1
40 minutos	Momento 2
50 minutos	Momento 3

Fonte: Os autores (2024).

A avaliação da oficina será realizada por meio da observação, com base em critérios que compreenderão a participação, empenho e dedicação durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Considerações Finais

Acredita-se que, a aplicação da proposta de oficina possui potencial para auxiliar os estudantes a compreenderem e conhecerem as propriedades do estudo das figuras geométricas planas, tendo como ferramentas de apoio o software GeoGebra e o jogo do Tangram.

Além da capacitação para os alunos, que será realizada em um momento futuro conforme cronograma apresentado anteriormente, acredita-se que essa proposta de ensino pode contribuir significativamente com o aprendizado dos alunos sobre as figuras geométricas planas. Consequentemente, como propostas futuras, pretende-se colocar em prática a oficina, realizando a Investigação Matemática, observando, explorando, aplicando, coletando os dados, discutindo e analisando os resultados obtidos no desenvolvimento da oficina.

O uso das TDICs, está sendo cada vez mais essencial e de grande importância nos dias atuais, já que a aplicação delas favorece a interação entre os alunos e professores, estimulando os processos de ensino e de aprendizagem (SILVEIRA, 2021).

Além disso, a aplicação das TDICs na formação e qualificação dos docentes também precisa estar presente, pois os alunos, atualmente, são nativos digitais. Sendo assim, os professores precisam estar preparados para utilizar os recursos tecnológicos de forma adequada, como apoio aos processos de ensino e de aprendizagem.

A PROPOSAL FOR TEACHING AND LEARNING FLAT GEOMETRIC FIGURES WITH THE HELP OF TANGRAM AND GEOGEBRA SOFTWARE

Abstract

The present work presents a proposal for pedagogical research in the area of Geometry, more precisely in the study of plane geometric figures with the help of the educational software GeoGebra and the Tangram game. It is intended to apply the respective proposal with a class of students from the sixth year of Elementary School, lasting two periods of 50 minutes, equivalent to 1 hour and 40 minutes. Observations will be made, based on criteria that will include the participation, performance and dedication of the students during the workshop and in the development of the proposed activities. The results obtained will be tabulated, analyzed and discussed, in order to prove, or not, the hypothesis that the application of Geogebra will improve the teaching and learning processes in the area of Geometry. The idea of the article arose from the discipline of Curricular Teaching Practice (PECC VII), offered at the Farroupilha Federal Institute (IFFAR-FW), with the aim of presenting new ways of teaching and learning Mathematics content present in the curricula of Basic Education.

Keywords: Geogebra; Plane Geometry; Mathematical Research; Tangram.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul.2024.

BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. **Apresentação - Cultura digital e educação: desafios e possibilidades**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9mMf8kMd5kZntDYFV965v3n/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul.2024.

CARNEIRO, Auner Pereira; FIGUEIREDO, Ismérie Salles de Souza; LADEIRA, Thalles Azevedo. **A importância das tecnologias digitais na Educação e seus desafios**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 35, 15 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/joseph-a-importancia-das-tecnologias-digitais-na-educacao-e-seus-desafios-a-educacao-na-era-da-informacao-e-da-cibercultura>. Acesso em: 20 jul.2024.

EDUCADOR5.0, Carlos. (Canal do YouTube). **A importância da Cultura Digital**. YouTube, 31 de jul. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/DQrmTmw3WT0?si=mjde0XSY6bh3RABs>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GEOGEBRA, Brasil. **Comunidade de Usuários**. Disponível em: <https://www.geogebra.org>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy.; CASTRUCCI, B. **A Conquista da Matemática - 8º Ano**. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

IWAZAKI, Cecilia Harumi; FRANCO, Valdeni Soliani. **Utilização do Software GeoGebra nas Construções Geométricas Planas no 8º Ano do Ensino Fundamental**. 2013, 16f. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE – Volume I, ISBN 978-85-8015-076-6, Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_mat_artigo_cecilia_harumi_iwazaki.pdf. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

LEONARDO, Fabio Martins de. **Projeto Araribá Matemática 8º Ano**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lucia; CARVALHO, Gisele E. de; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 1, 2015. **Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6CgbYtzLJfV5LPRTCcMhXJv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MAGALHÃES, Ana Paula de A. S.; ROCHA, Luciana Parente; VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. **A Investigação Matemática como Estratégia de Ensino e Aprendizagem da Matemática**. 2016. ENEM - XII Encontro Nacional de Educação Matemática - ISSN 2178-034X. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4873_3348_ID.pdf. Acesso em: 09 ago. 2024.

NASCIMENTO, Eimard Gomes Antunes do. **Avaliação do Uso do Software GeoGebra no Ensino de Geometria: Reflexão da Prática na Escola**. 2012, 8f. Conferência Latino Americana de *GeoGebra*, Uruguay, 2012. Disponível em: <http://www.geogebra.org.uy/2012/actas/procesadas1443685856/67.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

PACHECO, Lucas. MATIFIC. **Entenda a importância da cultura digital para a educação nas escolas**. 2022. Disponível em: <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/blog/2022/05/12/entenda-a-importancia-da-cultura-digital-para-a-educacao-nas-escolas/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PONTE, João Pedro da. **Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal**. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4071/1/03-Ponte%20%28Rev-SPCE%29.pdf>. Acesso em: 21 jul.2024.

REDE OMNIA. **Tangram**. Mundo Educação, 2002. Goiânia, GO. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/tangram.htm>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

SEOLIN, Mary Carmen; ANDRADE, Lucineide Keime Nakayama de. **A Utilização do GeoGebra como Recurso Facilitador para o Ensino da Geometria Plana**. 2010, 31f. O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense – Volume I,Paraná, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_mat_artigo_mary_carmen_seolin.pdf. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

SILVA, Alexandre José de Carvalho; CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; SAHB, Warlley Ferreira; COSTA, Cláudia Maria Carvalho Silva. **Metodologias Ativas: origem, características, potencialidades, limitações e relações possíveis**. 2021. Revista Metodologias Ativas & Tecnologias Educacionais - ReMATE, v..2, n.1. Disponível em: https://mativas.com.br/revista/numero2/remate_n02_silva_etal.pdf. Acesso em: 09 ago. 2024.

SILVEIRA, Sidnei Renato. **Como aplicar Metodologias Ativas de Aprendizagem com o Apoio de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação**. In: Paulo Cesar Piquini. (Org.). JAI Jornada Acadêmica Integrada - Compilação de Artigos. Santa Maria: FACOS - UFSM, 2021, v. 1, p. 145-157. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/681/2021/05/Jornada-Academica-Integrada-JAI-2020-E-Book-1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SILVEIRA, Sidnei Renato; VIT, Antônio Rodrigo Delepiane; BERTOLINI, Cristiano; PARREIRA, Fábio José; CUNHA, Guilherme Bernardino; BIGOLIN, Nara Martini. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: experiências empregando a sala de aula invertida na educação superior**. In: Metodologias ativas e ensino híbrido: potencialidades e desafios. Campina Grande, PB: Amplla, 2021. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2021/06/eBook-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 09 ago. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE A CULTURA DIGITAL: A INOVAÇÃO ACADÊMICA EM FOCO

Alexandre da Silva¹³³

Elisabete Cerutti¹³⁴

Grupo de trabalho (GT): Educação Tecnologias e IA: entre links e produções

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 Westphalen), 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.

¹³³ Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – FW E-mail: alexandredasilva@uri.edu.br.

¹³⁴ 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 *lócus* 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

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.

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, vemos 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 consequentemente 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, dentro da 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 à 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 aplicadas 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 Barrére (2013, p. 03), “é notável as

difficultades 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 contra 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.

Formação de Professores: uma análise sobre a inserção das tecnologias

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 tende a se prender mais nas aulas.

A formação apresenta-se nos 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 contra 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).

Estar se aperfeiçoando, se preparando para oferecer uma melhor aprendizagem usufruído da realidade dos educandos, conseqüentemente os desenvolve como um ser humano melhor. Também o uso das tecnologias como por exemplo o computador, que está aí para ser utilizado é um bom começo para contribuir consigo e com os educandos.

Oliveira (*apud* LIMA, 2010, p. 23) coloca que,

Abordando as possíveis formas de utilização do computador no ensino, os cursos de capacitação contribuirão para que o professor possa inserir-se nessa nova realidade que se aproxima para a escola. Pois sendo ele capaz de avaliar os melhores programas educativos que podem ser utilizados em sala de aula, também lhe caberá a definição da melhor maneira de empregar essa tecnologia de forma que a informática na educação seja vista não como uma panaceia para os problemas escolares, mas, antes de tudo, como um novo recurso didático que pode contribuir na melhoria da qualidade de ensino.

O educador precisa encarar as tecnologia como uma de suas aliada sem ignorá-las pois, ela está aí para auxiliar e não para se tornar uma inimiga, com tudo o docente evolui no seu método de ensino com o auxílio favorável das tecnologias.

É possível perceber no cotidiano pedagógico uma certa expectativa, por parte de professores, quanto à vontade de utilizar os novos recursos da informática na educação. Muitas vezes, essa expectativa até mesmo se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino [...]. (PAIS, 2005, p.15).

Deixa bem clara a ideia de que muitos educadores ainda optam pelo ensino mais tradicional, com auxílio somente do giz o quadro negro e o livro didático em que somente esses não é mais suficiente. Muitas vezes o professor pensa somente em aplicar todo o conteúdo programático, claro isso é de grande importância assim como também é o fato de os alunos estarem entendendo aquilo que o professor está passando, então muitas vezes como nesse caso é melhor a qualidade do que a quantidade.

Uma das grandes preocupações dos professores é com relação à quantidade de conteúdo trabalhado. Para esses professores o conteúdo trabalhado é a prioridade de sua ação pedagógica, ao invés da aprendizagem do aluno. É difícil o professor que consegue se convencer de que seu objetivo principal do processo educacional é que os alunos tenham o maior aproveitamento possível, e que esse objetivo fica longe de ser atingido quando a meta do professor passa a ser cobrir a maior quantidade possível de matéria em aula. (D'AMBROSIO, 2013).

O Ensino ainda da ênfase aos conteúdos, porém a qualidade da educação muito se questiona, talvez a inserção de novos métodos possam ser o começo para quebrar tais paradigmas.

Nesse contexto destacam-se as tecnologias informáticas como recursos didáticos que, usadas de modo adequado podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que muitos educadores ainda não estão satisfeitos com os recursos da área da Informática. Talvez por apresentarem receio em trabalhar com essas ferramentas que estão disponíveis, ou também por muitas vezes não terem recebido nenhuma instrução sobre a utilização desses recursos durante o processo de sua formação inicial ou até mesmo por não terem contatos durante a sua formação continuada, ou até mesmo pelo simples fato de que os mesmo terem que sair da famosa zona de conforto, já que a utilização de tecnologias pede que isso ocorra, ou seja, para colocá-la em prática os docentes devem continuar seus estudos, e aprofunda-los tendo essa como a sua temática.

Segundo Pais (2005, p.29),

A inserção dos recursos tecnológicos da informática na educação escolar pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições. Além disso, torna-se possível trabalhar com softwares específicos para cada disciplina. [...] No plano didático, o uso da informática traz também desafios de diferentes ordens, envolvendo a necessidade de rever princípios, conteúdos, metodologias e práticas compatíveis com a potência dos instrumentos digitais [...].

Como a inserção das tecnologias estão cada vez mais evidentes no âmbito escolar, onde o mesmo contribui para melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos nossos discentes, é de suma importância que o professor sempre esteja atento com as novas tendências, e que o mesmo também fique de olho aos novos recursos que estão surgindo cada dia mais.

Para que suas aulas se tornem ao mesmo tempo mais instrutivas e atrativas para que o aluno de uma certa forma prenda mais sua atenção no assunto, ou no conteúdo que o professor esteja abordando no momento em questão.

A utilização das tecnologias como um recurso em sala de aula se tornou muito viável pois, ao mesmo tempo em que o professor está passando conceitos de um determinado conteúdo o aluno por sua vez está aprendendo e descontraindo no ambiente escolar.

Além de diminuir os bloqueios, a utilização de tecnologias contribuem muito na criatividade e no desenvolvimento do aluno, fazendo com que seu desempenho se torne mais positivo.

Enfrentando esses desafios tecnológicos que o mundo apresenta, os professores estarão abrindo caminhos para os discentes, preparando a interação de professor com aluno ou vice e versa para a compreensão da modificação do plano de ensino e a valorização pelos professores.

O educador tem que pensar que este processo de ensinar contribuir muito na vida dos alunos, pois ele está formando pessoas que mais tarde estarão fortalecendo a sociedade, e que este processo de ensinar não é individual e sim coletivo, além de exercer desafios, os quais serão ultrapassados mais que conseqüentemente tem suas vantagens e valorizações, que vem com tempo.

Dentre as alternativas disponíveis pode-se ressaltar o trabalho com Tecnologias nas aulas de Matemática, munindo o professor com diversas estratégias para poder abordar diversos conteúdos. Há inúmeras opções de softwares capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, os quais podem ser empregados no contexto escolar, podendo facilitar a compreensão e reduzir a aversão dos alunos em relação aos conceitos trabalhados em sala de aula, facilitando e até mesmo potencializando o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

A formação do professor é de extrema importância, já que a mesma possibilita que os docentes acompanhem as tendências educacionais que estão dando certo, e por consequência adquirindo novos conceitos e até mesmo novas metodologias de ensino, possibilitando com isso a aprendizagem de qualidade para os alunos.

Uma formação voltada a utilização de tecnologias deve ser mais incentivada, já que em pleno século XXI e com as tecnologias tão em alta, essa formação se torna indispensável pois, a grande maioria dos alunos possuem no seu dia-a-dia algum aparato tecnológico consigo.

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

D' AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?**. Disponível em:<
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 07 abr 2016.

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 nov 2017.

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. Anais eletrônicos...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.

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, 1997.

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.

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

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

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

LIMA, Andreane de Oliveira. **A Formação de Professores no Contexto das Novas Tecnologias:** uma análise sobre a capacitação de formadores do Programa “Um Computador por Aluno – UCA”. Teresina: 2010.

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

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

PAIS, L.C. **Educação escolar e as tendências da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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 tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior.** 2008 Disponível em:<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/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.

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.

REFLEXÕES ACERCA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Grupo de Trabalho: Educação, Tecnologias e IA – Entre links e produções

Ana Patrícia Henzel Richter¹³⁵

Elisabete Cerutti¹³⁶

Resumo:

As escolas públicas, a cada ano, ampliam seu quadro de alunos diagnosticados com diversas deficiências (visual, auditiva, motora) e transtornos (TEA, TDAH). Neste cenário, a Educação Inclusiva (EI), ao ser praticada para que se torne de fato realidade, ganha suporte exponencial quando aliada à Inteligência Artificial (IA). Esta pesquisa, pautada em revisão bibliográfica e documental, tem como objetivo “refletir sobre a IA no contexto da EI” a partir de três eixos reflexivos: as políticas públicas que amparam a EI nas escolas públicas regulares; os desafios que a escola pública enfrenta para que a Educação Inclusiva aconteça; a forma como a IA pode estar articulada com diferentes tecnologias voltadas para a EI. O nosso referencial teórico dialoga com autores como ARAÚJO (2023), BAPTISTA (2019) e MONTAÑO (2015), que refletem sobre aspectos da Educação Inclusiva; ERBEM e MELLO (2023), que discorrem sobre políticas públicas que dão suporte ao ensino colaborativo; e BARBOSA, SCHNEIDER e SOUZA (2013) que abordam sobre as Tecnologias Assistivas Digitais. Constatamos, portanto, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o ensino público regular, realmente, consiga incluir todos os seus alunos, o que exige do Estado, professores, gestão, alunos e familiares um trabalho colaborativo e sincronizado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inteligência Artificial. Tecnologias Assistivas Digitais.

INTRODUÇÃO

As escolas públicas regulares, a cada ano, recebem mais alunos com características específicas, como, por exemplo, estudantes diagnosticados com deficiência visual, auditiva, motora, ou mesmo com síndromes como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Diante desta realidade, mais do que nunca, a Educação Inclusiva deve ser pensada e praticada para que seja, efetivamente, uma realidade em nossas instituições.

A nossa pesquisa, pautada em **revisão bibliográfica e análise documental**, uma vez que verifica extensa legislação voltada para a Educação Inclusiva, tem como objetivo geral “refletir sobre a Inteligência Artificial no contexto da Educação Inclusiva” a partir de três eixos reflexivos: as políticas públicas que amparam a Educação Inclusiva nas escolas públicas regulares; os desafios que a escola pública enfrenta para que a Educação Inclusiva, de fato, aconteça; a forma como a Inteligência Artificial pode estar articulada com diferentes tecnologias voltadas para a Educação Inclusiva.

Observamos que a revisão bibliográfica tem o seu foco no “amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses), com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131). Já a análise documental “corresponde a toda

¹³⁵ 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.

¹³⁶ 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 coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada” a partir de fontes como textos, sons, imagens ou documentos oficiais como leis, relatórios, atas etc. (FACHIN, 2006, p. 146).

Este texto, portanto está dividido em três subtítulos, que irão se complementar a fim de dar conta dos objetivos da pesquisa e descrever, em profundidade, cada um dos eixos propostos. Na sequência, iniciamos com uma breve linha do tempo sobre o caminho percorrido pela Educação Inclusiva brasileira.

Uma breve retrospectiva da Educação Inclusiva no Brasil

Alguns dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são importantes para contextualizarmos o contingente populacional de pessoas com deficiência no Brasil. Conforme levantamento realizado em 2022 temos, em nosso país, “17,2 milhões de pessoas com deficiência” o que “corresponde a 8,4% da população” (BUENO; BUENO; PORTILHO, 2023, p. 3). Diante desse fato tão alarmante, cada vez mais as nossas escolas precisam ser pensadas e viabilizadas como ambientes verdadeiramente inclusivos.

Bueno, Bueno e Portilho (2023), enfatizam que a Educação Inclusiva “consiste não somente na aceitação ou integração da pessoa com deficiência em uma sala de aula regular, mas, sobretudo, na valorização das diferenças” (BUENO; BUENO; PORTILHO, 2023, p. 3). Nesse contexto, é importante observarmos que o caminho percorrido pela Educação Inclusiva em nosso país dependeu, não somente de ações a partir das políticas públicas para este fim, mas de eventos e encontros que ocorreram a nível internacional.

Uma dessas ocasiões mais emblemáticas foi, sem dúvida, a “Declaração de Salamanca”, fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”, ocorrida entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 na cidade de Salamanca (Espanha) e, a partir desse evento, o Brasil passou a formular políticas públicas para a Educação Inclusiva. Com isso, a Declaração de Salamanca tornou-se um “marco internacional na Educação Especial, pois, até então, não existia nenhum documento que determinasse com precisão as práticas inclusivas de acolhimento a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, físicas e mentais” (ARAÚJO, 2023, p. 3318).

Outro marco importante para o avanço da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras foi a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência”, ocorrida no dia 28 de maio de 1999. Também conhecida como “Convenção da Guatemala”, evidenciou “que não é mais possível o tratamento desigual com base na deficiência”, afirmando que “todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais”. Já o Brasil, em sincronia com esse encontro, promulgou o Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001 sob forma de lei, visto que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana”. E este, por sua vez, tornou-se valioso para a educação porque “norteia o modo de agir para tomar medidas de cunho legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza, no intuito de eliminar a discriminação e propiciar a integração da pessoa com deficiência à sociedade” (ARAÚJO, 2023, p. 3318).

A “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, ocorrida em 30 de março de 2007, é mais um ponto positivo para a materialização da Educação Inclusiva em nosso país, pois teve como objetivo “proteger e assegurar o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência” (ARAÚJO, 2023, p. 3319), e, o Brasil, assevera essa intencionalidade através do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de

2009, o qual, entre outras coisas, reconhece “a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento” (BRASIL, 2009).

Na sequência, também dispomos do “Tratado de Marraquexe”, o qual foi “assinado em 27 de junho de 2013, aprovado pela União Europeia em abril de 2014 e entrando em vigor em 30 de setembro de 2016”, configurado como uma grande conquista para os deficientes visuais, pois facilitou “o acesso a obras publicadas para pessoas cegas ou portadores de outras deficiências visuais através da utilização de cópias de livros, sem que seja preciso a obtenção do consentimento dos autores” (ARAÚJO, 2023, p. 3320).

Por último, convencionamos ser relevante citar a “Declaração de Madri”, ocorrida no dia 23 de março de 2023, que, igualmente, foi um apoio ao movimento em direção à Educação Inclusiva, tanto a nível mundial quanto nacional. Através do lema “Nada sobre Nós, sem Nós”, este documento promoveu “os direitos das pessoas com deficiência (PCD) em ações conjuntas e organizações mundiais que defendem os direitos desse grupo” (ARAÚJO, 2023, p. 3320).

A nossa legislação, muitas vezes pautada nas convenções e organismos internacionais¹³⁷, conforme observamos, também deu importantes passos na caminhada rumo à Educação Inclusiva. A fim de apontarmos tais políticas, articulamos a **Tabela 1**, que destaca nove regulamentações nesse contexto, composta por nomenclaturas (lei, decreto, resolução etc.) e definição/objetivo das mesmas.

Tabela 1: Políticas públicas à Educação Inclusiva brasileira

Política	Definição
Constituição Federal (1988)	Em seu art. 208 afirma que é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Sincronizada com a Constituição Federal de 1988, declara, em seu art. 4, que é dever do Estado para com a educação escolar pública o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	Dentre outras coisas, promove a “organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001).
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007)	Através da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, há a criação do “Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007).
Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)	Trata-se de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555 de 2007, e prorrogado pela Portaria nº 948 de 2007; “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino” em diversos aspectos (BRASIL, 2008).
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009)	Através da resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).
Política para a Educação	Institucionalizada por meio do decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011,

¹³⁷ A Declaração de Salamanca, por exemplo, é uma resolução das Nações Unidas (ONU). Já a Convenção da Guatemala é um tratado internacional elaborado pela Organização dos Estados Americanos (OEA).

Especial e Atendimento Educacional Especializado (2011)	o qual “dispõe sobre a educação especial” e sobre “o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).
Plano Nacional de Educação (2014)	Promulgado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estabelece diversas metas para o Sistema Educacional Brasileiro. Destacamos aqui, a meta 4, a qual propõe universalizar, para a população de 4 a 17 anos, “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).
Lei Brasileira de Inclusão (2015)	Trata-se da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a qual institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Fonte: As autoras, 2024.

A promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a nosso ver, representa um dos primeiros passos em direção à Educação Inclusiva, visto que esta assume que é dever do Estado a garantia do atendimento especializado a todas as pessoas com deficiência “preferencialmente” na rede regular de ensino. Em sintonia com esse exercício, observamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que, em 1996, reitera o dever do Estado na oferta do atendimento especializado na rede regular de ensino.

Observamos que o “preferencialmente”, conforme Montoan (2015), refere-se ao “atendimento educacional especializado”, isto é, “o que é diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo sobretudo instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes”. Tais “barreiras” são definidas como “ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática”, dentre outros (MONTANO, 2015, p. 39-40).

Para Bueno, Bueno e Portilho (2023), a Constituição Federal de 1988 “tornou-se um marco do avanço em relação aos direitos das pessoas com deficiência, o que evidenciou as conquistas deste grupo de pessoas que, por muitos anos, manteve-se à margem do ordenamento jurídico” (BUENO; BUENO; PORTILHO, 2023, p. 11).

Já Erben e Mello (2023), ressaltam que “o princípio da Educação Inclusiva somente foi adotado” através da LDBEN nº 9.394/1996, o que acabou por oportunizar “a todos os alunos com deficiência a matrícula na rede regular de ensino” (ERBEN; MELLO, 2023, p. 9). Também observamos outras especificidades em relação a LDBEN nº 9.394/1996, tais como: que “os educandos com necessidades educacionais especiais têm direito a novas modalidades de organização escolar”; a “classificação em série ou etapa, independentemente da escolarização anterior ou avanço de séries”, inclusive no Ensino Superior; “a abreviação dos cursos para os alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos”; assim como “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas de tempo, programa escolar próprio, professores especializados [...]” (ARAÚJO, 2023, p. 3323).

Outras reflexões importantes são as que dizem respeito as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, nas palavras de Araújo (2023), sugerem que União, Estados e Municípios colaborem entre si, a fim de que “seja efetivamente exercitado no país o debate de ideias e o processo de decisões acerca de como devem se estruturar os

sistemas educacionais e quais procedimentos de controle social serão desenvolvidos” (ARAÚJO, 2023, p. 3324).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) foi mais um passo em direção a Educação Inclusiva brasileira. Definido como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007), tem “o intuito de apoiar as redes públicas de ensino regular na organização e na oferta do AEE, de modo a contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional”. Destacamos que, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), “ganhou significação de centralidade em termos legais e orientadores” a partir das “Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado”, uma vez que “estabelece um *lócus* para essa forma de atendimento” (ERBEN; MELLO, 2023, p. 10).

Sob esta mesma ótica, elucidamos a Política para a Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, a qual estabelece que o AEE “é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (ERBEN; MELLO, 2023, p. 11).

O Plano Nacional de Educação é mais um documento que nos revela importantes contribuições. Este, “ancorado na LDBEN nº 4.2024/1961, propõe a integração, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais (como eram chamadas as pessoas com deficiência)” (ARAÚJO, 2023, p. 3323). Além disso, “teve efeitos nos índices de matrículas dos alunos com deficiência, que passaram progressivamente a estar em maior número nas classes de ensino comum” (BAPTISTA, 2019, p. 10).

Finalmente, observamos os efeitos da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão. Enquanto a primeira, entre outras coisas, assume a função de orientar “que a organização curricular da escola de ensino regular favoreça o desenvolvimento de práticas colaborativas”, a segunda, em seu art. 27, prevê que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida” (ERBEN; MELLO, 2023, p. 2-11).

Apontadas, portanto, as diversas regulações acerca da promoção da Educação Inclusiva no Brasil, o que nos permite contextualizar essa temática que é tão importante ser pensada e praticada em nossas salas de aula, partiremos agora para o nosso próximo eixo reflexivo: quais são os desafios enfrentados pela escola pública a fim de garantir a inclusão de todos os alunos?

Os desafios da Educação Inclusiva na escola pública

Antes de expressarmos as contradições entre o que as políticas públicas consagram e o que efetivamente ocorre nas escolas públicas brasileiras, é oportuno realizarmos uma diferenciação entre **Educação Especial** e **Educação Inclusiva**, isso porque são terminologias que, por vezes, são confundidas no espaço social.

A Educação Especial é compreendida como “um campo de estudo e prática educacional que tem como objetivo atender às necessidades de estudantes com deficiências, necessidades educativas especiais e diferentes habilidades”. Observamos que, ao “longo das últimas décadas, a forma como a Educação Especial é concebida e implementada passou por

transformações significativas, refletindo uma mudança gradual em direção a uma abordagem inclusiva” (ARAÚJO, 2023, p. 3312).

Por outro lado, a Educação Inclusiva “tem sido amplamente reconhecida como um princípio fundamental na promoção do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais”. Nesse sentido, a ótica inclusiva intenciona “garantir a participação ativa e efetiva de todos os alunos no ambiente educacional regular, valorizando a diversidade e propondo suporte adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento” (ARAÚJO, 2023, p. 3312).

Nunes, Saia e Tavares (2015) defendem que o “conceito de educação inclusiva não substitui simplesmente a educação especial”. Na verdade, a “educação inclusiva parte das lutas e bandeiras da educação especial, mas retoma a educação democrática para todos” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109)

É oportuno observarmos que o fenômeno da deficiência, tanto individual quanto coletivo, teve as suas raízes históricas e culturais fortemente marcadas por “rejeição, discriminação e preconceito”. Na Roma Antiga, por exemplo, “as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas débeis ou anormais”. Já na Grécia Antiga, “Platão relata, em seu livro *A república*, que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas do poder público”. Foi somente durante a Idade Média, “a partir de Santo Tomás de Aquino que a deficiência passou a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana” (ARAÚJO, 2023, p. 3321, grifo original).

Diante disso, percebemos que a deficiência como fenômeno individual e social “é determinada, em parte, pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes gerações, e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico dessa sociedade” (ARAÚJO, 2023, p. 3321).

Os primeiros movimentos em nosso país voltados para a Educação Especial deram-se nos anos de 1854 e 1857 na cidade do Rio de Janeiro e através de duas instituições, respectivamente: o Imperial Instituto de Meninos Cegos e o Instituto Imperial de Educação para Surdos. Estes, foram considerados como as primeiras escolas especiais brasileiras em modelo residencial que, sob influência europeia “propagaram esse modelo de escola para todo o país” (ARAÚJO, 2023, p. 3322).

Posteriormente, entre os anos de 1930 e 1950 “houve importantes iniciativas de instituições privado-assistenciais que estruturam uma ação na qual a educação passa a ser evocada como meta”. Observamos que, “houve uma consolidação da Educação Especial no Brasil disposta pela “ampliação dos serviços, iniciativas políticas nos diversos níveis da gestão pública e ampliação do debate acadêmico”. É neste cenário que surgem as Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e a Federação Nacional das APAES (FENAPAES), as quais, nas palavras de Baptista (2019), “são impostas como uma espécie de aparato substitutivo da ação estatal” (BAPTISTA, 2019, p. 4-5).

As Sociedades Pestalozzi estavam inseridas “em um contexto específico, em que a filantropia se firmava como importante ferramenta para a promoção da proteção à infância”. Com isso, o “lugar ocupado pela criança desde o início do século XX fez com que ela se constituísse como sujeito privilegiado de atenções e cuidados” (BORGES; BARBOSA, 2019, p. 164).

Baptista (2019), salienta que as APAES transformaram-se em “uma rede e uma federação com poder nas diferentes instâncias da gestão pública com aumento em termos de unidades de atendimento, grupos de representação e ramificações com os representantes da política”. Por sua vez, as FENAPAES possuíam uma “grande capacidade de adaptação aos diferentes momentos da história da educação brasileira” ora incorporando “discursos de defesa da escola ou da inclusão, desde que esses discursos mantenham sua hegemonia como instituição paralela ao Estado” (BAPTISTA, 2019, p. 5).

As Sociedades Pestalozzi e as APAES promoveram, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), as quais pareciam ser um caminho fortuito para o governo dirimir seus custos com a Educação Especial (RAFANTE, 2015). No entanto, ainda que as APAES sejam consideradas mecanismos de exclusão aos olhos dos defensores da prática da Educação Inclusiva na escola regular, estas, ainda servem de pontos de apoio na promoção do acompanhamento médico e terapêutico¹³⁸, o que reflete diretamente na qualidade de vida das pessoas com deficiência. Salientamos que, o atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), nesse contexto, ainda é ineficiente. Por exemplo, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), via SUS, pode levar mais de ano para ser divulgado ao paciente e seus familiares, segundo aponta a professora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em nossa escola¹³⁹.

Atualmente, as instituições regulares recebem alunos com os mais diversos tipos de deficiência: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência motora, deficiência auditiva, deficiência visual etc. Por exemplo, na classe do sexto ano da nossa escola, 25% da turma é composta por alunos diagnosticados com diferentes graus de TEA, o que no início do ano letivo de 2024, causou comoção entre os docentes atuantes na mesma. Diante disso, podemos constatar que os “professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional” (RAMOS, 2023, p. 79).

Neste cenário, surge o mito do “estar preparado”, ou seja, carregarmos o equívoco de que é possível estarmos preparados “para o encontro com o outro”. O fato é que nenhum “curso de formação de professores consegue oferecer uma receita de preparo a todo e qualquer tipo de aluno”. Portanto, as “possibilidades de formação da educação estão nas relações estabelecidas dentro da escola, partindo de sua estrutura educacional e das pessoas que compõem esse dia a dia” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1114-1115).

A fim de contribuirmos com a fala desses autores, entendemos que, ainda que o professor esteja capacitado para trabalhar com as diferenças, cada aluno será um novo desafio e, a partir da prática e das experiências adquiridas no cotidiano escolar, o docente irá construindo o seu caminhar em direção à Educação Inclusiva. Diante disso, “o encontro com o outro é necessário para que a educação aconteça, pois o encontro comporta o imprevisível,

¹³⁸ As APAES assistem seus alunos através de diversos serviços como: neurologia, psicologia, assistência social, fisioterapia, equoterapia, dentre outros, conforme está descrito no Plano de Trabalho da APAE de Palmeira das Missões, RS.

¹³⁹ Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental Erci Campos Vargas, localizada na cidade de Palmeira das Missões, RS.

mas também o criativo, a solução em cima da hora, aquela que leva em consideração uma série de elementos” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1115).

Mas, se o professor ainda se sente inseguro em relação a Educação Inclusiva, será que as instituições escolares estão plenamente organizadas para receber as pessoas com deficiência e, de fato, incluí-las em seu ambiente? Neste momento, entendemos ser necessário observar as discrepâncias existentes entre o que a lei prevê e o que a escola pública alcança.

O Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 “dispõe sobre o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008) e também estabelece algumas ações consideradas fundamentais para a inclusão escolar, tais como: “programas de formação continuada de professores na educação especial”; “programas de acessibilidade dos prédios escolares”; “disponibilização de recursos tecnológicos assistivos” e asseguridade da “oferta de atendimento educacional especializado nas escolas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial” (MONTAÑO, 2015, p. 45). Entretanto, o que ocorre, na prática diária do ambiente escolar é diferente do que está escrito nos documentos.

Um exemplo deste tipo de situação é sobre o que acontece com uma aluna cadeirante, matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental em nossa escola. A sua mobilidade está restrita às rampas de acesso externas, ao andar térreo e ao banheiro dos professores, que foi adaptado há alguns anos. Não há elevador e, a cada novo ano letivo, a menina permanece na mesma sala de aula, pois não é possível que se locomova aos outros andares e nem às quadras de esporte. Há cerca de seis meses, foi solicitado, junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), uma rampa interna, o que não foi atendido devido a falta de recursos para este fim, segundo justificativa da CRE. Assim, a escola alega que os pais recorreram ao Ministério Público para serem atendidos.

Um caso semelhante ocorreu na mesma cidade, porém em outra instituição¹⁴⁰ e, diz respeito a um estudante do Curso Técnico em Informática, matriculado em 2015. Na ocasião, os Laboratórios de Informática se localizavam no andar superior e o rapaz tinha acesso às salas de aula porque era carregado por seus colegas. Ele não chegou ao final do ano letivo, pois, desistiu do curso, sentindo-se humilhado pela falta de autonomia na locomoção em ambiente interno.

Para além dos muros escolares, a prefeitura municipal de nossa cidade é outro local que restringe o acesso aos cidadãos, pois o andar superior somente pode ser alcançado através de uma longa e íngreme escadaria, o que torna a empreitada impossível à um cadeirante. Já que, provavelmente, um elevador se tornaria oneroso, nem o gabinete do prefeito se dispôs a descer. Em termos de mobilidade urbana, há pouco tempo as calçadas municipais disponibilizam rampas, piso tátil de alerta e/ou piso tátil direcional, destinados aos cadeirantes e deficientes visuais, ambos resultado de um Plano Diretor da Prefeitura Municipal, segundo informações da secretaria da Câmara de Vereadores.

Em relação aos futuros estudantes que apresentem deficiência visual ou auditiva, caso sejam matriculados, a escola teria que buscar recursos, tanto materiais quanto humanos para incluí-los. Ou seja, os materiais didáticos em braille são escassos, e não há professores que dominem Libras, mesmo que esta oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Em relação a SRM, apesar de ela ser composta por

¹⁴⁰ Trata-se do Colégio Estadual Três Mártires, em Palmeira das Missões, RS.

alguns livros e *banners* em braile, máquina de escrever em braile, jogos didáticos, audiolivros em *Compact Disc* (CD), muito dos materiais são produzidos de forma artesanal e, os dois computadores instalados com *Microsoft Windows* 10, não possuem dispositivos e nem *softwares* específicos voltados para a Tecnologia Assistiva Digital, salvo aqueles que fazem parte do pacote de instalação original do Sistema Operacional. A professora responsável pelo AEE também ressalta a importância de os alunos terem acesso ao Soroban¹⁴¹.

Concluimos, portanto, que as escolas públicas estaduais (incluindo o poder do Estado), em termos administrativo-pedagógico-organizacionais trabalham a partir do conceito matemático da “probabilidade”. Isto é, caso haja alguma matrícula para estudantes com necessidades especiais, as mesmas tentarão se adaptar, ao invés de, independentemente educandos com tais especificidades frequentarem as aulas, o ambiente seja capaz de oferecer mobilidade, estrutura e condições para que a inclusão realmente aconteça.

Há, também, discrepâncias entre a lei e a ação quando observamos as avaliações externas, incluindo as estaduais, quanto aos alunos que demonstram diferentes graus de deficiência. A Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUCRS), por exemplo, não deixa claro quais movimentos devem ser executados em relação ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) ou Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a fim de incluir alunos com TEA. Algo semelhante ocorre com os testes de fluência em leitura, que estão sendo aplicados em etapas nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de plataforma contratada pelo Estado durante o ano letivo de 2024, que, inclusive, não preveem alunos com TEA não verbais, mas, conforme orientação da CRE, este público deve ser avaliado sem aparato assistivo mesmo que silencie durante a leitura.

Entendemos também que, a Educação Inclusiva precisa abraçar alunos que apresentam outras limitações, como a carência de atenção, afeto, família, autoestima etc., algo que está além da intelectualidade, ou a seja, a “Educação Inclusiva nos lembra que não apenas os alunos com deficiência têm sofrido dificuldades de inserção nos espaços escolares” e, nesse sentido, esta “lança luz sobre os problemas [...] existentes antes das políticas de inserção de alunos com deficiência no ensino regular” já que “é a própria escola que deve ser repensada para todos”. Diante disso, concordamos que são desafios do cotidiano escolar: “como lidar com o aluno mentiroso?”, como trabalhar com “o aluno manipulador”?, como auxiliar os que sofreram perdas familiares?, como estimular o aluno tímido? (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109-1114).

São muitas questões que precisam ser pensadas e repensadas, e os exemplos aqui citados são só a ponta do *iceberg*, pois os problemas e desafios da escola pública regular, a cada dia, tornam-se mais profundos, complexos e exigem do professor a mobilização de diferentes áreas do conhecimento, habilidades e atitudes para serem solucionados. No entanto, como podemos contribuir para que a Educação Inclusiva seja alcançada em sua plenitude?

O fato é que não existem fórmulas prontas, mas há passos que deram certo em outras instituições e fortaleceram os vínculos entre alunos, professores, funcionários e familiares, enfim, toda a comunidade escolar. Uma dessas iniciativas foi uma “pesquisa-ação realizada em uma escola pública de Vitória”, no Espírito Santo, que “buscou superar o hiato de

¹⁴¹ Trata-se de uma variação do ábaco japonês que auxilia na fluência de cálculos matemáticos, visualização espacial, concentração e memória. Além disso, ajuda na aprendizagem dos deficientes visuais (GEMINI, 2024a).

comunicação entre família e escola”, que, através de encontros mensais sistemáticos entre “pais, alunos com deficiência, profissionais da área e professores”, “fóruns para a comunidade fora da escola”, houve algo denominado como “mobilização da assimetria”, isto é, “um espaço de diálogo e formação” onde os atores “puderam assumir conflitos” e “construir novas possibilidades” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1116).

Para que possa ocorrer a inclusão total e irrestrita, é necessário que haja uma reversão de como as escolas enxergam os seus estudantes, pois estas “atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”, isto é, sempre avaliando o que “o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, pela evasão, pela discriminação, pela exclusão” (MONTANO, 2015, p. 32).

Realizadas, portanto, as reflexões acima, partimos para o nosso próximo eixo reflexivo: como a Inteligência Artificial pode contribuir com a Educação Inclusiva?

A Inteligência Artificial como suporte à Educação Inclusiva

A fim de estabelecermos uma conexão entre Inteligência Artificial (IA) e Educação Inclusiva, é importante expressarmos o significado do termo **tecnologia assistiva**. Citada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015), a tecnologia assistiva “é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” que tenham o objetivo de promover a “autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” da pessoa com deficiência (BRASIL, 2022).

Já no contexto educacional, conforme Galvão Filho (2013), há diversos recursos simples e de custo baixo que podem ser disponibilizados nas salas de aula, tais como: “suportes para visualização de textos ou livros”, “fixação do papel ou caderno com fitas adesivas”, “engrossadores de lápis” artesanais, “substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas”, dentre outras possibilidades (GALVÃO FILHO, 2013, p. 31).

Para além das tecnologias assistivas “analógicas” podemos considerar as **Tecnologias Assistivas Digitais (TAD)**, as quais podem ser utilizadas por meio de computadores, *smartphones* ou outros dispositivos. Para Barbosa, Schneider e Souza (2013), a “Tecnologia Assistiva Digital é importante para a construção ou mediação do conhecimento da pessoa com deficiência”. Os autores também ressaltam que, mesmo um “*software* não tendo adaptações específicas para um determinado tipo de deficiência, pode contribuir, promover e mediar o aprendizado dessas pessoas” (BARBOSA; SCHNEIDER; SOUZA, 2013, p. 46).

Podemos citar alguns exemplos de TAD, como: leitores de tela, interpretadores de linguagem de sinais, leitores de vídeos digitais, *softwares* de reconhecimento de voz, teclados virtuais, comunicadores alternativos e aumentativos (CAA), legendas em tempo real, teclados adaptados para *web*, assistentes virtuais, aplicativos de acessibilidade, realidade aumentada e realidade virtual. A tabela abaixo (Tabela 2), apresenta alguns exemplos de ferramenta, cada uma com sua função respectiva.

Tabela 2: Exemplos e conceitos sobre Tecnologias Assistivas Digitais

Ferramenta	Função
Leitores de tela	Convertem o conteúdo digital em fala sintetizada. Exemplos: NVDA do <i>Windows</i> , o Orca do <i>Linux</i> , VoiceOver do Mac.
Leitores de livros digitais	Convertem texto em fala sintetizada. Exemplos: <i>C-Reader</i> , <i>ClaroRead</i> e <i>Balabolka</i> .
Interpretadores de linguagem de sinais	Traduzem Libras, no caso do Brasil, em tempo real. Exemplo: <i>Hand Talk</i> , o VLibras e o <i>ProDeaf</i> .
Teclados virtuais	Permitem a digitação na tela através de dispositivos como <i>mouse</i> , <i>joystick</i> ou <i>touchscreen</i> . Exemplo: Teclado Virtual do <i>Windows</i> , Teclado Online do <i>Google</i> e Teclado iOS.
Teclados adaptados para a web	Oferecem <i>layouts</i> e funcionalidades personalizadas. Exemplo: Teclado Adaptado do <i>Google</i> , Teclado <i>Upright</i> e Teclado <i>Kinesis</i> .
Softwares de reconhecimento de voz	Transformam a fala em texto. Exemplo: <i>Dragon NaturallySpeaking</i> , <i>Google Speech-to-Text</i> e Cortana.
Comunicadores alternativos e aumentativos (CAA)	Utilizam símbolos, imagens e sons para auxiliar na comunicação. Exemplo: <i>Grid 3</i> , <i>Tobii Dynavox</i> e <i>LAMP Words for Life</i> .
Legendas em tempo real	Geram legendas automaticamente para vídeos e transmissões ao vivo. Exemplo: <i>YouTube Live Caption</i> , <i>Twitch Closed Captions</i> e Amara.
Assistentes virtuais	Podem ser utilizados para controlar dispositivos inteligentes, realizar chamadas, enviar mensagens e acessar informações por voz. Exemplo: Siri, Alexa e <i>Google Assistente</i> .
Aplicativos de acessibilidade	Oferecem funcionalidades como lupas digitais, ampliadores de tela, filtros de cor e recursos de geolocalização com audiodescrição. Exemplos: <i>Seeing AI</i> , <i>Be My Eyes</i> e <i>Lookout</i> .
Realidade aumentada e realidade virtual	Podem criar ambientes imersivos e interativos. Exemplo: <i>Google Expedições</i> , <i>Google Maps</i> e <i>Roller Coaster VR</i> .

Fonte: As autoras, 2024.

Os **leitores de tela** e os **leitores de livro digitais** funcionam de forma muito semelhante e são considerados importantes ferramentas para a inclusão de pessoas com dislexia ou baixa qualidade visual. Enquanto o primeiro tem a função de converter o conteúdo digital em fala sintetizada, o segundo converte textos, o que possibilita que pessoas com deficiência visual, além de utilizarem computadores, *smartphones* e *tablets*, possam acompanhar aulas e realizar leituras (UFSCar, 2024).

Outro destaque são os **interpretadores de linguagem de sinais**, os quais traduzem Libras, no caso do Brasil, em tempo real, o que permite a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes conectados de forma *on-line* (HAND TALK, 2024).

Os **teclados virtuais** e os **teclados adaptados para web** também são importantes instrumentos que auxiliam as pessoas com dificuldades motoras. O teclado virtual permite a digitação na tela através de dispositivos como *mouse*, *joystick* ou *touchscreen* e o teclado adaptado para a Web oferece *layouts* e funcionalidades personalizadas para facilitar a digitação (GEMINI, 2024b).

Os **softwares de reconhecimento de voz** são capazes de, a partir da interpretação da voz humana, originar textos. Ao utilizar técnicas de IA e aprendizado de máquina, a fim de identificar os sons e transformá-los em palavras e frases, eles funcionam captando a fala do usuário através de um microfone. Por isso, tornam-se essenciais para pessoas com deficiência motora, limitação ou dificuldade de usar um teclado físico e, possibilitam que esse público interaja com computadores ou outros dispositivos (IDR&D, 2024).

Os **comunicadores alternativos aumentativos (CAA)** são ferramentas e/ou estratégias que permitem ampliar as possibilidades de comunicação de pessoas com dificuldades na fala ou na linguagem escrita. Diante disso, eles servem como ponte de expressão, permitindo que indivíduos com diferentes níveis de habilidades expressivas se comuniquem e participem da vida social. Os CAA funcionam de maneiras diversas, utilizando fontes como símbolos, gestos, comunicadores dedicados, dentre outros (ASSISTIVA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2024).

As **legendas em tempo real** e os **assistentes virtuais** também são instrumentos altamente relevantes à Educação Inclusiva, isso porque permitem a comunicação e a interação das pessoas com deficiência visual ou auditiva em ambiente virtual e digital. Enquanto as primeiras são capazes de converter em texto escrito a fala em tempo real e exibir por meio de legendas, os assistentes, utilizando IA, interagem com os usuários através da fala ou texto, o que auxilia em funções como: agendamento de compromissos, definição de alarmes e lembretes, realização de chamadas, envio de mensagens etc. (GEMINI, 2024a).

Finalmente, podemos observar a significância da Realidade Virtual (RV) e da Realidade Aumentada (RA) no contexto inclusivo, pois são tecnologias capazes de transformar a maneira como interagimos com o mundo. A RV e a RA funcionam de forma semelhante e estão conectadas. Enquanto a primeira cria um universo simulado através de *softwares* para computadores (ou *tablets* e *smartphones*) e dispositivos como óculos, fones de ouvido e capacetes, a segunda sobrepõe elementos virtuais ao mundo real utilizando, em alguns casos, os mesmos dispositivos. Ambas as tecnologias são caracterizadas como imersivas, pois simulam ambientes que o mundo real e virtual estão interagindo, cujo potencial é capaz de transformar a maneira como vivemos, trabalhamos e aprendemos (SEBRAE, 2024).

As Tecnologias Assistivas Digitais e a Inteligência Artificial estão intimamente conectadas, seja através de técnicas que identificam a linguagem humana, seja por meio dos algoritmos que realizam a aprendizagem de máquina, o que faz com que estas tecnologias se complementem. Quatro características fazem da IA um instrumento potencializador da TAD: (i) a possibilidade de personalização e adaptabilidade; (ii) a ampliação da acessibilidade; (iii) o suporte à autonomia e independência; (iii) como ferramentas inovadoras para necessidades diversas.

A personalização e adaptabilidade inclui os sistemas inteligentes por meio de algoritmos que aprendem as necessidades, habilidades e preferências de cada usuário, e as

interações intuitivas se estabelecem através de interfaces amigáveis e naturais. Já a acessibilidade ampliada se materializa através da tradução em tempo real, a qual quebra barreiras linguísticas e, a partir da descrição de imagens e ambientes, permitem que as pessoas com deficiência “enxerguem” o mundo ao seu redor.

O suporte à autonomia e independência dar-se-á por meio dos assistentes virtuais inteligentes, que auxiliam nas tarefas diárias dos seus usuários e, através das tecnologias de escuta assistiva, as quais são aprimoradas por legendas em tempo real e transcrição de voz para texto. E, finalmente, a configuração de ferramentas inovadoras para as mais diversas necessidades se tornam realidade através de tecnologias como os *softwares* de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que permitem que as pessoas com deficiência visual ou auditiva estabeleçam um viés comunicativo e, pelas tecnologias de controle assistivo, que permitem o manuseio de computadores ou outros dispositivos eletrônicos através de comandos de voz, expressões faciais, gestos ou mesmo movimentos corporais, ampliando assim, as possibilidades de interação.

No entanto, a IA vai mais além de ser um instrumento complexo e potencializador da inclusão. Novamente, cabe trazermos mais um exemplo ocorrido com uma aluna matriculada no sexto ano da nossa escola. A professora de História e Práticas Experimentais em Ciências Humanas¹⁴² dessa classe, solicitou que os estudantes trouxessem fotos do tempo em que eram bem pequenos, cujo objetivo foi construir um painel de memórias pessoais para fins didáticos. A menina, por motivos diversos, o que inclui perdas e negligência familiares, não possuía nenhuma imagem desse ciclo de vida, o que fez com que ela se sentisse excluída da atividade proposta. A docente, sensibilizada pelo desconforto da estudante, relatou tal dificuldade com a professora de Cultura Digital, que disse que havia uma solução para tal situação: utilizar um aplicativo para “rejuvenescer” a estudante.

E, de fato, o aplicativo para celular denominado *Snapchat* possui um filtro chamado “*Baby*”, que foi capaz de simular a foto atual da menina, agora com 12, para quando ela tinha mais ou menos 4 anos de idade. Esclarecemos que, o *Snapchat* é, originalmente, um *software* utilizado para “trocar mensagens, fotos e vídeos com outros usuários”, os quais, também podem “compartilhar *snaps* com seus seguidores publicando conteúdo em seus perfis”, o que torna este *app* bastante utilizado devido aos seus “recursos e filtros de câmera” (SPROUT SOCIAL, 2024).

Diante de tais ferramentas e exemplos de sistemas aqui mencionados, podemos compreender o quanto a IA pode oferecer apoio à Educação Inclusiva, em especial, quando pensamos a realidade das nossas escolas públicas, que seguem carentes de estrutura, materiais didáticos e profissionais nas mais diversas áreas, mesmo que as políticas públicas garantam e amparem o acesso desse público. Como já mencionamos, não há fórmulas prontas, assim como uma escola equipada com múltiplas tecnologias assistivas não solucionam todos os problemas se a convivência não for pautada na cooperação, na colaboração e no respeito às diferenças.

¹⁴² A nossa escola é de turno integral, por isso a importância de uma matriz curricular composta por componentes integradores.

Considerações finais

O ambiente escolar é sempre desafiador e por vários motivos, que vão desde o que é trabalhado conforme a proposta de matriz curricular, até como este está organizado em termos pedagógicos e estruturais. Cada vez mais, precisamos olhar para os nossos estudantes segundo suas subjetividades, ou seja, precisamos entender que cada um traz consigo uma maneira própria de aprender e compreender o mundo. Portanto, é nessa lógica que a Educação Inclusiva deve ser considerada: cada indivíduo é único, singular, diferente e essas diferenças enriquecem as interações sociais.

A nossa pesquisa, para dar conta do objetivo e eixos reflexivos, necessitou percorrer um caminho específico, que iniciou pelas políticas públicas que amparam a Educação Inclusiva nas escolas regulares, para, em seguida, observar a realidade da escola pública, que sob a ótica comparativa, analisa o que expressa a legislação e aponta o que as instituições conseguem materializar para, finalmente, conseguirmos estabelecer uma conexão entre Inteligência Artificial e Tecnologias Assistivas Digitais. Essa relação torna-se importante, visto que entendemos que tais ferramentas podem contribuir pela aprendizagem das pessoas com deficiência.

Diante desse estudo, concluímos que há um longo caminho a ser percorrido para que a Educação Inclusiva seja uma realidade na escola pública regular, isso porque há demandas que precisam ser atendidas, em especial, ao que concerne a estrutura física, materiais didáticos e tecnologias assistivas. Para além desses recursos, é urgente o estabelecimento de uma sincronia entre Estado e escola.

A fim de que possamos aprofundar ainda mais a nossa compreensão sobre os recursos assistivos digitais, torna-se importante a análise mais aprofundada de algumas dessas ferramentas, algo que estamos considerando como possibilidade de estudos futuros.

Referências

- ARAÚJO, F. R. D. A política internacional da educação especial na perspectiva inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 9, n. 10, out. 2023, p. 3311-3326.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.
- BARBOSA, J. S. L.; SCHNEIDER, H. N.; SOUZA, R. de C. S. A tecnologia assistiva digital: um estudo com objetos de aprendizagem na educação especial. In: SOUZA, R. de C. S.; BARBOSA, J. S. L [org.]. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracajú: Criação Editora, 2013.
- BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.26, supl., dez. 2019, p.163-177.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de set. 2008. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4pw>. Acesso em: 3 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de ago. 2009. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4px>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4q3>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://gg.gg/wb1vq>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. 2014. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4q9>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4qf>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é tecnologia assistiva?** Disponível em: <http://gg.gg/1bb4pk>. Acesso em: 4 de julho de 2024.

BRASIL. Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abr. de 2007. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4po>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023.

ERBEN, E.; MELLO, K. B. de. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 36, 2023, p. 1-20.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia assistiva e educação. In: SOUZA, R. de C. S.; BARBOSA, J. S. L [org.]. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracajú: Criação Editora, 2013.

Leitores de tela: o que são leitores de tela? UFSCar, Cooperação e Acessibilidade, 2024. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4qm>. Acesso em: 4 de julho de 2024.

MONTOAN, M. T. E. Por que efetivar a inclusão escolar? In: MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, 2015, p. 1106-1119.

OpenAI. **Legendas em tempo real e assistentes virtuais.** GEMINI 1.5 Pro. Inteligência Artificial. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: 9 de julho de 2024a.

OpenAI. **Soroban.** GEMINI 1.5 Pro. Inteligência Artificial. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: 8 de julho de 2024b.

OpenAI. **Teclados virtuais e teclados adaptados para web:** funcionamento e aplicações. GEMINI 1.5 Pro. Inteligência Artificial. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: 9 de julho de 2024c.

O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa? ASSISTIVA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 9 de julho de 2024.

O que é realidade aumentada e realidade virtual? SEBRAE. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4pe>. Acesso em: 9 de julho de 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFANTE, H. C. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, 1-16.

RAMOS, R. Inclusão na prática. In: RAMOS, R. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2023.

Snapchat. SPROUT SOCIAL. Disponível em: <http://gg.gg/1bbbu0>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

Software de reconhecimento de voz IDVoice. IDR&D. Disponível em: <http://gg.gg/1bb4pf>. Acesso em: 9 de julho de 2024.

Tradução automática para Língua de Sinais via Inteligência Artificial. HAND TALK. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/nova-home/>. Acesso em: 9 de julho de 2024.

GEOMETRIA DO TÁXI A PARTIR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Hilda Hildebrand Soriani¹⁴³

Alexandre da Silva¹⁴⁴

Miriam Ferrazza Heck¹⁴⁵

Grupo de trabalho (GT): Educação Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

O presente trabalho apresenta uma proposta de ensino envolvendo a Geometria do Táxi, a qual tem uma métrica diferente da Geometria Euclidiana e uma forma de compreender essa nova Geometria, por meio da resolução de problemas a partir de situações reais. O objetivo deste trabalho é utilizar a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas em uma oficina didática para que os alunos compreendam a métrica do Táxi, fazendo um paralelo com a Geometria Euclidiana, em seguida, aplicar as duas geometrias na construção de uma mandala rosácea com auxílio do *software* GeoGebra. Em um primeiro momento, será realizada uma revisão de conceitos da Geometria Plana, e após uma abordagem conceitual da Geometria do Táxi, por meio da medição da distância entre dois pontos A e B quaisquer nas duas geometrias e a construção da circunferência na métrica do Táxi (táxi-circunferência). Em seguida, utilizando o *software* GeoGebra, será construída a mandala rosácea na métrica Euclidiana e na métrica do Táxi. Espera-se com essa metodologia que os alunos consigam compreender os conceitos básicos da Geometria do Táxi, e que a utilização do *software* GeoGebra seja um facilitador do aprendizado dos conceitos geométricos dos estudantes de forma dinâmica e interativa.

Palavras-chave: Geometria não Euclidiana; Resolução de Problemas; GeoGebra; Mandala.

Introdução

O ensino tradicional, dos conteúdos de matemática, deve ser substituído por um ensino motivador aproximando o aluno da sua realidade, sendo necessário criar ambientes instigadores, de forma que os alunos possam produzir matemática e compreender todo o processo de construção dos conceitos matemáticos, mudanças essas que se devem essencialmente ao surgimento da era computacional (PONTES, 2019). As tecnologias digitais surgiram como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999).

O uso de tecnologias digitais em sala de aula é um direito do aluno e do professor, além de caracterizar-se como uma importante competência trazida pela BNCC (BRASIL,

¹⁴³ Discente do Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha do campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: hildasoriani@gmail.com.

¹⁴⁴ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: a085692@uri.edu.br.

¹⁴⁵ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Docente do Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha do campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: miriamfzh@gmail.com.

2019) e que deve ser cumprida nos espaços escolares para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais qualitativo e significativo, tanto para os docentes quanto discentes (CARNEIRO; FIQUEIREDO; LADEIRA, 2020). Assim como, o uso de novas tecnologias, algumas pesquisas que tratam do ensino de geometrias não Euclidianas (baseadas num sistema axiomático distinto da Geometria Euclidiana) na escola e na formação de professores, apontam para a importância de incorporar essas geometrias no currículo da Matemática escolar, salientando que os futuros professores devam ser preparados para seu ensino na escola (RIBEIRO; GRAVINA, 2016).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Geometria tem um amplo campo para utilização de situações problemas que auxiliam na compreensão do espaço físico, proporcionam ao educando estímulos de criatividade, e facilitam a aprendizagem de diferentes conhecimentos aritméticos e algébricos, sendo a Geometria uma ciência que favorece a descoberta e a construção do pensamento lógico (SOUZA; QUARTIERI; MARCHI, 2017).

Ao proporcionar aos estudantes situações problemas para resolver e que possam vislumbrá-la em seu cotidiano, há a aquisição de novos paradigmas para a Geometria, como a resolução de problemas envolvendo uma métrica não euclidiana, a denominada “dos catetos” ou “do táxi” ou “urbana”, a qual gera uma Geometria não Euclidiana, chamada Geometria do Táxi (LEIVAS, 2016).

O objetivo deste trabalho é utilizar a metodologia de resolução de problemas ou Aprendizagem Baseada em Problemas, para que os alunos compreendam a métrica da Geometria do Táxi, fazendo um paralelo com a Geometria Euclidiana para, em seguida, aplicar as duas Geometrias na construção de uma mandala rosácea no *software* GeoGebra.

Metodologia

Para a construção do artigo em questão, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica integrativa com o objetivo de se ter um suporte teórico a respeito da importância das tecnologias digitais no ambiente escolar, das metodologias ativas como estratégia de ensino e sobre as Geometrias não Euclidianas, em especial a Geometria do Táxi.

A revisão bibliográfica integrativa se caracteriza pela reunião e síntese de resultados de estudos acerca de determinado tema ou objeto, de forma sistemática e ordenada (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), e permite também a combinação de resultados de estudos teóricos e empíricos, fatores esses que multiplicam as possibilidades de estudo, o qual

pode ter a finalidade de definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020).

Na sequência, a oficina didática sobre Geometria do Táxi a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas foi proposta baseando-se na revisão realizada e nos estudos sobre a temática. A metodologia escolhida para trabalhar o conteúdo de Geometria não Euclidiana – a Geometria do Táxi – foi a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Segundo Pontes (2019), um problema matemático bem elaborado representa no processo ensino-aprendizagem um componente pedagógico fundamental para a produção de conhecimento.

A oficina com dois períodos de duração (50 minutos cada) ofertada a alunos do 3º ano do Ensino Médio será dividida em 3 momentos pedagógicos: em um primeiro momento, será realizada uma revisão de conceitos da Geometria Plana, como o que é reta, segmento de reta, circunferência e alguns dos postulados de Euclides: 1º) Postulado: pode-se traçar uma reta ligando quaisquer dois pontos. A palavra reta na obra de Euclides equivale ao nosso segmento de reta. É um postulado que garante a existência do segmento; 2º) Postulado: pode-se continuar uma reta infinitamente. Esse postulado garante a existência da reta e; 3º) Postulado: pode-se traçar um círculo com qualquer centro e qualquer raio. Esse postulado garante a existência da circunferência (SOUZA, 2014).

Após, em um segundo momento, com a utilização do *software* GeoGebra os alunos deverão responder ao questionamento: Qual a distância entre dois pontos selecionados no plano cartesiano A (2, 1) e B (6, 4)? Como ela é encontrada?

Na visão Euclidiana, a menor distância entre dois pontos é uma reta (primeiro postulado) e encontra-se o valor dessa distância pela raiz quadrada da soma dos catetos ao quadrado ($d_{\text{Euc}} = \sqrt{(x_A - x_B)^2 + (y_A - y_B)^2}$).

A mesma pergunta será feita levando-se em consideração que agora os dois pontos separam sua casa (ponto A) da escola (ponto B), e que cada unidade no plano cartesiano corresponde a um quarteirão. Nessa nova configuração, qual seria a distância entre os pontos A e B? Como ela é calculada?

Nesse momento os alunos serão levados a encontrar a métrica do táxi, ou seja, visualizar que na Geometria do Táxi, a menor distância entre dois pontos de um plano não é a linha reta, sendo a métrica do táxi dada por: $d_T = |(x_A - x_B)| + |(y_A - y_B)|$ (LEIVAS, 2016).

Ainda com o uso do GeoGebra e agora utilizando a abordagem conceitual da Geometria do Táxi, mostrando que ela é um desdobramento da Geometria Euclidiana, com a

mudança apenas da métrica, um novo problema será levantado: Como se constrói uma circunferência na métrica do táxi (táxi-circunferência)?

Na Geometria Euclidiana, o lugar geométrico dos pontos equidistantes de um ponto dado é denominado de circunferência, ou seja, a distância entre o centro da circunferência $A(0, 0)$ e qualquer ponto P é dada por: $d_{AP} = r$, sendo r o raio da circunferência. Mantendo-se a métrica da Geometria do Táxi encontra-se a táxi-circunferência que corresponde a um quadrado.

Em seguida, em um terceiro momento, utilizando o *software* GeoGebra, serão construídas as mandalas rosáceas na métrica Euclidiana e na métrica do Táxi. O estudo da Geometria está, segundo Guimarães e Selva (2004) intrinsecamente relacionado à área de artes e, pode-se considerar importante a relação entre a Geometria e a Arte, pois essa afinidade permite o desencadear de reflexões que podem ir para além da sala de aula. A arte é uma forma de comunicação e expressão que possibilita compreensão do mundo em transformação em que o aluno vive, desenvolvendo a criatividade, percepção visual e lógica (SOUZA, QUARTIERI, MARCHI, 2017).

A rosácea comum construída possui uma circunferência central e seis circunferências que se sobrepõem parcialmente formando no centro seis pétalas, enquanto a táxi-rosácea formada será um quadrado formado por 16 quadrados internos.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a mesma seguirá os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, levando em consideração todo o percurso feito pelos alunos, através dos resultados apresentados durante a realização da oficina, como as construções solicitadas e as dificuldades encontradas e ainda a compreensão da métrica da Geometria do Táxi pelos alunos.

Geometrias não Euclidianas - Geometria do Táxi

A partir dos cinco postulados de Euclides na obra *Os Elementos*, surgiram vários questionamentos por matemáticos principalmente do século XIX que possibilitaram o surgimento de outras geometrias, sendo uma das lacunas o quinto postulado, conhecido como o Postulado das Paralelas (COUTINHO, 2018; VIANA, 2023).

Na tentativa de provar o quinto postulado, três matemáticos se destacaram ao chegarem a novos conceitos sobre uma nova Geometria de forma independente e tão sólida quanto a Geometria Euclidiana, sendo eles: o matemático alemão Johann Carl Friedrich Gauss (1777 - 1855); o matemático húngaro János Bolyai (1802 - 1860); e o matemático russo

Nikolai Ivanovich Lobachevsky (1792 - 1860), sendo este último o primeiro a publicar suas descobertas, desenvolvendo assim a Geometria Hiperbólica (FERREIRA, 2011; VIANA, 2023). A Geometria Elíptica foi mais tarde desenvolvida por Riemann (1826 – 1866), matemático alemão, e a partir de então, surgiram outras Geometrias não Euclidianas como a Geometria do Táxi (LEIVAS, 2013).

O responsável pelo surgimento da métrica do táxi, foi o matemático russo Hermann Minkowski (1864 - 1909), que contestou a Geometria Euclidiana, afirmando que a Geometria de Euclides não é absoluta, existem outras formas de se percorrer um caminho entre dois pontos que não forma uma linha reta, sendo que nessa Geometria, cada ponto do plano corresponde ao cruzamento de duas retas perpendiculares – as ruas de uma cidade ideal (LEIVAS, 2016).

Em 1952, Karl Menger propôs uma exibição no Museu da Ciência e Indústria de Chicago, que destacou essa geometria, chamando-a de “*taxicab geometry*” cunhando o termo Geometria do Táxi pela primeira vez (FUZZO; REZENDE; SANTOS, 2010). A Geometria do Táxi é um desdobramento da Geometria Euclidiana, com a mudança apenas da métrica. Denomina-se métrica do táxi ou métrica dos catetos à função $d: \mathbb{R}^2 \rightarrow \mathbb{R}^2$, que associa, a cada par ordenado $A = (x_A, y_A)$, $B = (x_B, y_B)$, o número real não negativo definido por $d(A, B) = |x_A - x_B| + |y_A - y_B|$, sendo o número real ‘d’ denominado de distância de A até B (LEIVAS, 2016).

O nome Geometria do Táxi vem da associação com a ideia de “trafegar por ruas”, a distância entre dois pontos não é dada mais pelo comprimento da linha reta que liga esses pontos e sim pela distância percorrida por um pedestre no trajeto feito por ele para ir de um ponto a outro, andando pelas ruas (CÉSAR, 2010).

A Geometria Euclidiana consegue descrever inúmeras situações reais, porém, ela não consegue responder algumas questões como por exemplo: Qual é a menor distância entre sua casa e o trabalho? Na visão Euclidiana, a menor distância entre dois pontos é uma reta, mas, muito provavelmente, a distância entre sua casa e o trabalho não descreve uma trajetória retilínea (FABRIN, 2017).

A Geometria do Táxi é aquela que entendemos como mais próxima da realidade cotidiana, pois é utilizando um sistema retangular ideal que podemos realizar deslocamentos em uma cidade ideal imaginária, organizada em ruas, de modo similar ao sistema cartesiano ortogonal (LEIVAS, 2016).

Metodologias Ativas – Aprendizagem Baseada em Problemas

As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de situações problemas reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Neste modelo de ensino, o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado (BACICH; MORAN, 2018).

O fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017), criando situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (MORAN, 2015).

Bacich e Moran (2018) mencionam algumas técnicas para aprendizagem ativa: a sala de aula invertida, em que o aluno pesquisa e traz os resultados para discussão em sala; a aprendizagem baseada em investigação e em problema, em que é proposto um problema e o aluno pesquisa, organiza e administra recursos com a mediação do professor; a aprendizagem baseada em projeto, e a aprendizagem por jogos e histórias, que é uma modalidade na qual o aluno aprende se divertindo.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma das metodologias ativas que tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Segundo Carvalho e Civardi (2012), a metodologia de resolução de problemas é uma das metodologias empregadas na Educação Matemática, sendo amplamente utilizada, e citada como importante aliada como ponto de partida da atividade Matemática, juntamente com a História da Matemática e as Tecnologias da Comunicação (BRASIL, 1998).

A resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode aprender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas (BRASIL, 1998). Por meio da resolução de problemas, a criança atia sua curiosidade e desenvolve a arte de criar e ampliar seu meio de convívio (PONTES, 2019).

Segundo Levin (2001), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), tem o propósito de auxiliar o discente no conhecimento do conteúdo teórico, fortalecer a sua capacidade de resolver problemas e envolvê-lo no aprendizado. A perspectiva da ABP é delineada nos princípios derivados da psicologia cognitiva, caracterizada como uma forma de aprendizagem e instrução colaborativa, construtivista e contextual (MAMEDE, 2001).

Barell (2007) corrobora ao interpretar a ABP como a curiosidade que leva à ação de fazer perguntas diante das dúvidas e incertezas sobre os fenômenos complexos do mundo, dos saberes e da vida cotidiana. Ele esclarece que, nesse processo, os alunos são desafiados a comprometer-se na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigação, para dar respostas aos problemas identificados.

Numa percepção comum, todos admitem que a ABP promove a religação dos saberes, a aquisição de conhecimentos transdisciplinares, o desenvolvimento de habilidades, de competências e atitudes em todo processo de aprendizagem, além de favorecer a aplicação de seus princípios em outros contextos da vida do aluno. Assim, a ABP apresenta-se como um modelo didático transdisciplinar que promove uma aprendizagem integrada e contextualizada (SOUZA; DOURADO, 2015).

E é diante da necessidade de um processo de ensino e aprendizagem significativo para a sociedade atual, em que a formação possa atender ao novo perfil de estudante, de profissional mais tecnológico e mais autônomo, independente, que volta ao cenário educacional os conceitos de métodos ativos de aprendizagem, em que os alunos aprendem de forma ativa, questionadora e significativa, por meio de situações práticas reais, que os preparam para ações no campo profissional (DORJÓ; SILVA; LIMA, 2021).

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) - GeoGebra

A partir da internet, da digitalização, da evolução das máquinas computacionais e a explosão dos dispositivos móveis, fatores que culminaram na disseminação e popularização das chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), faz com que a escola não passe imune aos impactos e a nova realidade que estas tecnologias instauraram (VOLTOLINI, 2019).

O uso de tecnologias aliadas às práticas pedagógicas também se enquadra dentro da “Cultura Digital”, uma das dez competências definidas como essenciais para a transformação da educação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além disso, a tecnologia facilita o acesso a recursos educacionais, conecta alunos e professores além das fronteiras físicas e

promove a colaboração e a comunicação efetiva, estimulando, ainda, o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o mundo atual (FERREIRA, 2023).

Para Moran, Masetto e Behrens (2017), além da presença e uso disseminado de dispositivos móveis e das tecnologias digitais, a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, considerando que a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, enquanto a educação formal continua previsível e pouco atraente.

A partir da nova paisagem comunicacional determinada pela ascensão e características das tecnologias e ferramentas digitais, sobretudo as móveis, parece compreensível o incentivo e a apropriação desses aparatos também para o processo de ensino-aprendizagem e sua inserção também no ambiente escolar de forma institucionalizada (VOLTOLINI, 2019).

O *software* educativo proporciona aos alunos uma melhor visualização do conteúdo abordado levando o mesmo a pensar e refletir sobre o que está sendo trabalhado naquele momento em sala de aula, isso faz com que o aluno tire suas próprias conclusões sobre o conteúdo exposto e que ele aprenda a pensar e não espere que o professor já venha com suas respostas prontas e acabadas (OLIVEIRA; CUNHA, 2021).

Um dos *softwares* educativos mais utilizados na Matemática é o GeoGebra, que é um *software* de matemática dinâmica gratuito e multiplataforma para todos os níveis de ensino, que combina Geometria, Álgebra, tabelas, gráficos, Estatística e Cálculo numa única aplicação. Esse *software* foi criado em 2001 como tese de Markus Hohenwarter e a sua popularidade tem crescido desde então, atualmente, o GeoGebra é usado em 190 países, traduzido para 55 idiomas, e recebeu diversos prêmios de *software* educacional na Europa e nos EUA (INSTITUTO GEOGEBRA SÃO PAULO, 2024).

O *software* GeoGebra, quando utilizado de maneira planejada, favorece o desenvolvimento de diversas habilidades por parte dos alunos, permitindo que construam, experimentem e conjecturem (MARCHETTI; KLAUS, 2014), tornando-os capazes de superar as dificuldades encontradas no ensino tradicional, advindos de aulas expositivas e atividades de memorização.

No GeoGebra, pode-se contemplar Geometria e Álgebra dinamicamente, interagindo entre si na mesma tela, possibilitando o usuário relacionar as várias faces de um mesmo objeto matemático, esse *software* ainda permite trabalhar conceitos matemáticos do ensino fundamental, médio e superior e realizar construções matemáticas diversificadas e alterá-las após a construção ser finalizada (VAZ, 2012). Esse dinamismo possibilita que o aluno

perceba diversas relações entre os objetos matemáticos, faça conjecturas e até mesmo formalize os resultados, de forma visual, no próprio *software* (VAZ, 2012).

O trabalho desenvolvido por Souza (2015) investigou em sua pesquisa estudantes do Ensino Médio, na qual utilizou o GeoGebra para estudar o deslocamento deles desde suas residências até a escola, utilizando também, situações hipotéticas de corridas e deslocamentos em maratonas e concluiu que o *software* foi um aliado relevante para a construção de conceitos nessa Geometria.

É nesse sentido que se ratifica o uso das tecnologias digitais, quando encontra o seu espaço nas aulas, pode levar o aluno a se sentir mais ativo e responsável pelo seu processo de aprendizagem, à medida que o conhecimento é construído de forma dinâmica, interativa e dialógica, levando-se a considerar que tais tecnologias, quando aplicadas de forma correta, podem representar um grande estímulo à interação e à aprendizagem (CARNEIRO; FIQUEIREDO; LADEIRA, 2020).

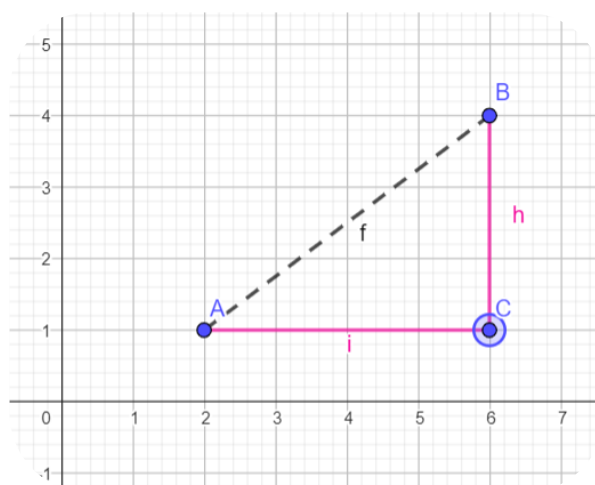
Proposta de Ensino Envolvendo a Geometria do Táxi

A oficina de Geometria do Táxi a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas terá duração de dois períodos de 50 minutos cada e será ofertada a alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo dividida em 3 momentos pedagógicos:

- Primeiro momento: será realizada uma revisão de conceitos da Geometria Plana, como o que é reta, segmento de reta, circunferência e alguns dos postulados de Euclides: 1º) Postulado: pode-se traçar uma reta ligando quaisquer dois pontos; 2º) Postulado: pode-se continuar uma reta infinitamente; e 3º) Postulado: pode-se traçar um círculo com qualquer centro e qualquer raio.
- Segundo momento: com a utilização do *software* GeoGebra e da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas que permite ao estudante desempenhar um papel mais ativo garantindo-lhe maior autonomia no processo de aprendizagem (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014), os alunos deverão responder ao questionamento: Qual a distância entre dois pontos selecionados no plano cartesiano A (2, 1) e B (6, 4)? Como ela é encontrada?

Utilizando-se o GeoGebra será realizada a construção conforme a Figura 1.

Figura 1 – Pontos A (2, 1) e B (6, 4) no plano cartesiano e as métricas euclidiana (segmento f) e do táxi (ou dos catetos) (segmento i + segmento h).



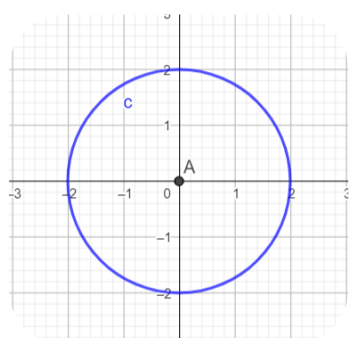
Fonte: autores (2024).

A Geometria do Táxi será deduzida através das tentativas dos alunos em responder à pergunta: Levando-se em consideração que agora os dois pontos separam sua casa (ponto A) da escola (ponto B), e que cada unidade no plano cartesiano corresponde a um quarteirão, nessa nova configuração, qual seria a distância entre os pontos A e B? Como ela é calculada?

Nesse momento os alunos serão levados a encontrar a métrica do táxi, ou seja, visualizar que na Geometria do Táxi, a menor distância entre dois pontos de um plano não é a linha reta, sendo a métrica do táxi dada por: $d_T = |x_A - x_B| + |y_A - y_B|$. Ainda com o uso do GeoGebra um novo problema será levantado: Como se constrói uma circunferência na métrica do táxi (táxi-circunferência)?

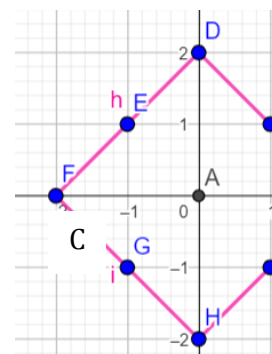
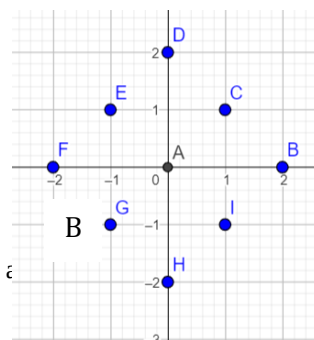
Com a utilização do conceito de circunferência sendo o lugar geométrico dos pontos equidistantes de um ponto dado, ou seja, a distância entre o centro da circunferência e qualquer ponto P é o raio da circunferência (Figura 2). Considerando-se uma circunferência de raio 2 cm, e mantendo-se a métrica da Geometria do Táxi encontra-se a táxi-circunferência que corresponde a um quadrado de lado $2\sqrt{2}$ (Figura 2).

Figura 2 – Circunferência de raio 2 cm (A) e construção da táxi-circunferência (B e C).



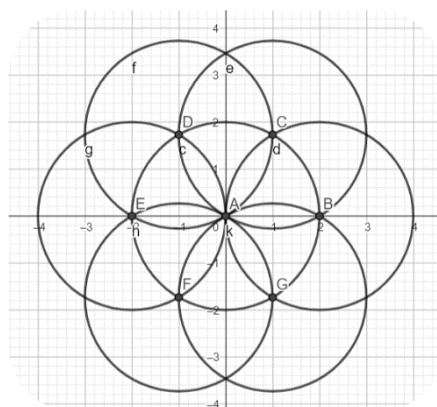
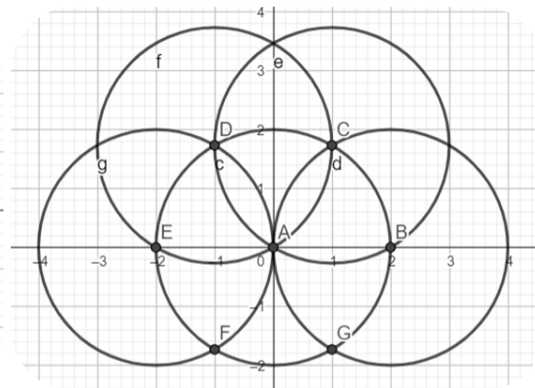
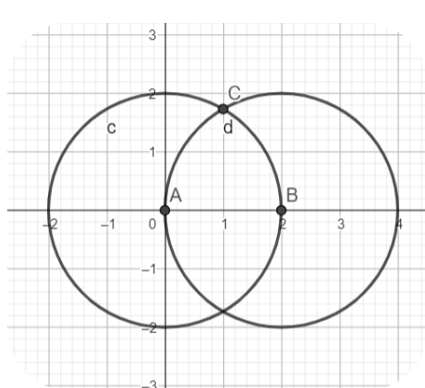
A

Fonte: ε



- Terceiro momento: após a compreensão de que a táxi-circunferência é representada por um quadrado e utilizando o *software* GeoGebra, serão construídas as mandalas rosáceas na métrica Euclidiana e na métrica do Táxi (Figura 3).

Figura 3 – Processo de construção de uma rosácea com 6 pétalas no GeoGebra.



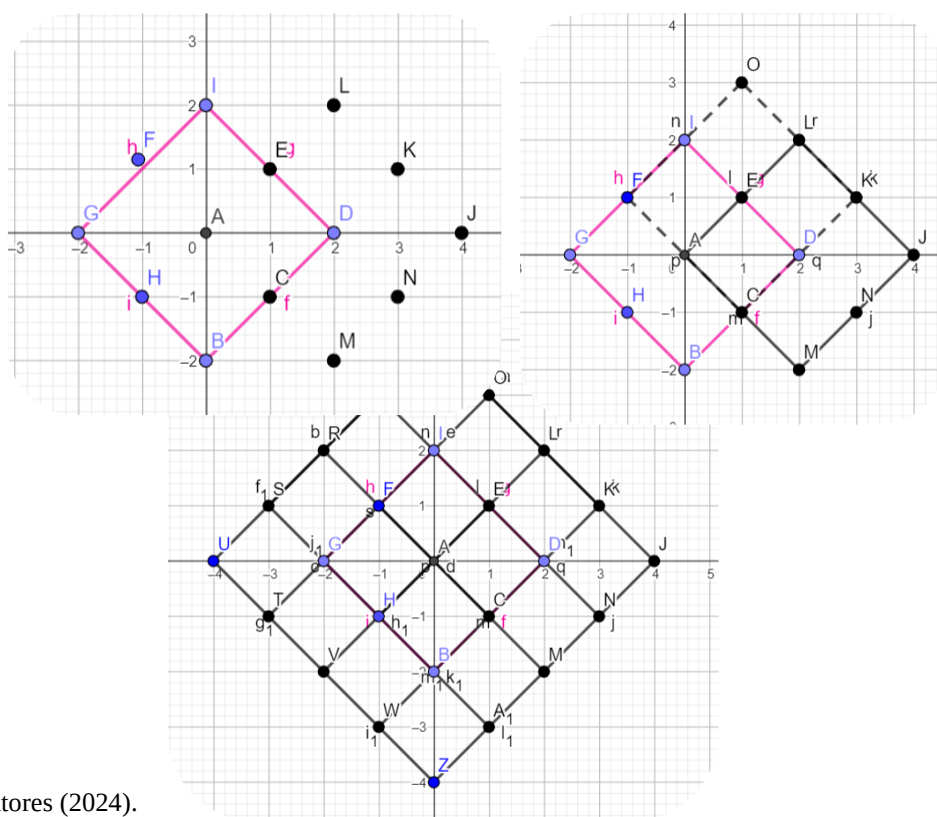
Fonte: autores (2024).

A partir de uma circunferência central, outras 6 circunferências de mesmo raio serão geradas no ponto de intersecção entre a primeira circunferência e a segunda (ponto C na Figura 3) e assim sucessivamente até completar-se a rosácea.

A rosácea comum construída possui uma circunferência central e seis circunferências que se sobrepõem parcialmente formando no centro seis pétalas, enquanto a táxi-rosácea formada será um quadrado formado por 16 quadrados internos (Figura 4).

Na educação, as mandalas são utilizadas como recursos didáticos, alguns educadores extraem os benefícios dessa arte como forma de manter a turma mais concentrada na tarefa proposta, além de estimular a autonomia e criatividade (EVANGELISTA, RODRIGUES; SANTANA, 2022).

Figura 4 – Processo de construção de uma táxi-rosácea com 6 pétalas no GeoGebra.



Fonte: autores (2024).

Por fim, a avaliação da aprendizagem será de forma qualitativa, levando em consideração todo o percurso feito pelos alunos, através dos resultados apresentados durante a realização da oficina, como as construções solicitadas e ainda a compreensão da métrica da Geometria do Táxi pelos alunos.

Considerações Finais

Acredita-se que, a partir da oficina didática e da construção da rosácea os alunos consigam compreender os conceitos básicos da Geometria do Táxi, iniciando pela distância entre dois pontos e a construção da táxi-circunferência.

A utilização do *software* GeoGebra facilitará a construção dos conceitos e das figuras nessa Geometria já que o aluno visualiza e manipula as figuras em tempo instantâneo. Assim, a Geometria do Táxi pode ser apresentada, com a intenção de se integrar a Matemática ao cotidiano do aluno, pois essa se apresenta em todos os lugares. Sendo confrontado com esta nova Geometria, o aluno pode ser levado a perceber que existem outras geometrias, possibilitando que tenha despertada a sua curiosidade para novos ambientes matemáticos (KALEFF; NASCIMENTO, 2004).

As ferramentas digitais de informação e comunicação vêm sendo incorporadas na rotina da escola e ao processo de ensino e aprendizagem, sendo um importante espaço potencializador da inclusão digital, possibilitando aos alunos o uso consciente e saudável das tecnologias digitais. Também, as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, são recursos utilizados para desafiar os alunos a comprometerem-se na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigação.

Nesse novo modelo de ensino e aprendizagem, os professores precisam estar preparados para atuar pedagogicamente e didaticamente com o uso das tecnologias digitais, desenvolvendo aulas com uma didática interativa, dinâmica e que dialogue com a realidade da maioria dos alunos, que já chegam à sala de aula imersos em uma cultura digital.

TAXICAB GEOMETRY FROM PROBLEM BASED LEARNING

Abstract

The present work presents a teaching proposal involving Taxicab Geometry, which has a different metric from Euclidean Geometry and a way of understanding this new Geometry, through problem solving based on real situations. The objective of this work is to use the Problem Based Learning methodology in a didactic workshop so that students understand the taxicab metric, making a parallel with Euclidean Geometry to then apply the two geometries in the construction of a rosette mandala in the GeoGebra software. Initially, a review of Flat Geometry concepts will be carried out, and after a conceptual approach to Taxicab Geometry, by measuring the distance between any two points A and B in the two geometries and constructing the circumference in the taxicab metric (taxicab-circumference). Then, using the GeoGebra software, the rosette mandala will be constructed using the Euclidean metric and the Taxicab metric. With this methodology, it is expected that students will be able to

understand the basic concepts of Taxicab Geometry, and that the use of GeoGebra software will facilitate students' learning of geometric concepts in a dynamic and interactive way.

Keywords: Non-Euclidean geometry. Problem Solving. GeoGebra. Mandala.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 424 p.

BARELL, J. **Problem-Based Learning**. An Inquiry Approach. Thousand Oaks: Corwin Press. 2007. 192p.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.22, n. 83, p. 263-294, 2014.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v.5, p.121-136, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. 154p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1998.

CARNEIRO, A. P.; FIGUEIREDO, I. S. S.; LADEIRA, T. A. A importância das tecnologias digitais na Educação e seus desafios. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 35, 2020.

CARVALHO, F. D. P. S.; CIVARDI, J. A. **Novas tecnologias, velhas atitudes, práticas antigas**. In: II Congresso Internacional TIC e Educação. Lisboa: Instituto de Educação. 2012. p. 719-736.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020.

CÉSAR, S. M. C. **Geometria táxi – uma exploração através de atividades didáticas**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Belo Horizonte, 2010. 96 p.

COUTINHO, L. **Convite às geometrias não-euclidianas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2018. **118p**.

DORJÓ; D. S.; SILVA; O. A.; LIMA, R. B. Metodologias ativas e novos processos de ensino-aprendizagem: uma experiência inovadora. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.47, p. 307-318, 2021.

EVANGELISTA, F. M.; RODRIGUES, L. V. S. e SANTANA, C. V. Uma análise da oficina remota “A matemática por trás da arte”. **Anais...do VIII Encontro Sergipano de Educação Básica**. Org.: SILVA JUNIOR, A. C.; COSTA, S. S. Aracaju- SE, 2022. p. 94-110.

FABRIN, F. G. **Geometria do Taxi: algumas discussões com vistas à formação do professor de matemática**. In: Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica. UNIJUÍ, 1-5 p. 2017.

FERREIRA, F. **Entenda as vantagens e desafios do uso de tecnologia na educação**. 2023. In: <https://www.proesc.com/blog/tecnologia-na-educacao/>. Acesso em: 13 de Agosto de 2024.

FERREIRA, L. **Uma proposta do ensino de geometria hiperbólica**. 2011. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação Para Ciência e Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

FUZZO, R. A.; REZENDE, V.; SANTOS, T. S. **Geometria do táxi: a menor distância ente dois pontos nem sempre é como pensamos**. In: V Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 1-9 p., 2010.

GUIMARÃES, G. L.; SELVA, A. C. V. **Educação infantil e matemática** – Proposta Curricular do Município de Olinda, 2004. 266 p.

INSTITUTO GEOGEBRA SÃO PAULO. Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia. PUC-SP. In: <https://www.pucsp.br/geogebraesp/geogebra.html>2024. Acessado em: 14 de agosto de 2024.

KALEFF, A. M.; NASCIMENTO, R. S. Atividades Introdutórias às Geometrias Não Euclidianas: o exemplo da Geometria do Táxi. **Boletim Gepem**, n. 44, p. 11-42, 2004.

LEIVAS, J. C. P. Geometria do Táxi: Resolvendo Problemas de Rotina. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.9, n.2, p.177-202, 2016.

LEIVAS, J. C. Geometrias não euclidianas: ainda desconhecidas por muitos. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 647-670, 2013.

LEVIN, B. **Energizing teacher education and professional development with problem-based learning**. ASCD: United States, 2001. 140 p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999. 234 p.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MARCHETTI, J. M.; KLAUS, V. L. C. A. *Software GeoGebra: um recurso interativo e dinâmico para o ensino de geometria plana*. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, v 1. p. 1-19, 2014.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33. 2015.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 22^a. ed. Campinas: Papirus, 2017. 176p.

OLIVEIRA, E. R.; CUNHA, D. S. O uso da tecnologia no ensino da Matemática: contribuições do *software* GeoGebra no ensino da função do 1º grau. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 36, p. 1-7 2021.

PONTES, E. A. S. Método de Polya para resolução de problemas matemáticos: uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica. **Holos**, ano 35, v.3, p.1-9, 2019.

RIBEIRO, R. S.; GRAVINA, M. A. Disco de Poincaré: uma proposta para explorar geometria hiperbólica no GeoGebra. **Revista de Matemática On Line**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-14, 2016.

SOUZA, C. B. **Geometria hiperbólica - Consistência do Modelo de Disco de Poincaré**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Matemática em Rede Nacional, Departamento de Matemática, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2014.

SOUZA, H. M. **A geometria do táxi: investigação sobre o ensino de uma geometria não euclidiana para o terceiro ano do ensino médio**. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino Matemática). UNIFRA, 2015.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, ano 31, v. 5, p.182-200, 2015.

SOUZA, M. B.; QUARTIERI, M. T.; MARCHI, M. I. Matematicando: a geometria nas mandalas. **Revista Signos**, ano 38, n. 1, p. 97-117, 2017.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VAZ, D. A. F. Experimentando, conjecturando, formalizando e generalizando: articulando investigação matemática com o GeoGebra. **Educativa**, v. 15, n. 1, p. 39-51, 2012.

VIANA, S. B. **Geometria do táxi versus geometria euclidiana: explorando as diferenças e aplicações na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Matemática. 2023. 130 p.

VOLTOLINI, A. G. M. F. F. Ferramentas digitais e escola: estudo de uma proposta pedagógica. **Revista Observatório**, v. 5, n. 3, p.1-24, 2019.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Jaqueline de Souza Pinheiro¹⁴⁶

Marcia Dalla Nora¹⁴⁷

Grupo de trabalho (GT): Educação, tecnologias e IA: Entre links e produções

Resumo

O mundo contemporâneo é fruto de constantes mudanças em âmbito cultural, social e por consequência educacional, uma vez que é a partir de uma educação de qualidade que formam-se cidadãos bem estruturados e capazes de modificar o espaço em que estão inseridos. Nesse aspecto, é necessário que a educação se adapte às novas configurações e organizações das comunidades, instigando jovens ao interesse na aprendizagem contínua, com isso analisa-se a grande dificuldade dos estudantes no aprendizado da matemática o que culminou em pesquisas por parte de acadêmicos e docentes na busca por novas formas de ensinar matemática e estabelecer um espaço de aprendizagem significativa nas escolas. Para tanto é necessário fornecer apoio para os docentes e formações adequadas que motivem a utilização de novas formas de ensinar, condizentes com as gerações contemporâneas. A partir disso, foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico sobre o uso da tecnologia como aliada a educação básica, seus benefícios e desafios para a implementação bem como plataformas digitais que podem ser aliadas para facilitar o ensino da matemática. Posteriormente, foi desenvolvido materiais digitais e encaminhadas para gestores escolares a fim de servir como incentivo e sugestão para as escolas públicas da Região Médio Alto-Uruguai.

Palavras-chave: Educação; TDICs; Jogos; Softwares;

Introdução

As Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão a cada dia mais presente no cotidiano das sociedades, alterando significativamente suas formas de funcionamento, comunicação e transmissão de conhecimento. Sendo inegável a inserção dessas em ambiente escolar educacional funcionando tanto como facilitadora para os docentes – com novos dispositivos para utilização em sala de aula – quanto para os estudantes que buscam novas formas de aprender, mais inovadoras, cativantes e condizentes com as gerações contemporâneas, conhecidas como nativas digitais.

Assim, a inserção das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) nesse contexto, vem para auxiliar o professor com novos dispositivos para uso em sala de aula, quanto para os estudantes que buscam novas formas de aprender, sendo elas mais inovadoras e condizentes com a geração atual. Com base nesses fatores é importante que os docentes saibam utilizar desses recursos e façam das TDICs aliadas para promoção de

¹⁴⁶ Graduanda em Psicologia, monitora da Escola de Educação Básica da URI/FW, a103887@uri.edu.br

¹⁴⁷ Doutora em Educação, professora da Escola de Educação Básica da URI/FW e Ensino Superior URI/FW, marcia@uri.edu.br

educação de qualidade e melhor aproveitamento de suas aulas, a fim disso é necessário destacar a importância da formação continuada e de qualidade.

Outrossim, infelizmente nem todas as escolas dispõem de infraestrutura necessária, como materiais e laboratórios de informática que permitam a inserção de novos métodos de ensino. Entretanto, pesquisas como essa tem por objetivo demonstrar as possibilidades e evidenciar a necessidade de atualizações nas didáticas de ensino, propondo um olhar diferente para as inovações digitais no ambiente escolar.

Tendo isso em vista, o projeto de iniciação científica “Formação de professores de Matemática da Rede Pública utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, em consonância com os objetivos da linha de pesquisa “Ensino de Matemática”, do GEPMF, vislumbra discutir alternativas que possam potencializar as ações docentes, dos egressos do curso de licenciatura em Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, a partir do uso de recursos tecnológicos. Para tanto buscou-se por meio de pesquisas bibliográficas identificar quais são as TDICs com potencialidade para utilização em sala de aula e facilitadoras do processo pedagógico com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a partir disso desenvolver um material em formato de apostila que foi compartilhado com professores da rede pública e particular que lecionam em escolas pertencentes aos 28 municípios da 20ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Palmeira das Missões - RS. Ademais, fazer visitas em algumas delas com o objetivo de compreender se as condições possibilitam o uso das TDICs e discutir com professores formas para a implementação de jogos e softwares que auxiliem no Ensino da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, atividades essas previstas no Plano de Trabalho de Bolsista.

A Inserção Das Tecnologias De Informação E Comunicação (TDICs) No Cenário Contemporâneo

De início, antes de partir-se-á discussão acerca da inserção da tecnologia à educação, faz-se necessário elucidar sobre o momento atual da sociedade e os conflitos que influenciam a introdução das ferramentas tecnológicas no presente século. O cenário contemporâneo em que a globalização e as tecnologias passaram a fazer parte da vida cotidiana dos indivíduos é resultado de uma constante evolução histórica, que tiveram a década de 1960 como destaque, visto que, a partir dela houve-se o surgimento da internet devido principalmente aos fenômenos da Guerra Fria.

Em pleno século XXI, é inexorável a associação entre tecnologia e o cotidiano de cada indivíduo, os quais, na maioria, fazem uso da mesma de modo altamente intenso, o que se permite denominar o momento atual da humanidade como “Sociedade da Informação” - como propõe Castells (2005), na qual é apresentado uma organização social construída a partir de redes de comunicação altamente desenvolvidas, em que há o acesso fácil e onipresente às informações; em outros termos, pode-se dizer que o este século tem sido caracterizado pelo fenômeno social do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, nos dias de hoje, as denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que possibilita a conexão rápida e instantânea à rede mundial de computadores.

Com isso, também desenrolou-se um processo de mudanças no mercado de trabalho que passou a buscar profissionais capacitados e funcionais, exigindo deles novas habilidades e as instituições escolares incumbidas de formá-los passam a desempenhar novas funções frente aos desafios que lhes são impostos. Na busca por aperfeiçoamento na didática de ensino, decorrente das gerações do novo milênio e das exigências vigentes nas transformações da sociedade atual, é de máxima implicância analisarmos o mundo contemporâneo com um olhar voltado as inovações comunicativas.

TDICs Aplicadas Ao Processo De Ensino E Formação De Conhecimento

A junção entre conhecimentos, técnicas e artes ao emprego da tecnologia representam o novo potencial deste século e seguintes; ao agregar instrumentos tecnológicos ao processo de ensino germina-se um excelente percurso para promover novos conhecimentos e habilidades que amplia e propicia o engajamento do corpo discente a um novo contexto social. Seja em baixa, seja em alta escala, a influência da tecnologia no ambiente de aprendizagem é essencial não só como forma de colaborar com a execução do papel do profissional da educação: a formação e passagem de conhecimento, como também como forma de manter o corpo discente instigado e receptivo a aprender; afinal, esses últimos são parte integrante de um cenário moderno inteirado às ferramentas tecnológicas, que só tendem a evoluir e ocupar mais lugares nas sociedades.

Para Freire e Shor (1987), as TDICs ensejam novos usos da linguagem mediante a possibilidade de ocorrência de aulas mais expressivas, contextualizadas e atraentes aos alunos; à figura do ambiente escolar e do corpo docente cabe a ter atenção e familiarização com tecnologias para que a utilize de maneira adequada para a aplicação do processo de aprendizagem e transmissão da informação. Todavia, como destaca Borba e Penteado (2012), a educação informatizada impõe muitos desafios, é necessário empenho para superá-los. O primeiro deles é que apenas o suprimento técnico não garante uso correto da informática, uma

vez que é necessária formação (Borba; Penteado, 2012). Ou seja, a inserção das TDICs encara, ainda em pleno século XXI, muitas barreiras que dificultam sua completa dispersão em sala de aula. Há alguns pontos que complicam a perpetuação das TDICs no ambiente escolar, além do custo para aquisição, repasse de verbas governamentais ou de infraestrutura dos ambientes de ensino implica-se também uma formação e capacitação do professor.

Nesse viés, as TDICs se tornam uma grande aliada, acrescentando ganhos significativos e promovendo aulas que instiguem os jovens a aprofundar seus conhecimentos, segundo Lira e Pontes (2016), é possível que elas possam acarretar ganhos significativos na capacidade cognitivas das pessoas, ou seja o emprego das tecnologias é visto como ‘novo’ potencial desse século. Ao agregar instrumentos tecnológicos ao processo de ensino germina-se um excelente percurso para promover novos conhecimentos e habilidades que amplia e propicia o engajamento do corpo discente (Lira, Pontes; 2016).

Os desafios para implementação referente uso significativo das TDICs são diversos, entretanto uma das maiores dificuldades ainda é a inovação da didática de ensino, uma vez que a formação inicial dos professores muitas vezes não contempla/contemplava o uso das tecnologias. Outrossim, existe o fator de diferenças geracionais relacionadas ao uso das tecnologias digitais, evidenciadas como “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Nativos digitais diz respeito aos que cresceram com contato direto com as tecnologias digitais (Prensky, 2001), entretanto os imigrantes digitais não tem tanta familiarização, e esse contato foi posterior a infância, que pode justificar o receio do uso da tecnologia durante as aulas (Gomes, Maia e Pontes, 2016). Ademais, muitos desses educadores estão há algumas décadas lecionando e não sabem como manusear os recursos que as escolas disponibilizam.

A partir daí ressalta-se a importância de capacitar os professores para que faça das TDICs aliadas ao processo educacional, pois não basta deter das ferramentas e dos conhecimentos a respeito da disciplina, é necessário saber como utiliza-las em favor do aluno e dar significatividade aos conteúdos. Ou seja, a inserção das TDICs encara, ainda em pleno século XXI, muitas barreiras que dificultam sua completa dispersão em sala de aula.

Há alguns pontos que complicam a perpetuação das TDICS no ambiente escolar, além do custo para aquisição, repasse de verbas governamentais ou de infraestrutura dos ambientes de ensino implica-se também uma formação e capacitação do professor. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais atual da Educação Básica, aponta desafios que devem ser superados para a utilização das TDICs na Educação Básica: É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada

e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p.61). O acesso demasiado à informação pode fazer com que os estudantes façam análises superficiais, e respostas imediatas. Sendo assim, é possível depreende-se a necessidade do uso crítico das TDICs, desenvolvendo a pesquisa como ferramenta para a construção de um conhecimento significativo, uma vez que ao pesquisar o estudante torna-se protagonista da sua construção de conhecimento. Visando uma melhoria na forma de aprendizado, é necessário: “reconhecer e favorecer a expansão de ações isoladas” (Borba; Penteado, 2012, p. 25).

Sendo assim imprescindível a capacitação dos professores, possibilitando-os a exploração de diversos dispositivos das TDICs e adaptá-los à escola e as turmas das quais trabalha. Quanto ao Ensino Básico, as TDICs têm importante papel na aprendizagem que serve de base indispensável para tantas outras formações futuras, elas possibilitam e estimulam o pensamento lógico e rápida capacidade de raciocínio. Nesse aspecto, os jogos são defendidos como motivadores para o aprendizado uma vez que possibilitam a contextualização de vários conhecimentos e tornam o ambiente de informação mais agradável e divertido (Santos, 2016).

Jogos Digitais E Softwares Aplicados Ao Ensino Da Matemática Na Educação Básica.

Uma das principais razões na dificuldade do aprendizado de Matemática está associada à mecanização do ensino, uma vez que os alunos apenas reescrevem no caderno ou na avaliação o que já foi escrito no quadro durante as aulas do professor. (Fernandes et al, 2008). Ou seja, o aluno não é instigado à pesquisa, e sua ‘busca por conhecimento’ acaba junto com a aula, sendo assim não existe uma motivação que leve-o a buscar mais para aquisição de conhecimento.

Sendo assim, surge-se a inevitabilidade de comunicar-se com o estudante de uma maneira jovem e atual, que proponha meios de transmissão do conteúdo de forma motivadora e lúdica - as faixas etárias apropriadas. Surgindo assim a tecnologia como aliada, visto que, está presente no cotidiano das pessoas - principalmente das gerações “Z” e “Alfa”, ela é capaz de

tornar a ciência mais potente e ampliar as relações pessoais, sociais e as formas de aprendizagem

No contexto de aprimorar o ensino na educação básica:

“os jogos digitais têm recebido grande atenção entre pesquisadores educacionais e professores que defendem o seu uso na aprendizagem, por apresentar o potencial de fornecer um ambiente altamente envolvente, com alto nível de interação e feedback” (Sobrinho et al., 2016, p.865).

Nesse viés, os jogos digitais apresentam além das possibilidades de jogos tradicionais, maior interação, aproximação da realidade e no que tange ao ensino da geometria melhor representação gráfica dos objetos geométricos, dinamizando o processo de aprendizagem.

Os objetos de conhecimentos da disciplina de Matemática, apresentados na BNCC estão divididos por ano, tendo como principais:

- a) 6º ano, compreende o estudo do plano cartesiano e vértices de polígonos; geometria espacial: prismas e pirâmides; geometria plana: polígonos, construção de retas e figuras semelhantes, citando o uso de softwares para a construção de retas (BRASIL, 2018).
- b) 7º ano, dá continuação ao estudo de polígonos por meio do plano cartesiano, transformando as coordenadas de um polígono por meio da multiplicação para criar figuras simétricas; simetrias, circunferência, relação entre ângulos de retas intersectadas e paralelas; estudo de triângulos, construção, e aplicabilidade na arquitetura e nas artes plásticas; estudo dos polígonos regulares (BRASIL, 2018).
- c) 8º ano, estudo das propriedades dos quadriláteros por meio da congruência de triângulos, construção de ângulos notáveis e polígonos regulares, bissetriz, mediatriz e aplicar esses conceitos na resolução de problemas; simetrias de translação, rotação e reflexão (BRASIL, 2018).
- d) 9º ano, demonstração de relações formadas entre ângulos de retas e retas paralelas intersectadas por uma reta transversal; estudo da circunferência, arcos e ângulos da circunferência; continuidade ao estudo de polígonos regulares; estudo da reta e do ponto médio; vistas ortogonais de figuras espaciais (BRASIL, 2018).
- e) 1º ano, **geometria plana, gráficos, estatísticas, funções afim e quadrática; Representação algébrica e geométrica; Relações métricas; Semelhança e Congruência; Área de figuras planas; Variação de Área e Perímetro de polígonos regulares** (BRASIL, 2018).
- f) 2º ano, **Função Exponencial; Função Logarítmica; Educação; Financeira; Probabilidade; Pensamento Computacional; Relação entre progressão geométrica (PG) e função exponencial; Juros compostos, crescimento exponencial; Planilhas de orçamentos, juros compostos; Imposto de Renda, representação algébrica e gráfica. Análise Combinatória** (BRASIL, 2018).
- g) 3º ano, **Trigonometria do ensino médio Lei dos senos, Lei dos cossenos; Fenômenos periódicos e comparação de suas representações com as funções seno e cosseno; Geometria Plana; Projeções Cilíndrica e Cônica Grandezas e Medidas Unidades de medida, conversões, SI; Medições de perímetro, área, volume, massa; Notação científica para medidas, Algarismos significativos e duvidosos, erros; Geometria Espacial Sistemas Lineares; Geometria Espacial de Posição; Poliedros; Cilindros; Prismas; Volumes de Sólidos Semelhantes; Pirâmides; Cones** (BRASIL, 2018)..

É necessário destacar que em diversos dos objetivos de conhecimentos propostos pela BNCC, estão presentes a construção de figuras e entes geométricas que podem ser feitas com o uso de softwares, possibilitando que os alunos possam construí-los e visualizá-los com maior exatidão, o que é mais difícil utilizando apenas ferramentas não digitais, régua, lápis, compasso, entre outras.

Os softwares de geometria mais modernos possuem alta resolução de imagem e muitas ferramentas, dentre eles estão: o Geogebra Classic, software Mangahigh: Jogos matemáticos, possuindo inúmeras ferramentas em duas e três dimensões, jogos e uma plataforma completa para professor e aluno, possibilitando o envio de atividades para turmas e uma avaliação sistemática de acertos e produtividade dos estudantes. Ademais, além de estar disponível online, possui aplicativo para computador e smartphone off-line, possibilitando a expansão do seu uso. Na janela de visualização em duas dimensões, no que se refere à Geometria, possui funções relacionadas ao ponto (ponto, intersecção entre dois objetos, ponto médio); à reta (reta, segmento, semirreta, reta perpendicular, reta paralela, bissetriz, reta tangente, reta polar), ao polígono (polígono, polígono regular, polígono rígido, polígono semideformável) ao círculo (círculo, raio, semicírculo, arcos e setores), ângulo, área, perímetro, comprimento entre outras funções.

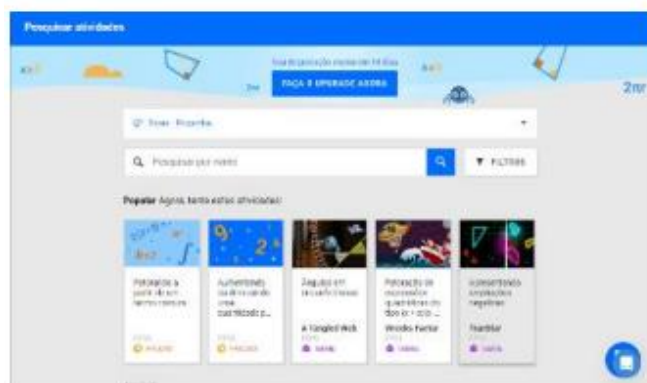
Na janela de visualização em três dimensões possui ainda, funções relacionadas ao plano (plano, plano perpendicular e plano paralelo); às figuras geométricas espaciais (pirâmide, prisma, cone, cilindro, tetraedro, cubo, planificação e esfera).

A partir daí ressalta-se a importância de capacitar os professores para que faça das TDICs aliadas ao processo educacional, pois não basta deter das ferramentas e dos conhecimentos a respeito da disciplina, é necessário saber como utiliza-las em favor do aluno e dar significatividade aos conteúdos. Dessa maneira, foram analisados softwares e plataformas de jogos online usadas como facilitadoras do aprendizado referente a disciplina de matemática e seus objetivos alinhados a Base Nacional Comum Curricular para os períodos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que abrangem faixa etária entre 11 e 18 anos.

Um exemplo de uma interessante plataforma de ensino da matemática que também merece ser citada é Mangahigh, destaca-se que ela disponibiliza para o professor a criação e organização das turmas incluindo um número fixo de login para cada aluno usuário da plataforma, bem como insere e categoriza as opções de jogos e atividades para cada faixa etária incluindo relatórios para os professores, tanto individuais quanto coletivos do desenvolvimento do jovem e da turma como um todo, possibilitando uma avaliação de

aprendizagem e uma percepção avançada dos conteúdos que precisam ser reforçados em sala de aula.

Figura 1 – Logo da plataforma educativa Mangahigh (<https://app.mangahigh.com/>)Fonte:



Arquivo Pessoal da Autora

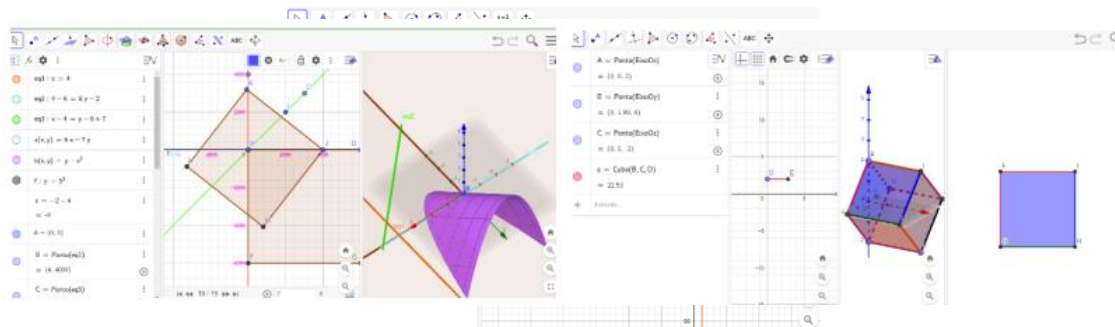
Ela permite a possibilidade do professor em analisar diversas atividades conforme a faixa etária dos alunos, os jogos disponíveis para cada conteúdo a ser trabalhado, em especial a geometria, além da possibilidade de jogar e entender seus objetivos antes de propor aos alunos e as suas turmas, possibilitando nomeá-las conforme sua organização.

Além dos jogos interativos essa plataforma do Mangahigh, também conta com quizzes alinhados a Base Nacional Comum Curricular podendo serem dispostos aos estudantes, com perguntas, resoluções e explicações completas. Facilitando a didática do docente e sua busca, o site dispõe filtros de busca que o encaminham direto para conteúdos alinhados ao seu trabalho em sala de aula.

Vale destacar, que os softwares de geometria mais modernos possuem alta resolução de imagem e muitas ferramentas, dentre eles estão: o Geogebra Classic, possuindo inúmeras ferramentas em duas e três dimensões, jogos e uma plataforma completa para professor e aluno, possibilitando o envio de atividades para turmas e uma avaliação sistemática de acertos e produtividade dos estudantes. Ademais, além de estar disponível online, possui aplicativo para computador e smartphone off-line, permitindo a expansão do seu uso. Na janela de visualização em duas dimensões, no que se refere à Geometria, possui funções relacionadas ao ponto (ponto, intersecção entre dois objetos, ponto médio); à reta (reta, segmento, semirreta, reta perpendicular, reta paralela, bissetriz, reta tangente, reta polar), ao polígono (polígono, polígono regular, polígono rígido, polígono semideformável) ao círculo (círculo, raio, semicírculo, arcos e setores), ângulo, área, perímetro, comprimento entre outras funções. Na janela de visualização em três dimensões possui ainda, funções relacionadas ao plano

(plano, plano perpendicular e plano paralelo); às figuras geométricas espaciais (pirâmide, prisma, cone, cilindro, tetraedro, cubo, planificação e esfera).

Figura 2 – Interface inicial do Software Geogebra Classico 6



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Conforme a figura 2 é possível observar as diversas função de utilização disponibilizadas pelo software, como calculadora científica, formação de gráficos, estudo em visualização 3D, probabilidade, utilização de réguas e guias, etc. E também, é possível analisar e visualizar as funções a partir dos gráficos e suas intersecções, entendendo na prática a formação de gráficos no plano cartesiano.

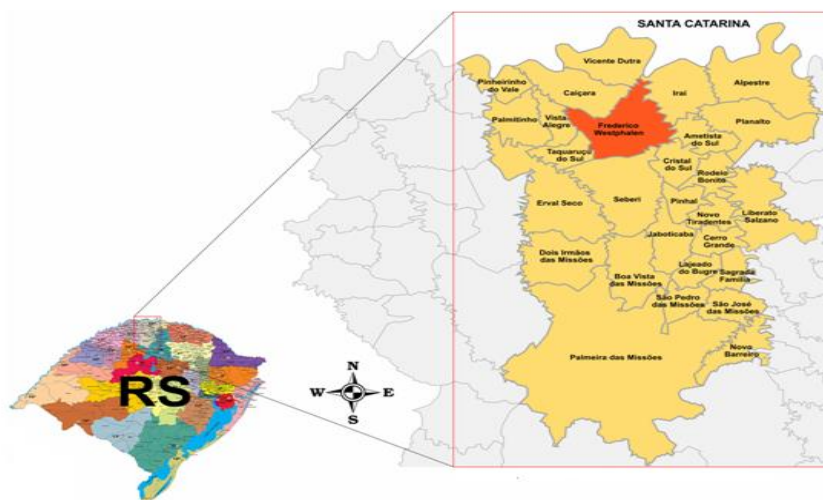
Figuras: 3 e 4 - Interface do Software Geogebra Classico 6, análise de funções

Conforme as figuras 3 e 4, pode-se analisar melhor as diversas possibilidades do software, uma vez que permite planificação e visualização 3D e 2D das figuras geométricas, sejam elas regulares ou não, seus pontos, retas e faces.

Produção E Entrega De Material Físico/Digital Nas Escolas Públicas

Após análise de softwares e jogos – partindo do princípio da inserção da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas públicas – foi desenvolvido um material em formato físico/digital de uma apostila e posteriormente encaminhada para professores de escolas públicas pertencentes a alguns dos 28 municípios pertencentes a região da 20ª CRE, a fim de agregar no conhecimento dos docentes e servir como complemento a suas formações. Segundo Lima e Leite (2015, p.57) uma formação continuada como um “momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de diferentes experiências profissionais”, ou seja, a inserção de novas possibilidades de ensino.

Municípios Investigados



Fonte: Base de Dados IBGE, Secretaria de Educação RS (2014).

O material tendo como princípio sugestões e meios facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem, alinhando as TDICs, plataformas online, softwares, jogos eletrônicos e exemplificações do potencial de alguns desses. Viana et al (2013) concordam que, por meio da gamificação, as pessoas interagem mais facilmente, convivem, são motivadas e mais abertas a aprender de forma mais efetiva., Segundo Tolomei (2017), a ideia de que o uso de jogos ou atividades como jogos favorece o envolvimento dos alunos em atividades escolares consideradas chatas é inevitável, pois o uso de jogos pode aproximar o processo de aprendizagem do aluno da realidade. Sendo assim, conectar mais o aluno ao professor tornando uma disciplina mais interessante e aplicada aos contextos contemporâneos.

Durante o período, também foram visitadas algumas escolas dentro da linha de pesquisa, - com acesso a internet e equipadas, além de professores de matemática egressos da URI/FW. As quais o projeto foi apresentado e entregue durante a formação semestral para docentes. No local foi proposto uma conversa reflexiva sobre o uso das TDICs no processo de ensino e formas de inovar o incentivo e identificação com as ciências exatas.



Participação em formação dos professores, Escola Estadual de Ensino Médio 20 de Setembro
Fonte: Arquivo pessoal do autor

As visitas nas escolas possibilitaram diálogos abertos junto de professores e coordenações, visando conhecer as perspectivas das instituições escolares sobre o tema e dentre elas foi abordado como após a pandemia da covid-19 e o enfrentamento de aulas à distância, amplamente discutido como as tecnologias digitais serviriam de imenso auxílio na educação e formação dos jovens dentro do período previsto. Além de ressaltarem o uso de plataformas como o Geogebra para a exemplificação de conteúdos matemáticos.



Diálogo com professores de matemática da rede pública, Escola Estadual de Ensino Fundamental Caiçara
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Diante disso, é notável que as TDICs têm um potencial muito bom em perspectiva escolar educacional, entretanto, cabe ao professor utilizar delas como aliada para uma aprendizagem completa e significativa, oportunizando um ambiente “intergeracional” em relação a didática e inovações nas formas de ministrar aulas. Facilitando o aprendizado dos

alunos na matéria de matemática e desconstruindo os estigmas – de dificuldade – tão amplamente destacados pelos jovens. Pois, um ambiente imersivo pode facilitar a aprendizagem, sustentando múltiplas perspectivas e proporcionando o aprendizado por meio de experiências mais autênticas (Freedman, 2011).

Conclusão

Partindo do desenvolvimento da pesquisa e posteriormente extensão, é possível compreender as dificuldades e desdobramentos que a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em ambiente educacional nas instituições de ensino, principalmente devido à disparidade de recursos disponíveis e a infraestrutura disponibilizada para uma inserção completa e que coopere com uma formação total dos jovens estudantes.

Além das dificuldades relacionadas a capacitação dos docentes, uma vez que o meio digital está sempre passando por constantes evoluções e ressignificações. Nesse contexto, destaca-se que mesmo com as dificuldades para a implementação das TDICs, elas não devem ser descartadas, pois sua devida utilização coopera de significativas formas e facilita o aprendizado e capacitação de uma maneira inovadora, perceptível durante a investigação bibliográfica realizada, inclusive referida na BNCC, sendo válida a sua contribuição para o estudo e ensino da Geometria em sala de aula ou fora dela, como as atividades home-office, com destaque para os anos pandêmicos de ensino à distância e aquelas utilizadas como meio de estudo extra e dever de casa.

Em síntese, a partir de análise e familiarização com softwares e jogos é perceptível seu potencial para o ensino de Geometria, sua aplicação principalmente voltada para os anos finais do Ensino Fundamental, em que o aluno é potencialmente estimulado para adquirir uma base forte na compreensão matemática. É necessário, portanto, que a inserção das TDICs nas instituições de ensino seja estudada e disseminada categoricamente dentro das possibilidades regionais para tal feito.

Tornando delas uma extensão da sala de aula e uma esperança para as gerações abonadas que utilizem de seus recursos para geração e absorção de conhecimentos, identificando corretamente os conteúdos para cada idade e referida série como também suas possibilidades didáticas.

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICT) IN MATHEMATICS EDUCATION

Abstract

The contemporary world is the result of constant changes in cultural, social, and consequently educational spheres, since it is through quality education that well-structured citizens are formed, capable of modifying the space in which they are inserted. In this regard, it is necessary for education to adapt to the new configurations and organizations of communities, encouraging young people to be interested in continuous learning. This highlights the great difficulty students face in learning mathematics, which has led academics and teachers to research new ways of teaching mathematics and establishing a meaningful learning environment in schools. Therefore, it is necessary to provide support for teachers and appropriate training that motivates the use of new teaching methods, consistent with contemporary generations. Based on this, bibliographic research was conducted on the use of technology as an ally in basic education, its benefits and challenges for implementation, as well as digital platforms that can facilitate the teaching of mathematics. Subsequently, digital materials were developed and sent to school administrators to serve as encouragement and suggestions for public schools in the Médio Alto-Uruguai region.

Keywords: Education; Games; ICTs (Information and Communication Technologies); Softwares.

Referências

- ANDREIS I. V.; SCHEID, N. M. J. **O Uso das Tecnologias nas Aulas de Biologia.** Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI, Uruguai, v. 6, n. 58, p. 58- 64, 2010.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 104 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF:MEC,2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br.pdf>. Acesso em: 17 abril de 2023.
- CARDOSO, G (Orgs). A sociedade em rede do Conhecimento à ação política. **Imprensa Nacional:** Casa da Moeda 2005. Acessado em: 14 de maio de 2023. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal.pdf>.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede do conhecimento à política**. In: CASTELLS, M.; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. MEDO E OUSADIA: **Cotidiano do Professor**. São Paulo/SP. Editora Paz e Terra S/A, 1987. Disponível em: http://www.gestaoescolar.livros/medo_ousadia.pdf.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, José Anderson Costa; MAIA, Mônica Emanuela Nunes; PONTES, Verônica Maria de Araújo. O Uso Dos Recursos Digitais Na Sala De Aula: Um Estudo De Caso Em Uma Escola Pública Do Ceará/Brasil In: Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016: **Tecnologias Digitais E A Escola Do Futuro**. Universidade de Lisboa, Portugal. 1º Ed, 2016.

JUNIOR, J; CAMPOS, R; CAMPOS, A; PERES, M; NEVES, H; NASCIMENTO, I; OLIVEIRA, H; SOUZA, E; FERREIRA, A. (2024). Nativos E Migrantes Digitais: O Domínio Tecnológico Na Formação Das Gerações Futuras Rcmos - **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. 3. 1-8. 10.51473/Ed.AL.V3i1.592. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/408/401> Acesso em jun de 2024

LEITE, Y. F., & LIMA, V. M. M. (2015, janeiro). **Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa**. RBPAE, 31, (1), 45 – 64

LIRA, Fabrício Nunes de; PONTES, Verônica Maria de Araújo. As Tic E Sua Utilização No Ensino Público: Estudo De Caso Numa Escola Da Rede Publica Do Rn/Brasil In: Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016: **Tecnologias Digitais E A Escola Do Futuro**. Universidade de Lisboa, Portugal. 1º Ed, 2016.

OLIVEIRA, A. J; Mario Sergio Cortella: "Não basta ter informação, é preciso saber o que fazer com ela". **Revista Galileu**. Ago de 2017. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/08/mario-sergio-cortella> Acesso em março de 2024.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9. Outubro 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> Acesso em: Jun de 2024.

SANTOS, Wilk Oliveira dos; SILVA JUNIOR, Clovis Oliveira da. Virtualização em Jogos Educativos: **Uma Experiência no Ensino de Matemática**. RBIE: Porto Alegre, 2016, v. 24, n.2, p. 108-122.

SOBRINHO, Maeia Eliane. Projeto Implementação e Avaliação de um Jogo Educativo para o ensino de Geometria para Alunos do 9º do Ensino Fundamental. In: Anais do XV **Simpósio**

Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. São Paulo: SBGames, 2016, p. 865-872.
Disponível em <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157208.pdf>. Acesso em: 03 de Junho de 2023. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades.

CONEXÕES ENTRE METODOLOGIAS CRIATIVAS E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Judite Schreiner Gauer¹⁴⁸

Elisabete Cerutti¹⁴⁹

Grupo de trabalho (GT): Educação, Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

Este artigo estabelece conexões entre metodologias criativas e educação socioemocional e procura trazer proposições e possibilidades no trabalho conjunto entre as disciplinas. A metodologia adotada é a revisão sistemática de literatura. Como referencial teórico destacamos recortes da BNCC (2017); José Moran (2012) e Mitchel Resnick (2020). Como resultados consideramos que ambas podem trazer resultados surpreendentes, pois as metodologias criativas envolvem a experimentação, a descoberta, as experiências práticas, despertando a criatividade e o protagonismo dos estudantes e a educação socioemocional, oferecendo momentos de trabalhos em grupo, estimulando as relações intra e interpessoais, as relações de colaboração, a oportunidade de que uns aprendam com os outros, a oportunidade e o estímulo de expressar afeto, generosidade, encorajamento, motivação na construção de novas memórias e descobertas individuais ou em grupo.

Palavras-chave: Metodologias Criativas. Educação socioemocional. Conexões.

Introdução

A educação traz em sua história ao longo dos dois últimos séculos discretas mudanças e progressos. Os modelos de ensino e aprendizagem em muitas instituições ainda se assemelham ao passado. As disciplinas isoladas, as estruturas curriculares para atender a legislação, a mesma disposição de carteiras, estudantes solitários em suas carteiras tentando aprender por memorização quando o professor explica e ele assiste. Ultimamente a neurociência e autores da área da educação tem evidenciado em diversas áreas por meio de pesquisas, publicações e artigos sobre metodologias de aprendizagem mais eficientes, ou seja, sobre como podemos aprender, saindo de um sistema mecanicista e repetitivo, para algo que estabeleça conexões, associações e produzindo sentido para um aprendizado mais relevante, eficiente, colaborativo, interagindo com a sala de aula e com o meio. Para Cosenza e Guerra (2011) “aprendemos quando somos capazes de exibir, de expressar novos comportamentos que nos permitem transformar nossa prática e o mundo onde vivemos, realizando-nos como pessoas vivendo em sociedade”.(COSENZA E GUERRA, 2011, pg. 141).

Há outro ponto a ser mencionado que nos parece importante. Diante da eminência das telas e todas as experiências que elas proporcionam, seja na vida cotidiana ou em sala de aula.

¹⁴⁸ Doutoranda e Mestre em Educação. Psicóloga e Educadora. judite.schreiner@hotmail.com

¹⁴⁹ Doutora em Educação PUCRS e professora do Programa do Pós graduação em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen, RS. beticerutti@uri.edu.br

Os livros, as apostilas, as explanações em lousas se tornam desinteressante frente às inovações da vida moderna, local onde precisamos sair um pouco e agregar maneiras mais práticas e inserir metodologias imersivas para aliar teoria e prática e captar a atenção dos estudantes.

Nesse sentido precisamos destacar também que os meios de comunicação e acesso a informação mudaram, estão disponíveis na internet, acessíveis e isso se refere a grandes volumes e diversidades que certamente precisam de curadoria para que sejam escolhidos conteúdos apropriados.

O objetivo deste artigo é criar conexões entre metodologias criativas e a educação socioemocional visando estabelecer proposições de trabalho em conjunto no contexto escolar porque ambas se complementam, tendo em vista a transversalidade que apresentam.

Neste artigo apresentaremos proposições de metodologias sobre como as duas disciplinas se complementam em atividades práticas e como elas podem produzir resultados interessantes aliando a prática e a criatividade das metodologias criativas com atividades da educação socioemocional por meio do projeto de vida gerando momentos de prazer pelas atividades e aprendizado.

Nesse formato integrativo, agregando disciplinas que se complementam e estabelecem conexões, que enriquecem as atividades de forma lúdica e tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e eficiente.

O contexto das metodologias criativas e os desafios na aplicação na escola.

Considerando o contexto das metodologias criativas, os desafios e estratégias em sua implantação no contexto escolar, nos reportamos a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) apresentou significativas contribuições para a educação em vários aspectos onde ela propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. Aqui nos deteremos essencialmente nas metodologias criativas que contribuem significativamente para a experimentação do estudante, tendo a oportunidade de aprender na prática o que certamente resultará na criação de memórias e na fixação do conteúdo, podendo ser trabalhada com uma variedade de atividades que não se restringem apenas a sala de aula, mas também a experimentos, aulas fora do espaço escolar, onde a instituição poderá propor parcerias com empresas e entidades, promover aulas de campo, aulas em laboratórios e aulas em diversos espaços da escola, onde todas essas dinâmicas e aulas diferenciadas, planejadas

poderiam ser compartilhadas com as aulas do projeto de vida que também pressupõe levar o estudante a mergulhar em novas experiências e diminuir o estresse e se conhecer melhor, conhecer as suas preferências, facilidades, dificuldades e aptidões. Melhorar as suas relações e suas habilidades socioemocionais

Através de aulas dinâmicas leves e prazerosas que poderiam englobar todas as disciplinas numa perspectiva de rodízio, saindo um pouco de aulas maçantes, conteudistas e com o único propósito de aprovação, quando sabemos que o ser humano, o seu bem-estar¹⁵⁰, a sua saúde emocional é o maior ganho em todas as perspectivas.

Preparar os estudantes academicamente, mas sem se perder de si, da sua essência, seus desejos e do seu bem-estar. Assim momentos relaxantes como rodas de conversa, projetos de arte, leituras e filosofia, assim como envolvê-los atribuindo pequenas responsabilidades e tarefas, como auxiliar na rotina familiar e da escola proporcionando estabelecer conexões com as pessoas e espaços e despertando segurança e fortalecendo a liderança, o empreendedorismo e o protagonismo dos estudantes. Para Resnick (2018) “uma das melhores formas de ajudar os jovens a se prepararem para viver em uma sociedade criativa é garantir que eles possam seguir seus interesses, explorar suas ideias e desenvolver suas vozes”. (RESNICK, 2018, pg. 147).

Enfatizar e se ater aos avanços, as pequenas conquistas, os avanços, os progressos por menor que sejam são tão significantes e aquecem o coração de quem os recebe e nos torna mais felizes, fortes e motivados para seguir em frente. Em vez de apontar o erro, ensinar o caminho. Isso nos torna melhores, mais humanos e certamente capazes para protagonizar e nos tornar fortalecidos, encorajados e humanos para liderar as inovações e a IA em todas as frentes, seja na ciência, na tecnologia digital, em soluções para preservar o planeta e evitar

¹⁵⁰ Em sua estrutura, o bem-estar é exatamente como o —tempo e a —liberdade: nenhuma medida o define exaustivamente (no jargão, definir exaustivamente é operacionalizar), mas diversas coisas contribuem para formá-lo; são os elementos do bem-estar, e cada um desses elementos é mensurável. A satisfação com a vida, por sua vez, operacionaliza a felicidade na teoria da felicidade autêntica, assim como a temperatura e a velocidade do vento definem a sensação térmica. Uma coisa importante: os elementos do bem-estar são eles próprios coisas diferentes; não são meras autoavaliações de pensamentos e sentimentos de emoção positiva, do quanto se é engajado e de quanto sentido se tem na vida, como na teoria original da felicidade autêntica. Portanto, o construto do bem-estar, e não a entidade de satisfação com a vida, é o tema focal da psicologia positiva. Nossa próxima tarefa é enumerar os elementos do bem-estar. Os elementos do bem-estar A teoria da felicidade autêntica aproxima-se perigosamente do monismo de Aristóteles, porque a felicidade é operacionalizada, ou definida, pela satisfação com a vida. O bem-estar, ao contrário, tem vários elementos que contribuem para nos afastar com segurança do monismo. A teoria do bem-estar é essencialmente uma teoria de livre escolha e seus cinco elementos abrangem as coisas que as pessoas livres escolherão, pelas coisas em si mesmas. E cada elemento do bem-estar deve possuir três propriedades para ser considerado um elemento: 1. Ele contribui para a formação do bem-estar; 2. Muitas pessoas o buscam por ele próprio, e não apenas para obter algum dos outros elementos; 3. É definido e mensurado independentemente dos outros elementos (exclusividade). A teoria do bem-estar tem cinco elementos, e cada um deles tem estas três propriedades. Os cinco elementos são: emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização. (Martin, 2012, pg. 13-14).

guerras, pandemias, catástrofes ambientais, as desigualdades sociais, os regimes totalitários. Promover ações para promover o bem colaborar e se engajar também com todas as pesquisas e soluções em curso na perspectiva de beneficiar a humanidade no campo da saúde e da ciência.

Esse grande poder de mudar o presente e ainda mais o futuro reside em nossas mãos por meio da educação que numa perspectiva integrativa, desenvolvendo os estudantes poderá ampliar as suas visões e soluções e educa-los para uma visão mais crítica, transparente e libertadora, livre de manipulações, discursos prontos e falsas ideologias, reflexo de uma educação linear, de disciplinas fechadas em grades que trabalham de maneira isolada e em época em que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são fundamentais para acompanhar a evolução de um mundo conectado por redes digitais onde os conhecimentos se complementam.

As metodologias criativas estimulam os estudantes desde os anos iniciais até os anos finais a desenvolver várias alternativas para o desenvolvimento de um projeto que esteja sendo construído ou alternativo para solucionar um problema em questão, pois tem o importante papel de desenvolver o raciocínio, a criatividade, a persistência, a resiliência, bem como, a motivação para criar e desenvolver algo novo, tão necessário para as etapas seguintes e para a vida.

Nessa perspectiva podemos reunir em aulas conjuntas de projeto de vida e metodologias criativas, habilidades e competências importantes no desenvolvimento acadêmico e humano. O trabalho em equipe, a colaboração, a gratidão, a motivação, a liderança, o empreendedorismo, o engajamento, a solidariedade cada estudante ao seu tempo, desenvolvendo as suas habilidades de forma prazerosa, de forma inclusiva e melhorando a sua autoestima, bem-estar e consequentemente melhorando o seu desenvolvimento e progresso no processo de ensino e aprendizagem.

E por último não poderíamos deixar de destacar a importância do papel da família que, em sintonia e parceria com a escola tanto em atividades acadêmicas quanto eventos podem participar dessa etapa importante da vida de seus filhos e junto com a escola desenvolver um trabalho conjunto de maior integração e sucesso, apoiando, dialogando, incentivando os seus filhos e participando ativamente das atividades da escola, seja por meio de atividades, desenvolvimento de projetos.

O projeto de vida na escola e a importância de sua integração as metodologias criativas.

Vivemos em um momento histórico-cultural com novas demandas em termos de habilidades técnicas, socioemocionais, relacionais onde recentemente a psicologia Positiva¹⁵¹ vem ganhando espaço enfatizando a importância de fatores como a ambiência, o bem estar e estar conectado ao momento presente em momentos prazerosos e os comportamentos entre os quais de generosidade, colaboração e empatia para relações e ambientes mais saudáveis que promovem mais satisfação e alegria no cotidiano diminuindo, inclusive, os níveis de estresse.

Nessa perspectiva a escola inserida nesse contexto precisa pensar em conteúdos e disciplinas conectadas, que trabalhem em parceria estimulando a criatividade dos estudantes, o protagonismo, as descobertas, a inclusão, ou seja, que reconheça em cada estudante os seus talentos e preferências e também as suas dificuldades e nessa perspectiva trabalhe também as suas fragilidades, promovendo assim a sensação de bem-estar emocional e social. Para Moran (2012):

A educação escolar precisa cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as suas dimensões.” (MORAN, 2012, p. 11).

Assim acreditamos que é necessário tornar a escola e as disciplinas menos fragmentadas e considerando os diversos aspectos e dando sentido as mesmas para que construam significados e relações, numa espiral de aprendizagem que construam caminhos neurais¹⁵² para que a informação se torne conhecimento numa perspectiva integrativa.

Nesse sentido o projeto de vida entendemos que tem esse caráter transdisciplinar, visto que não deve se deter a uma única disciplina, mas estar presente e em conexão com todas as outras disciplinas, docência, contexto escolar e famílias. Entendemos que faz parte de todo o contexto escolar dada a importância e abrangência do mesmo que visa cuidar das emoções e sentimentos primordiais para que se estabeleçam outras formas de aprendizado. Desta forma

¹⁵¹ A psicologia positiva é o estudo das emoções positivas, do engajamento, do sentido, das realizações positivas e dos bons relacionamentos. Ela procura avaliar, classificar e produzir esses cinco aspectos da vida (Martin E. P. Seligman em Florescer, pg. 34).

¹⁵² Caminhos neurais “é a forma pela qual nos tornamos habilidosos em uma atividade com a prática. Por exemplo, na primeira vez que você tenta fazer malabarismos com bolas, os caminhos neurais envolvidos não foram muito utilizados, de forma que a mensagem avança lentamente. Quanto mais tempo você passa praticando, mais esses caminhos são reforçados de forma que, no oitavo dia de prática, as correntes elétricas são disparadas em uma velocidade muito maior. É nesse ponto que você nota que é fácil fazer malabarismo, que precisa se concentrar menos e consegue fazer mais rápido. Em pouco tempo você será capaz de ouvir música, mastigar chiclete e conversar com alguém enquanto estas três laranjas estão sendo arremessadas no ar. O malabarismo pode se tornar automático, um hábito, gravado no cérebro por uma sólida nova rede de caminhos neurais.”(Shawn, 2010, pg. 162).

engloba o acolhimento, a atenção, a fala e a escuta ativa, a identificação dos sentimentos como amor, raiva, felicidade, carinho, afeto, generosidade, tristeza, alegria e aprender a como agir e amenizar, trabalhar esses, sentimentos e comportamentos em si e em grupo. Isso permite que o estudante passe a elaborar melhor suas emoções e se torne mais assertivo em relação a si e nas relações com ou outros, além de se fortalecer e produzir felicidade, pois todos somos dotados de emoções e quanto estas são valorizadas e enfatizadas nos sentimos ainda melhores.

Com essa visão integral e transdisciplinar, onde o projeto de vida esteja presente em todo o contexto escolar, enfatizando aqui as suas conexões e suas aulas e atividades em parte ou em sua totalidade com o projeto de vida acreditamos ser uma quebra de paradigma que resultará em grandes benefícios para a educação. Seguindo esse raciocínio entendemos que o contexto escolar está cada vez mais diversificado com demandas especiais o que de certa forma é bom, pois, enriquece o ambiente e a aprendizagem, mas por outro aspecto também sabemos que em alguns momentos precisamos criar momentos de unidade o que nos mostra que mesmo na diferença podemos ser iguais, estudar, conviver, se respeitar e construir algo maior por meio da empatia e colaboração. Acreditamos que a inclusão é um desses grandes ganhos nessa perspectiva, pois, oportuniza todos expor os seus talentos e serem reconhecidos por isso, podemos dizer que esta é a verdadeira fonte de inspiração.

Acreditamos que a transdisciplinaridade é uma forma de tirar a educação das “gavetas” e das “grades” horários de disciplinas, tão limitadas e que já não produzem mais resultados satisfatórios no contexto atual, porque em tempos de inovações digitais, de Inteligência Artificial (*IA*) a educação também precisa inovar para atender as demandas dos estudantes e da sociedade. Para Cosenza e Guerra (2011):

O progresso neste milênio só será possível a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Por meio desta perspectiva, as diversas áreas do conhecimento utilizarão os seus pressupostos para avançar em direção a um novo conhecimento.”(COSENZA E GUERRA, 2011, pg. 145).

Nesse sentido, entendemos que há a necessidade de enxergar as partes, reconhecer que há peculiaridades nas disciplinas, mas também é necessário enxergar o todo, estabelecer conexões necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem não seja um espaço de cisão, mas de conexão e relação, onde estudantes possam aprender na sua totalidade e com profundidade, de forma que envolva as várias áreas do conhecimento e de forma flexível e criativa possam estabelecer relações saindo do modo “decorar para alcançar desempenho e

depois ser descartado porque cumpriu a sua função” para algo +que faça mais sentido e que possa construir um repertório de conhecimentos que se complementam por meio das diversas áreas do conhecimento que integre os diversos sentidos humanos que além de facilitar a construir aprendizagens sólidas, constroem memórias para a vida.

E nesse sentido nos reportamos a momentos teóricos, práticos, construtivos, criativos, colaborativos, investigativos, a oportunidade de refletir e testar estratégias, criar invenções e maneiras divergentes de resolver problemas agrupando disciplinas, tudo isso com uma boa dose de foco, desafio e momentos que envolvem sentimentos, relações socioemocionais e comportamentos, que são sempre uma ótima oportunidade de mediar conflitos, orientar estudantes e despertar talentos que são inerentes a todos os estudantes.

Portanto, o projeto de vida é amplo e há inúmeras maneiras de trabalha-lo no contexto escolar. Ele é transdisciplinar e neste artigo ele foi associado e conectado às metodologias criativas, mas ambas as disciplinas podem e devem estar presentes no fazer docente com a possibilidade de tornar o trabalho mais rico em conhecimentos e experiências. Para isso basta um bom planejamento e uma abertura e participação de toda a equipe que esteja engajada para associar o projeto de vida as metodologias criativas, estimulando estudantes a serem mais ativos e participativos e sobretudo, se expressar e construir suas ideias de forma mais segura, sem medo das críticas e das opiniões dos outros para desenvolver as suas habilidades e competências de forma de forma a promover o seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Considerações finais e perspectivas futuras

Na atualidade as escolas têm se deparado com uma grande diversidade de estudantes, com as suas diferentes demandas e cuidados o que torna o trabalho docente ainda mais desafiador, que necessita de estudos, formação continuada, sensibilidade e dedicação, criatividade e inovação para atingir melhores resultados.

E nesse sentido a escola precisa se reinventar, trazer tecnologias digitais e inovação, mas também precisa rever os seus conceitos de ensino e aprendizagem muitas vezes distantes e fragmentados, por vezes parece que não estamos na mesma escola. Precisamos estar mais próximos abordando os mesmos assuntos e as disciplinas se complementando.

Sabemos que estamos evoluindo, mas ainda existe uma cultura forte que precisamos trazer para esse novo viés, afinal a escola e a sociedade não retrocedem, ela evolui, inova e

busca atender as novas expectativas dos estudantes e superar os problemas de forma estratégica.

Nesse sentido acreditamos que uma abordagem colaborativa e transdisciplinar que aproxima as disciplinas torná-las complementares para que a informação e o conhecimento estejam circulando sendo construído de uma forma mais homogenia e consistente.

E nessa perspectiva acreditamos que as metodologias criativas ministradas de forma conjunta com o projeto de vida podem ser uma boa estratégia para desenvolver habilidades e competências socioemocionais e criativas envolvendo os estudantes em atividades em que eles protagonizam, experimentam, constroem situações e que permitam vivenciar de forma lúdica as diversas situações do cotidiano e fortalecer as relações e o próprio ser humano para ser protagonista diante dos avanços tecnológicos e digitais da sociedade.

Acreditamos que as metodologias criativas podem ser um dos suportes para que o professor promova uma educação socioemocional, uma vez que, as aulas ministradas envolvem as estratégias docentes envolva os dois temas e são um convite para que o estudante se encontre e participe e se encontre como sujeito do processo.

CONECCIONES ENTRE METODOLOGÍA CREATIVAS Y EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Resumen

Este artículo establece conexiones entre metodologías Creativas y educación socioemocional y busca traer propuestas y posibilidades en el trabajo junto entre las asignaturas. La metodología adoptada es la revisión sistemática de la Literatura. Como referencia teórica destacamos extracto de la BNCC(2017), José Morán (2012) y Mitchel Resnick (2020). Como resultados consideramos que ambas pueden traer resultados sorprendentes, pues las metodologías creativas involucran la experimentación, el descubrimiento, las experiencias prácticas despertando la creatividad y el protagonismo de los estudiantes a la educación socioemocional, ofreciendo trabajos en equipo, motivando a las relaciones intra e interpersonales las relaciones de colaboración, oportunidades de que unos aprendan con los otros, por medio de trabajos en equipo la oportunidad y el estímulo para expresar afecto, generosidad, estímulo, motivación en la construcción de nuevas memorias y descubiertas individuales o en equipo.

Palabras Clave: Metodologías Creativas. Educación Socioemocional. Conexiones.

Referências

ACHOR, Shawn, **O jeito Harvard de ser feliz:** Editora Saraiva.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, Brasil.

CONSEZA, Ramom, M e GUERRA, Leonor, B. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**, Porto Alegre. Artmed, 2011,

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SELIGMAN, E.P. Martin, **Florescer**; Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAXONOMIA DE PODCAST: ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO MULTIMODAL PARA ENSINO TÉCNICO

Katia Zardo¹⁵³
Elisabete Cerutti¹⁵⁴

Grupo de trabalho (GT): Educação, Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) devem ser integradas de forma contínua nos materiais didáticos elaborados pelos professores, incluindo os Podcasts, que neste estudo são caracterizados como produção multimodal. Este artigo representa um resumo da pesquisa de doutorado concentrada na criação de Materiais Didáticos Multimodais para disciplinas técnicas, introduzindo uma metodologia inovadora através de protótipos de aulas multimodais que incorporam recursos de Podcast no contexto do Curso Técnico em Agropecuária. A metodologia abrange análise documental e investigação virtual para identificar Podcasts que ainda não foram explorados pelo pesquisador. A busca foi realizada em plataformas de streaming entre agosto e novembro de 2023, com o objetivo de descrever uma abordagem inovadora utilizando Podcasts Educacionais para o Técnico em Agropecuária, visando sua aplicação prática em sala de aula. Neste contexto, apresentaremos dados sobre a produção de diferentes formatos de Podcasts desenvolvidos para o Ensino do Técnico em Agropecuária e áreas afins. Como conclusão, enfatizamos que o ideal é criar Podcast com diferentes tipos de episódios, ficar atentos duração do episódio, para estimular o raciocínio e o entendimento dos estudantes, o que estabelece uma taxonomia que fundamenta a produção de Podcasts com finalidades pedagógicas.

Palavras-chave: Podcast. Ensino Técnico. Taxonomia. Multimodalidade.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) devem estar constantemente presentes nos materiais didáticos, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão individual do aprendizado e explorem plenamente as potencialidades de cada recurso tecnológico, com ênfase nos podcasts. Segundo Levy (1999), quando os alunos são expostos a novas capacidades de memória através da tecnologia, como os Podcast, seu sistema cognitivo se expande, proporcionando ferramentas que aprimoram os sistemas de aprendizagem e promovem a troca de informações tecnológicas entre alunos e professores.

Este trabalho tem o objetivo de descrever uma metodologia inovadora por meio de Podcast Educacionais para o curso Técnico em Agropecuária, visando sua aplicação em contextos reais de sala de aula. Nessa perspectiva, apresentaremos dados sobre a produção de

¹⁵³ Doutoranda em Educação do PPGEDU da URI – FW, Professora do Instituto Federal Farroupilha – FW, a100259@uri.edu.br.

¹⁵⁴ Doutora em Educação – PUCRS, Professora dos cursos de graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da URI -FW, beticerutti@uri.edu.br

diferentes formatos de Podcast elaborados para o Ensino Técnico em Agropecuária e áreas correlatas.

Quando se fala em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), é importante lembrar da recente Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, do Ministério da Educação do Brasil. Esta lei 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 TDICs (Brasil, 2023). A Lei nº 14.533 visa garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares em todos os níveis e modalidades, promovendo o letramento digital e informacional, bem como o desenvolvimento de TDICs acessíveis e inclusivas, com soluções de baixo custo.

A Formação Profissional Tecnológica dos Institutos Federais, com destaque para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, prioriza a formação humana, cidadã e qualificada, orientada pela integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e do desenvolvimento intelectual. A matriz curricular desse curso considera as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), facilitadas pelas instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aula equipadas com tecnologias, laboratórios de informática e laboratórios técnicos, entre outros recursos tecnológicos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com este contexto, acreditamos que a Lei nº 14.533 complementa a formação do Técnico em Agropecuária diante de seu desenvolvimento tecnológico como nativo digital, uma vez que as TDICs oferecem a eles a possibilidade de acessar sua aprendizagem de maneira mais eficaz, levando em consideração sua formação integral. Nesse sentido, destacamos a Educação 5.0, que, além de abranger toda a evolução tecnológica, enfatiza o aspecto humanístico do desenvolvimento.

Os Podcast são gêneros com diversas subdivisões, e este trabalho tem como objetivo discutir os formatos de Podcast produzidos para aulas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, especificamente na disciplina de Infraestruturas, abordando o conteúdo de Topografia. Acreditamos que isso 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 áreas correlatas, baseando-se na avaliação dos podcasts disponíveis em plataformas de streaming. Na educação, a taxonomia é um sistema classificatório que abrange categorias de aprendizagem e um instrumento que permite a alocação, recuperação e comunicação de informações dentro de materiais didáticos (Matias-Pereira, 2019). Para coletar esses dados,

realizamos um levantamento na Play Store, a loja virtual de aplicativos de streaming do sistema operacional Android, entre os meses de agosto e novembro de 2023, para identificar Podcast relacionados ao Curso Técnico em Agropecuária.

Metodologia

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

Este estudo adota a análise de conteúdo como abordagem principal, e denominado como pesquisa documental de investigação virtual, pois identifica e analisa Podcasts que não receberam tratamento prévio pelo pesquisador, contribuindo para a análise documental e de conteúdo, enfatizando o processo decisório que deve ser seguido, desde a elaboração até a classificação do material e a construção das categorias de análise (Pimentel, 2001).

Os Cursos Técnicos frequentemente carecem de materiais didáticos prontos para disciplinas técnicas, sendo responsabilidade do professor elaborar seu próprio material didático. Diante da escassez de pesquisas sobre a elaboração de materiais didáticos multimodais para disciplinas técnicas, este estudo se propõe a introduzir uma metodologia inovadora através de protótipos de aula multimodais utilizando recursos de Podcast no conteúdo do Técnico em Agropecuária. Para isso, foram realizadas pesquisas em aplicativos de Streaming disponíveis na Play Store, loja virtual acessível aos professores da rede pública de ensino, entre os meses de agosto e novembro de 2023. Essa pesquisa foi fundamental para ampliar o conhecimento sobre o assunto e identificar quantos Podcast são produzidos por professores, o que é crucial para a relevância deste estudo.

A primeira fase envolveu a pesquisa na loja virtual da Play Store utilizando descritores como "Podcasts Educacionais", "Podcast Educacional" e "Podcast" para avaliar a quantidade de aplicativos de Streaming gratuitos disponíveis. Durante essa pesquisa, foram identificados 154 aplicativos de Streaming, que foram instalados em smartphones para a próxima etapa: verificar a existência de Podcast com os conteúdos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Para aprofundar a análise dos Podcasts voltados para o Ensino Técnico em Agropecuária, foi realizada a segunda etapa da pesquisa em cada um dos aplicativos de Streaming disponíveis gratuitamente na rede. Foram utilizados descritores como os nomes das

disciplinas técnicas 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 áreas correlatas como "Matemática", "Química", "Física" e "Biologia". Utilizando esses descritores, foram encontrados Podcast em português, espanhol e italiano em 34 aplicativos de Streaming. Para a análise de cada Podcast encontrado, foi realizado um refinamento adicional, selecionando apenas aqueles produzidos por professores, estudantes ou pesquisadores, na língua portuguesa, com upload a partir de 2020 e contendo mais de 10 episódios.

Para avaliar os Podcast selecionados, foi elaborada uma "Matriz de Observação de Podcast Educacionais" baseada nos conceitos de Laville e Dionne (1999), especificando indicadores que estabelecem um vínculo entre as observações. Esses indicadores permitem tomar decisões, fazer escolhas, emitir críticas e definir os valores educacionais dos Podcast. A matriz inclui aspectos técnicos e didáticos como a plataforma digital onde estão disponíveis, os agentes produtores, a área educacional agropecuária ou correlata, além de características como tipo, duração, formato do áudio, estrutura, inspiração, criatividade, inovação, interatividade, periodicidade, linguagem, design, qualidade do áudio e fontes de referência.

Resultados e Discussões

Na pesquisa conduzida na Play Store do sistema operacional Android, foram identificados 154 aplicativos de Streaming. Esses aplicativos foram instalados em um smartphone para investigar a presença de Podcast com conteúdos relacionados ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Dos aplicativos analisados, foi possível encontrar Podcasts em apenas 34 deles. Os resultados detalhados revelam a distribuição dos Podcast de acordo com as áreas específicas do curso: 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, 13 sobre tecnologia de alimentos, 31 de matemática, 37 de química, 19 de física e 52 playlist de biologia. Com os descritores solos, construções rurais, bovinocultura, fruticultura, silvicultura, jardinocultura e máquinas agrícolas não foram encontradas playlist.

Para selecionar os Podcast mais relevantes para a pesquisa, foram considerados aqueles cujo upload ocorreu a partir de 2020, que tinham mais de dez episódios e foram

produzidos por professores, estudantes ou pesquisadores. Cada Podcast selecionado foi ouvido e analisado utilizando a Matriz de Observação de Podcast Educacionais.

Foi encontrado apenas uma playlist da área da topografia, intitulada Podcast da Agrimensura. Os temas abordados são relevantes para a área de Agrimensura, incluindo entrevistas com profissionais e episódios com duração média de uma hora. No contexto da criação de material didático multimodal, é importante considerar que episódios longos como estes podem se tornar cansativos para adolescentes.

Na área de Agricultura, encontramos apenas uma playlist intitulada "AgroPodcast By Milena", abordando conteúdos de Solos e Olericultura. Consideramos o roteiro taxonômico adequado para alunos do Ensino Técnico, visto que seu tipo é de conteúdo básico.

Na área Animal, destaca-se a playlist "Meliposfera: o fantástico mundo das abelhas", abordando o conteúdo técnico de Apicultura. Esta playlist, adota um formato narrativo semelhante a um documentário, utilizando uma linguagem técnica que pode não ser ideal para alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Relacionados as disciplinas técnicas temos, ainda, a área de tecnologia de alimentos onde encontramos os Podcast: Podcast da Tecnologia de Alimentos, o PetCast – Engenharia de Alimentos, o Podcast Conexão Alimentos e o Podcast Jenipapo 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 necessário que essa última seja mais humanizada de forma que os alunos tenham uma maior compreensão.

Na pesquisa realizada na área técnica, identificamos poucos Podcast, o que nos levou a explorar outras áreas correlatas ao Curso Técnico em Agropecuária, tais como Matemática, Química, Física e Biologia. Na área de Matemática, encontramos os Podcast "Matematicast: matemática para deficientes visuais" e o "Matemática Cast". O "Matematicast" foi criado por uma professora de matemática com o objetivo de tornar o conteúdo básico de matemática acessível para deficientes visuais. O "Matemática Cast", por sua vez, é produzido por um professor de matemática para seu curso gratuito de matemática básica. Além disso, os episódios incluem fontes de referência que é um link que direciona o estudante a baixar o E-book do Curso de Matemática Básica.

No levantamento de podcasts de Química, foram selecionados os seguintes: "Quimicast: o Podcast que tem química!", "Prof Suderlan (Química)" e "Papo de Química". Quanto à taxonomia, os três podcasts são categorizados como conteúdo básico e expositivo informativo, porém o "Quimicast" e o "Papo de Química" são mais abrangentes, incluindo

revisão de conteúdo, entrevistas e atualidades. Esses Podcast são reconhecidos pela sua estrutura completa, que incorpora elementos de inspiração, criatividade, inovação e interatividade.

A partir da seleção dos Podcast de Física para análise, temos o "Fisicast", "Física Dinâmica com André Paranaguá" e o "Dr. Física". É importante destacar que o podcast "Física Dinâmica com André Paranaguá" é o que menos se alinha com a taxonomia ideal que consideramos. Neste contexto, é relevante notar que a estrutura não inclui vinheta, encerramento ou música, evidenciando o quanto a presença de uma vinheta com música pode ser atrativa, pois adiciona um diferencial ao Podcast, permitindo que o ouvinte se conecte melhor com o conteúdo. O "Dr. Física", produzido pelo professor, é destinado a estudantes do Ensino Médio, abordando questões relevantes para vestibulares e o ENEM.

O Fisicast consideramos como uma inovação quanto as TDICs, visto que seu primeiro episódio foi lançado em 27 de dezembro de 2018, ou seja, quando a maioria dos professores ainda não aderiam as tecnologias digitais em sua totalidade.

Na busca por Podcast de Biologia, selecionamos quatro playlists. O "Ciências e Biologia", surgiu antes da pandemia, indicando a adesão precoce dos professores às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Quanto aos Podcast "Aventurando-se Pela Biologia", "Biologia do Quengo" e "Biologia em Meia Hora", todos adotam uma linguagem educacional. "Biologia em Meia Hora", com 43 episódios lançados em 2023, é voltado para o público do Ensino Superior, oferecendo conteúdo expositivo informativo e de revisão, além de incluir referências nos episódios. Em contraste, os Podcast de Biologia direcionados ao Ensino Médio, não incluem referências, mas são criativos para captar a atenção dos alunos.

Conclusão

Os Podcast Educacionais não podem ser mais ignorados, considerando que os estudantes estão cada vez mais familiarizados com seu uso. Na produção de Podcast, é essencial seguir uma taxonomia bem definida, pois ela influencia diretamente a experiência do ouvinte por meio de seus elementos organizacionais. Assim, concluímos que a taxonomia ideal para Podcast Educacionais deve abranger diversos aspectos: o tipo de conteúdo, a duração e o número de episódios, o formato e a qualidade do áudio, a estrutura dos episódios, e as características de inspiração, criatividade, inovação e interatividade em cada episódio. Além disso, é importante considerar a periodicidade, a linguagem utilizada, o design e a

presença de referências. A adoção dessa abordagem sistemática garante que os Podcast atendam aos critérios pedagógicos necessários e mantenham o engajamento dos ouvintes.

Para atender às necessidades dos estudantes do ensino médio, é aconselhável desenvolver Podcast com diversos tipos de episódios, ajustando suas durações para manter o interesse e a compreensão sem se tornarem cansativos. A linguagem deve ser acessível e envolvente. Elementos como inspiração, criatividade e inovação são essenciais, como exemplificado pelo "Podcast Biologia do Quengo", cujas paródias são memoráveis e demonstram um uso eficaz de recursos pedagógicos para estimular o aprendizado.

Na verdade, podemos considerar o impacto no aprendizado dos estudantes ao utilizar Podcasts, que não apenas contribuem positivamente com sua inserção, mas também promovem um maior domínio dos assuntos que podem ser explorados fora da sala de aula. Destacamos que as ferramentas digitais, quando bem integradas ao ensino, incentivam os alunos a serem mais críticos e questionadores, ressaltando a necessidade de adotar materiais didáticos multimodais. Nesse contexto, enfatizamos a importância de desenvolver um material com a taxonomia ideal para a criação de Podcast, especialmente neste estudo focado no Ensino Técnico em Agropecuária, de modo a tornar essa produção atraente para os educadores, com potencial de adaptação para diferentes segmentos de ensino.

Por fim, é imprescindível que os professores integrem as tecnologias digitais no Ensino Técnico em Agropecuária, uma vez que essas ferramentas promovem a aprendizagem, estimulando o raciocínio e o entendimento dos alunos, e podem ser aplicadas em diversas áreas do conhecimento. Portanto, a criação de materiais didáticos utilizando Podcast abre novas perspectivas na interação entre aluno, professor e conteúdo.

PODCAST TAXONOMY: ANALYSIS OF MULTIMODAL CONTENT PRODUCTION FOR TECHNICAL EDUCATION

Abstract

Information and Communication Technologies (ICTs) must be constantly incorporated into the teaching materials developed by teachers, including Podcasts, which in this study are characterized as a multimodal production. This article presents a summary of doctoral research focused on the development of Multimodal Teaching Materials for technical subjects, introducing an innovative methodology through prototypes of multimodal lessons that incorporate Podcast resources in the context of the agricultural technician course. The methodology employs documentary analysis and virtual research to identify podcasts that remain unexplored by the researcher. The search was conducted on streaming services between August and November 2023, with the objective of portraying an innovative approach

using Educational Podcasts for Agricultural Technicians, with a view to their practical application in the classroom. In this context, we will present data on the production of different Podcast formats developed for the Teaching of Agricultural Technicians and related areas. In conclusion, we emphasize that the ideal is to create Podcasts with varied types of episodes, pay attention to the length of the episode, to stimulate students' reasoning and understanding, which establishes a taxonomy that underpins the production of Podcasts for pedagogical purposes.

Keywords: Podcast. Technical Education. Cyberculture. Multimodality.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

CERUTTI, E. Docência universitária e aprendizagem discente: em busca de respostas em como as Metodologias Ativas podem tornar a aula mais significativa. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-8. P. 1-8, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA - IFFar. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Frederico Westphalen, 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas. 2019.

SANTOS, A. E. dos; BOA SORTE, P. Tecnologias em sala de aula e sua relação com a prática docente: representações de professores de língua inglesa. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 61, n. 70, p. 1-24, 2023.

ATIVIDADE FÍSICA COMO FORMA DE INTERVENÇÃO PARA MELHORIA DA SAÚDE APOIADA PELO USO DA TECNOLOGIA ATRAVÉS DE APLICATIVOS: CONFIÁVEL OU NÃO?

Luciano Panosso da Silva¹⁵⁵

Eduardo Alencar de Jesus¹⁵⁶

Elisabete Cerutti¹⁵⁷

Grupo de trabalho (GT): Educação, Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

O objetivo deste trabalho foi pesquisar e descrever o que asseguram os principais aplicativos disponíveis nas lojas digitais referente a planos propostos por eles de práticas de atividades físicas e, investigar na literatura se existem aplicativos que foram desenvolvidos a partir de trabalhos acadêmicos para a realização de atividades físicas. Foram buscados trabalhos científicos acadêmicos nos anos de 2012 a 2022, cujo desenvolvimento resultaram na produção de aplicativos de atividades físicas. Ainda, foi realizada uma pesquisa nas lojas virtuais Android e Apple com o objetivo de encontrar os aplicativos móveis mais bem avaliados e descrever como os seus desenvolvedores apresentam esses aplicativos. Encontraram-se três trabalhos acadêmicos que resultaram na criação de aplicativos de atividades físicas: uma tese, uma dissertação e um TCC. Em relação aos aplicativos, foi possível verificar que não há esclarecimento explícito por parte dos seus desenvolvedores se, para a criação destes APPs, foi consultado algum Profissional de Educação Física. Conclui-se que existe um déficit muito grande no desenvolvimento de aplicativos móveis para promoção da saúde através das atividades físicas provenientes de pesquisas científicas e que a maioria dos aplicativos disponíveis nas plataformas digitais não mostram a preocupação de garantir a confiabilidade científica na construção de seus programas.

Palavras-chaves: Atividade Física. Aplicativos móveis. Promoção da Saúde.

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se fala em melhoria da qualidade de vida e promoção da saúde através da atividade física. No entanto, poucas pessoas realmente têm consciência do que é uma atividade física e seus potenciais benefícios. Esta, é definida como todo e qualquer movimento corporal executado de forma intencional que gere um gasto calórico acima dos níveis de repouso (CASPERSEN et al, 1985). De acordo com Nahas (2017), os benefícios que a prática de atividades físicas rotineiras oferece inclui ter uma maior expectativa de vida, ter autonomia física até idades mais avançadas em função da manutenção da massa muscular, melhoraria do sistema cardiocirculatório, o que ajuda a controlar a pressão arterial, melhoria do sistema metabólico e com isso ajudar a controlar ou até mesmo evitar doenças metabólicas como o diabetes, aumentar a densidade mineral óssea evitando a famosa osteoporose, dentre outros. Dessa forma, todos esses benefícios são considerados essenciais para uma melhor qualidade de vida do indivíduo e uma melhor senescência com o avançar da idade.

¹⁵⁵ Profissional de Educação Física. Professor de ensino superior - URI. lpanosso@uri.edu.br

¹⁵⁶ Profissional de Educação Física. Instrutor de academia. eduardoalencardejesus@gmail.com

¹⁵⁷ Doutora em Educação. Orientadora PPGEDU. beticerutti@uri.edu.br

Ainda, de acordo com Nahas (2017), sabe-se que a inatividade física está entre os principais fatores de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, a principal causa de morte no mundo, e possui uma forte ligação com diversas outras morbidades como o diabetes, a obesidade e a depressão. Para o autor, os níveis de atividade física do indivíduo é um dos principais indicadores da propensão as morbidades anteriormente citadas. A Organização Mundial da Saúde – OMS, orienta que a atividade física pode proporcionar um menor risco de mortalidade por doença cardiovascular, menor risco de doenças metabólicas, melhoria da saúde óssea, melhora da cognição e redução do risco de alguns tipos de câncer (WHO, 2011). No entanto, para que esses benefícios sejam alcançados a OMS recomenda que indivíduos adultos com idade entre 18 e 64 anos realizem ao menos 150 minutos de atividade aeróbica de intensidade moderada por semana ou 75 minutos semanais de atividade aeróbica vigorosa ou ainda uma combinação equivalente de ambos. Ainda, recomenda exercícios de fortalecimento muscular pelo menos duas vezes por semana. (WHO, 2011)

Nos últimos anos temos vivido, enquanto sociedade, uma série de fatores os quais podem ocasionar um desequilíbrio fisiológico, resultando em várias patologias. Como exemplo, pessoas convivem ainda hoje com sequelas oriundas do COVID-19¹⁵⁸, tais como problemas cardíacos e neurológicos. Como citado anteriormente, as atividades físicas têm se mostrado importante na recuperação ou manutenção da saúde, além da prevenção de agravos destas patologias. Pode-se destacar no período Pandêmico a grande inatividade física provocada pelas ações de combate ao vírus, aquelas pessoas que possuíam alguma rotina de exercícios tiveram que parar suas atividades e muitas delas não retornaram após o término do período pandêmico. Esse contexto preocupou as autoridades com relação aos problemas relacionadas ao sedentarismo, que poderiam aumentar, e apoiado pelo Plano de ação Global para Atividades Físicas, proposto pela OMS (2018), deu-se nas mídias um maciço incentivo para que a população iniciasse algum tipo de atividade física.

No entanto, nem todos tem acesso a uma orientação adequada de exercícios físicos ou ainda, tempo de se deslocar a uma academia ou clube para realizar suas atividades. Por isso, as pessoas procuraram meios alternativos dessa orientação optando pelos aplicativos, chamados APPs (*softwares* desenvolvidos para tecnologias móveis), que possuem orientações básicas, ou até mesmo detalhadas, para a prática de exercícios ou atividades físicas. Esses

¹⁵⁸ COVID-19: vírus cientificamente conhecido como SARS-CoV-2 “coronavírus-2 causador de síndrome respiratória aguda grave”, que causa danos principalmente nos pulmões, cérebro, rins e sistema vascular, podendo levar o indivíduo a óbito.

aplicativos possuem treinos com exercícios físicos¹⁵⁹ previamente prontos que visam auxiliar seus usuários na execução e, dessa forma, os indivíduos com apenas um celular e alguns toques na tela, têm em mãos um planejamento de uma sessão de exercícios físicos para realizarem de maneira autônoma onde quiserem.

Mesmo a alguns anos atrás já era possível encontrar nos telefones celulares inteligentes (*smartphones*) aplicativos relacionados a orientações de atividades física que, com o avanço das Tecnologias da informação e Comunicação (TICs), foi possível uma maior aproximação do público em geral com profissionais da saúde (GUIMARAES; GODOY, 2012). A popularização dos *smartphones* já é considerada uma revolução tecnológica de grande impacto (TIBES, et.al., 2014) e pegando carona neste crescimento foi possível acelerar o aparecimento destes APPs de orientação para a prática das atividades físicas. A própria Organização Mundial da Saúde (WHO, 2011) considera o *eHealth* (saúde eletrônica) uma ferramenta de melhoria do fluxo de informações, por meio eletrônico, para apoiar a prestação de serviços nos sistemas de saúde.

Todos os anos milhões de aplicativos são baixados de suas respectivas lojas virtuais. Assim, desenvolver softwares no formato de APPs representa um meio eficaz de disponibilizar uma ferramenta e atingir um certo público-alvo desejado. Aplicativos para tratamentos em saúde são formas promissoras de intervenção através do custo-efetividade, a escalabilidade e o alto poder de alcance, quando comparados com os tratamentos tradicionais (CATALAN et.al., 2011). Entre as aplicações podem se destacar o monitoramento remoto, o apoio ao diagnóstico e o apoio a tomada de decisão, tanto do agente de saúde, como do próprio usuário. (MENEZES JR, et.al. 2011)

As novas TICs juntamente com as atividades físicas possuem uma contribuição importante no cuidado com a saúde da população através dos aplicativos móveis. Esses dispositivos monitoram, ajudam a controlar e previnem doenças relacionadas à inatividade física. Os aplicativos mostram ser uma solução adicional para o cuidado com a saúde e uma importante ferramenta na Educação em Saúde¹⁶⁰ através de recomendações e sugestões sobre alimentação saudável e atividades físicas (CAIVANO; FERREIRA; DOMENE, 2014).

No entanto, quando falamos em saúde não é qualquer tipo de atividade física ou exercício físico que se encaixa neste objetivo e a análise destes “treinos prontos” precisa ser ampliada. Tendo em vista que estes aplicativos possuem sessões de treinamentos prontas,

¹⁵⁹ Exercício físico representa um subgrupo da atividade física representado por atividades planejadas com o objetivo de melhorar ou manter o condicionamento físico. BARBANTI (2011)

¹⁶⁰ Educação em Saúde é definida como “...processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população...” Ministério da Saúde (2013, pg. 19)

supõe-se que eles não respeitem um dos princípios básicos de uma prescrição de exercícios, a Individualidade Biológica¹⁶¹ de cada usuário, o que na ciência do treinamento é algo fundamental para um bom planejamento de exercícios.

Neste sentido, e sabendo da existência de inúmeros aplicativos disponíveis no mercado digital, que foram produzidos por inúmeras marcas influentes no mercado, esta pesquisa buscou pesquisar e descrever o que asseguram os principais aplicativos disponíveis nas lojas digitais referente a atividades físicas e, investigar na literatura se existem aplicativos que foram desenvolvidos a partir de trabalhos acadêmicos para a área da saúde com base na realização de atividades físicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a revisão de trabalhos acadêmicos foram realizadas buscas em três bases de dados: BVS – Biblioteca Virtual em Saúde, Periódicos CAPES e Google acadêmico. Os termos de busca consideraram apenas o idioma português por meio dos operadores booleanos (*and* e *or*) com os seguintes descritores: “Atividades Físicas”, “Exercícios Físicos”, “Promoção da Saúde” e “Aplicativos Móveis”, nas seguintes combinações “Atividades Físicas OR Exercícios Físicos AND Aplicativos Móveis AND Promoção da Saúde”.

Considerou-se como critérios de inclusão os estudos acadêmicos realizados nos anos de 2012 a 2022. Por fim, foram excluídos os estudos que não compreenderam pelo menos a interação da atividade física com aplicativos móveis.

Ainda, foi realizada uma pesquisa documental onde os documentos a serem descritos foram os aplicativos móveis para *Smartphones* catalogados na categoria “saúde e Fitness”, nos sistemas operacionais android (Google) na loja virtual *Google Play* e iOS (Apple) na loja *App Store*. Posteriormente foram selecionados os vinte aplicativos que continham alguma relação com atividade física e promoção da saúde mais baixados e destes os dez aplicativos mais bem avaliados (em uma classificação de 0 a 5) os quais serão descritos neste trabalho.

RESULTADOS

A pesquisa de revisão de trabalhos acadêmicos trouxe 1.150 trabalhos, que ao aplicar os critérios de exclusão e títulos repetidos restaram 15 trabalhos que foram selecionados para leitura dos resumos. Desta leitura foram selecionados 3 trabalhos para leitura na íntegra, uma

¹⁶¹ Princípio da Individualidade Biológica diz que os modos pelos quais os indivíduos respondem ao mesmo estímulo de treinamento podem ser diferentes devido a fatores genéticos ou nível inicial de aptidão. (BARBANTI, 2011)

tese, uma dissertação e um trabalho de conclusão de curso. O Quadro 1 descreve esses trabalhos.

QUADRO 1 – Descrição dos estudos que foram desenvolvidos para produção de aplicativos de atividades físicas como forma de intervenção à Saúde

TÍTULO	TIPO DO TRABALHO	AUTOR	ANO	OBJETIVO	PRINCIPAIS RESULTADOS
Sistema de acompanhamento de atividades físicas - <i>DroidFitness</i>	Trabalho de Conclusão de Curso	Leandro Fantiel E Wagner Parisoto	2012	Desenvolver um sistema que permita fornecer um acompanhamento remoto de um profissional durante a prática de atividades físicas, em academias ou outros espaços <i>fitness</i> .	Desenvolvimento de um sistema chamado “ <i>DROIDFITNESS</i> ”, que permite que o profissional realize a prescrição dos exercícios para seus alunos diretamente de um dispositivo móvel, possibilitando o aluno ter em mãos as prescrições <i>in loco</i> ou como por exemplo viagens.
Aplicativo móvel para estimular a prática de atividades físicas e hábitos saudáveis	Dissertação	André da Silva Dias	2020	Desenvolver um aplicativo móvel para estimular e educar a prática regular de atividade física, estimulando hábitos saudáveis dentro e fora do ambiente de trabalho	O principal resultado foi o desenvolvimento de um aplicativo para android chamado “ <i>MOVA-SE</i> ”, desenvolvido para permitir que o usuário controle sua atividade diária, realize exercícios de alongamento, monitoramento da pressão arterial e também a ingestão de água.
Criação de um aplicativo para avaliar e propor intervenções em atividade física do tipo “gamificação” – <i>Clumps</i>	Tese	Ezequias Rodrigues Pestana	2022	Desenvolver um aplicativo capaz de registrar, avaliar, classificar e propor intervenções através das atividades físicas.	O resultado foi a criação do aplicativo “ <i>CLUMPS</i> ”, que é capaz de registrar informações, exibir a funcionalidade dos componentes de intervenções gamificadas e avaliar medidas de passos e pontos, sendo capaz de auxiliar na promoção de hábitos saudáveis dos adeptos.

Fonte: os autores (2024)

Quanto a pesquisa dos aplicativos, primeiro foram selecionados ao vinte mais baixados de cada plataforma (ordem já disponibilizada pelas respectivas plataformas digitais), esses aplicativos foram listados em ordem decrescente. Na sequência, foram selecionados, destes vinte, os dez mais bem avaliados pelos usuários, os quais estão listados em ordem decrescente no quadro 2.

QUADRO 2 – Descrição dos dez aplicativos para Smartphones mais bem avaliados nas plataformas digitais *Android* e *iOS*, seus desenvolvedores, descrição da aplicabilidade e notas (0 a 5) atribuídas pelos usuários.

APP – NOME	DESENVOLVEDOR	DESCRIÇÃO	NOTA	DISPONIBILIDADE
Alongamento & Flexibilidade	Leap Fitness Group	Aplicativo com alongamentos diários para flexibilidade, com o intuito de aliviar dores musculares e a tensão, possibilitando que o usuário a crie rotinas de alongamentos com mais de 200 exercícios em vídeos detalhados	4,9	Android 5.0 e versões mais recentes
				iOS 10.0 ou versões posteriores
Fitness e Musculação	VGFIT LLC	Aplicativo fitness que fornece planos de treinamento pré-definidos para musculação	4,9	Android 4.4W e versões mais recentes
Exercícios em casa	Leap Fitness Group	O aplicativo possui treinos diários para os principais grupos musculares, sem ter a necessidade de supervisão de um profissional presencial	4,9	Android 5.0 e versões mais recentes
				iOS 10.0 ou versões posteriores
BodBot: treinos personalizados	BodBot LLC	Aplicativo que funciona como um <i>Personal Trainer</i> digital, cria treinos sob medida considerando recursos, capacidade física e dificuldade desejada. O app ainda cria um cronograma individual que se adapta conforme o usuário evolui	4,8	Android 6.0 e versões mais recentes
MFIT Personal	MFIT PERSONAL APP LTDA	Aplicativo para uso de um <i>Personal Trainer</i> com possibilidade de criar rotinas de treinos, com mais de 1000 exercícios em forma de vídeos	4,8	Android 5.1 e versões mais recentes
				iOS 12.0 ou versões posteriores
Queima Diária	QUEIMA DIÁRIA	Plataforma com programas de exercícios para o usuário fazer em casa, com mais de 90 programas com exercícios em vídeo aulas	4,8	Android 5.0 e versões mais recentes
				iOS 12.1 ou versões posteriores
MyFitnessPal: Dieta e Treino	MyFitnessPal, Inc.	Aplicativo de monitoramento de dieta e atividades físicas, oferecendo opções para	4,6	Android 9.0 e versões mais recentes

		registro de atividades físicas realizadas e personalização de metas		iOS 14.0 ou versões posteriores
Fit: Rastream de atividades	Google LLC	O aplicativo <i>Google Fit</i> contabiliza pontos, com metas diárias de atividades físicas, para auxiliar na melhoria da saúde. Os pontos são dados por minutos de atividades executadas. Este app foi desenvolvido em conjunto com a Organização Mundial da Saúde e a Associação Americana de Cardiologia	4,5	Android 6.0 e versões mais recentes
Nike Training Club - Treinos	Nike, Inc.	Aplicativo com programas de treinamentos para serem feitos em casa e/ou lugares destinados ao fitness O app possui uma ampla seleção de programas de treinamento, dicas motivacionais e orientação gratuita	4,5	Android 8.0 e versões mais recentes
				iOS 14.0 ou versões posteriores
Treino para perda de peso	A.L AMAZING APPS LIMITED	Aplicativo desenvolvido para pessoas que que desejam perder peso e não possuem muita disponibilidade de tempo, funciona através de programas de treinamento pré-estabelecidos e reeducação alimentar	4,4	Android 8.0 ou versões mais recentes
				iOS 14.0 ou versões mais recentes

Fonte: o autor (2024)

DISCUSSÃO

O primeiro trabalho acadêmico apontado no Quadro 1 trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado por Leandro Fantiel e Wagner Parisoto, no curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2012). Com o título de “Sistema de acompanhamento de atividades físicas – *DROIDFITNESS*”, os autores desenvolveram um aplicativo que visava proporcionar uma solução para que o Profissional de Educação Física pudesse acompanhar e dar suporte ao seu aluno durante a pratica de exercícios físicos. O programa desenvolvido possibilita que o usuário tenha acesso ao seu treinamento prescrito pelo profissional de forma rápida e ágil e o

Professor pode acompanhar seu aluno em tempo real ou apenas analisar os dados de resultados dos treinos em um banco de dados próprios do aplicativo, proporcionando assim um melhor *feedback* para as orientações futuras, promovendo de forma mais segura a prática de atividades físicas. Segundo o estudo, o aplicativo visou atender ao Profissional que prescrevia os exercícios e ao aluno, de forma que permita um melhor acompanhamento técnico otimizando os resultados, visto que foi possível observar que os alunos que mantinham uma base de informações necessárias tornaram suas atividades mais efetivas e com melhores resultados. Como esse aplicativo foi desenvolvido para que um Profissional de Educação Física realize a prescrição dos exercícios e possa acompanhar o desenvolvimento do seu aluno/cliente, presume-se que os cuidados aos princípios básicos (NAHAS, 2017; BARBANTI, 2011; GOMES, 2010; ACSM, 2016) de uma prescrição de exercícios sejam respeitados pelo profissional.

Já, o segundo trabalho mostrado no quadro é uma dissertação de mestrado realizada por André da Silva Dias, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia da Universidade Católica Dom Bosco – MS. O trabalho foi defendido em 2020 com o título “Aplicativo móvel para estimular a prática de atividades e hábitos saudáveis”. O autor buscou o desenvolvimento de um aplicativo móvel que pudesse estimular e promover a atividade física de indivíduos no ambiente de trabalho. Foi criado um protótipo chamado “Mova-se” desenvolvido para a plataforma *android* com o desejo de ampliar também sua disponibilidade para o sistema *iOS* da *Apple*. O aplicativo possuía o objetivo de auxiliar seu usuário no controle de passos diários, peso ideal, quantidade de água ingerida e ainda continha uma lista de alongamentos disponíveis para que os usuários pudessem praticar no ambiente de trabalho ou em casa, sem prejudicar suas atividades laborais. Percebe-se que o aplicativo criado pelo autor tem como prioridade o estímulo à prática de atividades físicas, procurando abordar o enfoque educativo o que contribuiria para a Educação em Saúde dos indivíduos. No seu texto há descrição de que um acadêmico de Educação Física elaborou e foi o modelo para os vídeos didáticos de alongamentos contidos no APP. Ainda, o aplicativo traz lembretes para beber água e realizar exercícios rotineiros, bem como, dicas sobre o sedentarismo e suas consequências, algo considerado importante para a adesão dos usuários (OLIVEIRA, 2017).

A tese realizada por Ezequias Rodrigues Pestana, para obtenção do título de Doutor em Biotecnologia, no Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia da Rede Noroeste de Biotecnologia da Universidade Federal do Maranhão – MA, é o terceiro estudo listado no Quadro 1. O trabalho é recente, defendido em 2022, com o título “Criação de um aplicativo para avaliar e propor intervenções em atividade física do tipo Gamificação – *CLUMPS*”. O

autor desenvolveu um aplicativo chamado de “CLUMPS” que é capaz de registrar, avaliar, classificar e propor intervenções através das atividades físicas para promover e avaliar a melhoria da saúde dos usuários, baseado em estudos de um projeto já existente. No contexto de desenvolvimento do projeto, o autor buscava uma ferramenta capaz de coletar dados utilizando ferramentas de gamificação¹⁶² utilizadas para *smartphones*, esta ferramenta seria capaz de reunir as características dos usuários, e utiliza-las para propor desafios, personalização e interação entre os usuários. Ao final o APP CLUMPS conseguiu contabilizar o nível de atividade física dos usuários através de pontuação, correlacionado passos com pontos obtidos através de dois grupos de controle utilizados na pesquisa. O aplicativo desenvolvido nesse trabalho, até por conta de ser uma tese de doutoramento, é bem mais detalhado e além de avaliar as atividades dos usuários, também propõe a realização de exercícios de forma individual desafiando quem está praticando a melhorar cada vez mais o seu desenvolvimento dentro do programa de exercícios. Esse desafio proposto vai de encontro a outro princípio básico de uma prescrição de exercícios, o Princípio da Sobrecarga¹⁶³ e, como uma das propostas é avaliar a atividade realizada pelo praticante, também vai de encontro ao princípio da individualidade biológica (BARBANTI, 2011). Assim, a proposta do aplicativo se mostrou interessante tanto para estimular a prática de atividades físicas, como também auxiliar o usuário na promoção de hábitos saudáveis, o que também vai de encontro a proposta do conceito de Educação em Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

Sob este olhar, de que o entendimento educativo contribuiria para a Educação em Saúde dos indivíduos, a Fundação Nacional em Saúde (Funasa), por meio do documento elaborado pelo Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007), coloca que proporcionar uma aproximação das abordagens de saúde visando também à Educação em Saúde como forma de auxiliar as políticas públicas a aprimorar a saúde da população é uma forma de reafirmar o processo educativo com base na participação ativa dos indivíduos visando mudanças e rompendo com o paradigma da concepção estática de educação como transferência de conhecimentos.

Quando realizada uma análise descritiva dos dez aplicativos para *Smartphones* mais bem avaliados nas plataformas digitais *Android* e *iOS*, a partir da sua descrição da aplicabilidade em “Sobre este app”, não há esclarecimento explícito por parte dos

¹⁶² Técnica é definida por Deterding et al (2011) como uma metodologia utilizada em *games* cujas características possui aspectos motivacionais e desafios para aos usuários, com o intuito de aumentar o engajamento.

¹⁶³ Princípio da sobrecarga, descrito por Barbanti (2011) como sendo o princípio que estipula que as mudanças funcionais no corpo somente ocorrem quando o estímulo é suficiente para causar uma ativação considerável de energia.

desenvolvedores se para a criação destes APPs foi consultado algum Profissional de Educação Física. No entanto, dois aplicativos relataram que “especialistas” ajudaram em alguma parte do processo de criação do APP, um aplicativo mostrou que existem profissionais da saúde envolvidos, porém sem relatar qual seria esse profissional e dois aplicativos mostram em sua apresentação que seus exercícios ou programas propostos possuem embasamento científico. Além disso, apenas dois dos aplicativos pesquisados indica que seus programas possuem “individualizações” para que usuários com diferentes características corporais ou fisiológicas possam usá-lo, o que remete inicialmente a uma insegurança dos oito restantes a assegurar a integridade física de seus usuários, pois, a princípio, não estão respeitando o primeiro princípio básico de uma prescrição de exercícios, o da individualidade. (NAHAS, 2017; BARBANTI, 2011; GOMES, 2010; ACSM, 2016)

Finalmente, dos dez aplicativos analisados, nove foram desenvolvidos para o usuário final e apenas um destes APPs foi designado para o uso profissional, como por exemplo um *Personal Trainer*.

O primeiro Aplicativo apresentado no quadro 2, Alongamento & Flexibilidade, foi desenvolvido para proporcionar ao usuário exercícios diários de alongamento visando aumentar a flexibilidade ou servir de aquecimento para a prática de exercícios. Na tela de instalação o APP promete que os treinos são “...seguros, eficazes e adequados para todas as pessoas”, no entanto, não menciona quem elaborou esses exercícios e se os exercícios possuem adequações para os diferentes tipos de públicos que poderão usar o aplicativo.

O segundo aplicativo apresentado, Fitness e Musculação, promete na sua apresentação ser um programa “...inovador e poderoso que fornece planos de treino pré-definidos para Musculação, Treinamento de força, Tonificação muscular, Condicionamento geral e *Powerlifting*”. Também não esclarece por quem foram elaborados esses exercícios e se os exercícios possuem adequações para diferentes populações.

O próximo aplicativo, Exercícios em casa, fornece rotinas de treino diárias para os principais grupos musculares para serem executados em casa, não necessitando de equipamentos ou profissionais para acompanhamento. Esse APP relata em sua apresentação que todos os exercícios foram projetados por especialistas, porém, sem dizer quem eram esses especialistas ou suas qualificações.

Na sequência do quadro 2, o aplicativo *BodBot*: treinos personalizados, promete ser um *Personal Trainer* digital realizando orientações individuais com passo-a-passo de todos os exercícios propostos. Relata ainda, que o programa individualiza os programas de treinamento caso seja necessário adaptar a alguma patologia ou disfunção musculoesquelética, dizendo

que as bases para essas adaptações são estudos de fisiologia e cinesiologia. Por fim, a apresentação do programa diz que os exercícios propostos são baseados na especificidade dos objetivos dos usuários. Interessante ressaltar que esse APP é o primeiro, dentre os elencados no quadro 2, que fala nos cuidados da individualidade e especificidade na elaboração dos programas de treinos, dois dos principais princípios científicos para elaboração de programas de treinamentos (Barbanti, 2011), bem como, cita duas áreas de estudos científicos essenciais para uma boa elaboração de exercícios.

O quinto aplicativo descrito no quadro 2, *MFIT Personal*, é um programa criado para profissionais *Personal Trainers*. O APP promete todas as informações que o profissional precisa em um só lugar, tais como: anamnese, avaliação física, prescrição de treinos, feedback dos alunos, e coleta de pagamentos. Relata que possui mais de mil exercícios com vídeos demonstrativos para o melhor entendimento dos alunos. Embora esse aplicativo seja destinado exclusivamente a utilização de um profissional, ele relata possuir elementos básicos (ACSM, 2016), como a anamnese, para o início de uma programação de treinamento, algo que nenhum aplicativo desta pesquisa relata fazer para dar início aos treinamentos.

O aplicativo Queima Diária, é o próximo programa descrito. Na sua apresentação se propõe a ser uma plataforma versátil com mais de noventa programas de exercícios perfeitos para perda de peso. Relata que o APP traz ainda programas para ganho de massa muscular, melhorar da flexibilidade, dentre outros objetivos que podem ser atingidos pelos exercícios propostos. As “aulas”, segundo a sua apresentação, são em vídeos com uma variedade enorme de categorias como cárdio, dança, Zumba, luta, Yoga, realizadas “pelos melhores especialistas e treinadores do Brasil”.

Na sequência, o aplicativo MyFitnessPal: Dieta e Treino, relata ser um programa de saúde, que ajuda ao usuário aprender sobre hábitos diários alimentares saudáveis, fazer escolhas de alimentos inteligentes e encontrar motivação para realizar exercícios. O APP permite registro alimentar diário e monitoramento de treinos e exercícios através de conexão com *smartwatches*. O APP não planeja treinos, mas sim, é um “organizador” nutricional e de atividades físicas realizadas, embora dê dicas sobre hábitos diários saudáveis.

O próximo aplicativo apresentado no quadro 2, Fit: Rastream de atividades, é um programa elaborado pela gigante *Google*, em parceria com órgãos ligados a promoção e cuidado da saúde. Na sua apresentação é relatado que o APP ajuda o usuário a assumir o controle da sua saúde e ter uma vida mais saudável, através do monitoramento de variáveis ligadas ao processo fisiológico do corpo como os batimentos cardíacos e o ritmo respiratório. Também, ajuda a controlar o seu grau de sedentarismo através do contador de passos diário, e

ainda fornece um guia de bem-estar e dados de saúde para que o usuário possa tornar a sua vida mais saudável. O aplicativo permite ainda: conectar-se a dispositivos externos como os *smartwatches*, verificar o progresso quando quiser, acompanhar o seu estado de saúde e consultar um resumo das estatísticas diárias e semanais de atividades físicas.

O penúltimo aplicativo do quadro 2 é o Nike Training Club – treinos. Esse APP fornece treinos para serem realizados em casa, como HIIT, Yoga, Musculação, dentre outros, que em conjunto poderão atender diversos objetivos dos usuários como flexibilidade, condicionamento cardiovascular e muscular. Os treinos são planejados sob demanda, ou seja, são individualizados por categorias de iniciantes ou avançados e conduzidos por “instrutores”. O programa permite ainda ser integrado ao *Google Fit* para sincronizar os treinos e registrar os dados coletados por esse programa.

O último aplicativo visitado foi o Treino para perda de peso, programa desenvolvido para pessoas que desejam emagrecer. Funciona através de programas de treinamento pré-estabelecidos e reeducação alimentar, mas, não relata maiores detalhes de como os treinamentos são estabelecidos ou demonstrados.

A literatura tem mostrado que quando intervenções realizadas através do uso de aplicativos tem se mostrado mais positiva na adesão à prática de atividade física da população (TIBES, et.al., 2014), principalmente quando esses APPs tendem a promover uma mudança de comportamento em seus usuários. Tem-se notado que principalmente os mais jovens tem aderido mais ao uso dos aplicativos para práticas de atividades físicas.

Entretanto, é crucial que profissionais da área da saúde, principalmente Profissionais de Educação Física (LEI Nº 9.696, 1998), tenham sido consultados para definir se determinadas informações são relevantes e válidas para compor os APPs, o que permitiria uma maior segurança ao usuário e atender a finalidade para o que foram criados. (GUIMARÃES; GODOY, 2012)

Para Carmo e Fortes (2023), usar o conhecimento científico que a literatura produz é fundamental para a robustez das informações que irão constar em um aplicativo. No estudo realizado pelos autores, onde foram pesquisados aplicativos móveis na área da saúde, todos os autores dos APPs realizaram uma pesquisa inicial em literaturas para a criação dos mesmos, o que, segundo os autores, comprova a inviabilidade de criação de um aplicativo sem um conhecimento científico prévio. Corroborando com os autores anteriores, Tibes e colaboradores (2014) relatam que “é de suma importância o desenvolvimento de aplicativos móveis vinculados à pesquisa científica em saúde, pois seu conteúdo será analisado e testado por profissionais que conhecem as reais necessidades dos usuários finais”.

Interessante ressaltar que quando foi realizada a pesquisa dos vinte aplicativos iniciais, também foi feita uma busca mais ampliada contendo cinquenta aplicativos oferecidos pelas lojas virtuais e destes não foram encontrados aqueles aplicativos provenientes dos trabalhos científicos elencados nesta pesquisa. Os motivos os quais esses aplicativos provenientes dos trabalhos acadêmicos não foram para as lojas virtuais (ou pelo menos não foram encontrados) é desconhecido, o que abre uma lacuna para uma nova pesquisa de aprofundamento.

Ainda, vale destacar que o único aplicativo que demonstrou bases científicas, em função de ter o apoio de um órgão importante (Associação Americana de Cardiologia) para a sua concepção, é apenas o oitavo aplicativo na avaliação dos usuários, com nota de apenas 4.5.

Considerações Finais

Como demonstrado nos resultados dessa pesquisa, somente três estudos encontrados abordam a proposta de criação de aplicativos voltados para práticas de atividades físicas. Cerutti e Panosso (2023), realizaram uma revisão integrativa da literatura sobre o tema de Educação em Saúde apoiado por aplicativos móveis (APPs) e os resultados mostraram que existem diversos programas de pós-graduação, principalmente no Sudeste e Sul, preocupados em respaldar cientificamente as Tecnologias Digitais, principalmente as *m-health* (saúde móvel). No entanto, dos vinte e oito trabalhos encontrados, apenas cinco possuíam uma abordagem de promoção da saúde através das atividades físicas, os outros estudos encontrados eram produzidos para a área médica e enfermagem, ou ainda, desenvolvidos por programas de pós-graduações em informática com o intuito de auxiliar profissionais destas áreas da saúde.

Assim, percebe-se claramente que existe um déficit muito grande no desenvolvimento dos aplicativos móveis para a promoção da saúde provenientes de pesquisas científicas na área da atividade física, o que coloca em dúvida a confiabilidade desses *softwares* para a aplicação na grande população. Os resultados deste trabalho mostraram que os aplicativos oferecidos no mercado digital não esclarecem se para a criação destes APPs foi consultado algum Profissional de Educação Física, no máximo indicam que “especialistas” ajudaram em alguma parte do processo de criação dos APPs. Além disso, poucos indicam que seus *softwares* possuem “individualizações” para que diferentes usuários possam usá-los, o que remete inicialmente a uma insegurança quanto a um princípio básico de uma prescrição de exercícios, o da individualidade biológica.

Assim, conclui-se que essa é uma área que está aberta para ser melhor explorada, pois como é sabido o desenvolvimento tecnológico na área da saúde vem tendo um avanço significativo principalmente nas áreas da medicina, enfermagem e nutrição e esse estudo evidencia um grande *déficit* para a área da Educação Física com relação a intervenções por meio de aplicativos móveis para promoção da saúde.

PHYSICAL ACTIVITY AS A FORM OF INTERVENTION TO IMPROVE HEALTH SUPPORTED BY THE USE OF TECHNOLOGY IN APPLICATIONS: RELIABLE OR NOT?

Abstract

The objective of this work was to research and describe what the main applications available in digital stores guarantee regarding plans proposed by them for physical activity practices and, to investigate in the literature whether there are applications that were developed from academic work to carry out activities physical. Academic scientific works were sought from 2012 to 2022, the development of which resulted in the production of physical activity applications. Furthermore, a survey was carried out in the Android and Apple virtual stores with the aim of finding the best rated mobile applications and describing how their developers present these applications. Three academic works were found that resulted in the creation of physical activity applications: a thesis, a dissertation and a final project of de graduate. In relation to the applications, it was possible to verify that there is no explicit clarification from their developers whether, for the creation of these APPs, a Physical Education Professional was consulted. It is concluded that there is a very large deficit in the development of mobile applications to promote health through physical activities resulting from scientific research and that the majority of applications available on digital platforms do not show concern for ensuring scientific reliability in the construction of their programs.

Keywords: Physical Activity. Mobile apps. Health Promotion.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM) – **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2016.

BARBANTI, Valdir José. **Dicionário de Educação Física e Esporte**. USP, Ribeirão Preto, 2011.

CAIVANO, S., FERREIRA, B.J., DOMENE, S.M.A. Avaliação da usabilidade do Guia Alimentar. Digital móvel segundo a percepção dos usuários. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. V.19, n.5, 2014.

CARMO, L.K.S, FORTES, R.C. Validação de aplicativos móveis na área da saúde: um estudo base do em evidências. **Revista JRG de estudos acadêmicos**. V.6, n.12, 2023.

CASPERSEN, C. J., POWELL, K. E., CHRISTERSON, G. M. Physical Activity, Exercise and Physical Fitness: **Definitions and Distinctions for Health-Related Research. Public Health Reports.** v.100, p.126, 1985. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3920711/>>. Acesso em: 18 out. 2022.

CATALAN, V.M., SILVEIRA, D.T., NEUTZLING, A.L., MARTINATO, L.H.M., BORGES, G.C.M. **Sistema NAS: nursing activities score em tecnologia móvel.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2011, v.45, n.6.

CERUTTI, Elisabete; PANOSSO, Luciano. Uma revisão integrativa da literatura sobre o uso de aplicativos móveis na educação em saúde. In: SILVA, Carolina de Ribamar (org). **Estado do conhecimento: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação.** Frederico Westphalen: URI, 2023.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R. **From game design elements to gamefulness: defining “gamification”.** Conference Paper, set. 2011.

DIAS, A.S. **Aplicativo móvel para estimular a prática de atividades físicas e hábitos saudáveis.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia da Universidade Católica Dom Bosco - Área de concentração: Biotecnologia, CAMPO GRANDE, MS, 2020.

PESTANA, E.R. Criação de um aplicativo para avaliar e propor intervenções em atividade física do tipo “gamificação” – *Clumps*. **Tese de doutorado**, Programa de Pós-graduação em Biotecnologia da Rede Nordeste de Biotecnologia da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Luís 2022.

FANTIEL, Leandro; PARISOTO, Wagner. Sistema de acompanhamento de atividades físicas – droidfitness. **Trabalho de Conclusão de Curso.** Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco – UTFPR. PATO BRANCO, PR, 2012.

GOMES, A.C. **Treinamento Desportivo: estruturação e periodização.** Kinesis, 2010.

GUIMARÃES, E.M.P., GODOY, S.C.B. Telê enfermagem Recurso para assistência e educação em enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem – REME**, V.16, n.2, 2012.

MENEZES, JUNIOR, J.V., D’CASTRO, R.J., RODRIGUES, F.M.M., GUSMÃO, C.M.G., LYRA, N.R.S., SARINHO, S.W. **InteliMed: uma experiência de desenvolvimento de sistema móvel de suporte ao diagnóstico médico.** Revista Brasileira de Computação Aplicada. 2011, V.3, n.1.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde: Projeto de terminologia da Saúde.** Brasília, DF, 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Educação em Saúde: diretrizes.** Brasília, DF, 2007.

NAHAS, Markus V. **Atividade Física, Saúde & Qualidade de Vida: Conceitos e Sugestões para um Estilo de Vida Ativo.** 7. ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

OLIVEIRA, L.M.R. Tecnologia mHealth e Letramento em saúde na Prevenção e Controle de Obesidade em Adultos. **Dissertação** do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará, 2017.

Organização Mundial da Saúde – OMS. **Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world**. Switzerland, 2018.

PESTANA, E.R. Criação de um aplicativo para avaliar e propor intervenções em atividade física do tipo “gamificação” – clumps. **Tese** do Programa de Pós-graduação em Biotecnologia da Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) da Universidade Federal do Maranhão. SÃO LUIS, MA, 2022.

TIBES, C.M.S., DIAS, J.D., MASCARENHAS, S.H.Z. Aplicativos desenvolvidos para a área da saúde no Brasil: revisão integrativa da literatura. **Revista Mineira de Enfermagem – REME**, V.18, n.2., 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. *eHealth*. Genebra, 2011. Disponível em: <http://www.who.int/ehealth/en/>. Acesso em: 01 julho 2024.

O USO DE FERRAMENTAS VIRTUAIS EM SALA DE AULA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Candida de Paula Azevedo

Grupo de trabalho (GT): Educação, Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

Este estudo foi realizado com 124 alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Professor José Mendes Martins. Utilizando a plataforma digital "Turma da Cidadania", a pesquisa explorou o impacto das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa e na promoção de valores cívicos. As atividades incluíram a utilização de Chromebooks e recursos como revistas virtuais e discussões em grupo. Os resultados destacaram uma melhoria significativa nas habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes, além de um aumento na conscientização sobre cidadania. Os dados coletados mostraram que a maioria dos alunos percebeu um aumento na compreensão dos temas abordados, com as revistas virtuais sendo a ferramenta mais popular.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino de Língua Portuguesa. Valores cívicos.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais tem desempenhado um papel transformador em diversas esferas da sociedade contemporânea, incluindo a educação. No cenário educacional atual, as ferramentas virtuais surgem como elementos indispensáveis para a modernização dos processos de ensino-aprendizagem, onde a integração dessas tecnologias em sala de aula não apenas enriquece o ambiente educativo, mas também facilita a construção de um aprendizado mais dinâmico e interativo, seja através de uma mudança progressiva e suave ou através de uma mudança profunda (MORAN, 2021).

A incorporação de recursos digitais permite atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ensino mais personalizado e eficaz (PRADO; VALENTE, 2002). As ferramentas virtuais, como plataformas de aprendizagem online, aplicativos educacionais e recursos multimídia, oferecem diversas possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no século XXI. Essa abordagem personalizada é crucial para engajar os alunos e maximizar seu potencial de aprendizado, pois permite que os educadores adaptem o conteúdo e as atividades ao ritmo, interesses e estilo de aprendizagem de cada estudante; enquanto um aluno que aprende melhor visualmente pode se beneficiar de vídeos e

infográficos, outro que prefere a aprendizagem prática pode utilizar simulações interativas para reforço de seu aprendizado.

A utilização de tecnologias digitais também facilita a prática pedagógica dos professores, permitindo a criação de materiais didáticos mais atrativos e interativos. Recursos como vídeos, simulações, quizzes e jogos educativos podem tornar o conteúdo mais acessível e interessante para os estudantes, incentivando a participação ativa e a motivação (SANTOS, 2014). Dessa forma, os professores podem explorar diferentes métodos de ensino, adaptando-os às características e necessidades de suas turmas, uma vez que a flexibilidade proporcionada pelas tecnologias digitais permite que desenvolvam materiais didáticos que vão além do tradicional uso de livros e lousas. Vídeos educativos, por exemplo, podem ser utilizados para ilustrar conceitos complexos de maneira visual e dinâmica, facilitando a compreensão e retenção de informações pelos alunos.

A introdução de tecnologias digitais na educação promove, também, a inclusão digital, proporcionando acesso a recursos educacionais de alta qualidade a um número maior de alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica (BACICH; MORAN, 2018). Isso é particularmente relevante em contextos de desigualdade, onde as ferramentas virtuais podem ajudar a reduzir as disparidades educacionais e oferecer oportunidades equitativas de aprendizado.

Diante dessas transformações, é evidente que as tecnologias digitais desempenham um papel crucial na modernização da educação. No entanto, a efetiva integração dessas ferramentas exige uma abordagem cuidadosa e planejada, considerando tanto as potencialidades quanto os desafios associados ao seu uso.

Este estudo busca explorar essas questões, focando na elaboração de materiais didáticos que utilizem tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa.

Referencial teórico

A transformação digital na educação tem sido impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais, que desempenham um papel crucial em modernizar os processos de ensino-aprendizagem. José Moran destaca a importância de políticas públicas e a integração de tecnologias poderosas no processo educativo, enfatizando a necessidade de um esforço conjunto de gestores, professores, alunos e famílias para alcançar uma implementação eficaz.

Essa visão é corroborada por Santos et al., que apontam que as tecnologias digitais já são uma presença constante em nossas vidas e seu uso na educação pode qualificar significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Ambos os autores concordam que a transformação digital é inevitável e benéfica, mas Moran enfatiza mais a necessidade de políticas públicas robustas e um esforço colaborativo para sua implementação. Santos et al., por outro lado, focam na ubiquidade das tecnologias digitais e seu potencial para melhorar a qualidade do ensino.

A incorporação de recursos digitais, como plataformas de aprendizagem online, aplicativos educacionais e recursos multimídia, oferece diversas possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no século XXI. Moran menciona que as tecnologias digitais facilitam a prática pedagógica dos professores, tornando o conteúdo mais acessível e interessante.

Além disso, a integração dessas tecnologias permite atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ensino mais personalizado e eficaz. As ferramentas virtuais, como vídeos, infográficos e simulações interativas, possibilitam que os educadores adaptem o conteúdo e as atividades ao ritmo, interesses e estilo de aprendizagem de cada estudante, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo.

Aqui, Moran e os outros autores concordam sobre a capacidade das tecnologias digitais de personalizar e dinamizar o ensino. Moran destaca especificamente o benefício para os professores em termos de acessibilidade e interesse do conteúdo, enquanto Santos et al. enfatizam a adaptabilidade das tecnologias às diferentes necessidades dos alunos.

Apesar dos benefícios, há desafios significativos na implementação das tecnologias digitais na educação.

Moran (2022) discute o descompasso entre as possibilidades tecnológicas e a realidade das escolas, especialmente públicas, e a necessidade de superar desafios relacionados ao acesso e domínio tecnológico. A resistência à mudança e a falta de infraestrutura são apontadas por Santos et al. como barreiras significativas para a implementação eficaz das tecnologias digitais na educação.

A disparidade no acesso às tecnologias pode acentuar as desigualdades educacionais, dificultando a adoção uniforme dessas ferramentas e a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo.

A transformação digital deve ser acompanhada pela adoção de metodologias ativas, que tornam a aprendizagem mais criativa e humanizadora. Moran (2015) sugere que as metodologias ativas são essenciais para uma integração eficaz das tecnologias digitais no

processo educativo. Essas metodologias incluem a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, e outras abordagens que promovem a participação ativa dos alunos.

Santos et al. (2017) fornecem exemplos de como tecnologias digitais podem ser integradas em atividades de ensino para promover o diálogo e o pensamento crítico. Por exemplo, o uso de vídeos e plataformas de discussão online pode facilitar debates e reflexões sobre diversos tópicos, enriquecendo o processo de aprendizagem.

A análise comparativa dos autores mostra que há um consenso sobre os benefícios das tecnologias digitais e a necessidade de uma implementação bem estruturada. No entanto, as ênfases variam: Moran destaca políticas públicas e esforços colaborativos, enquanto Santos et al. enfatizam a presença constante das tecnologias e os desafios de infraestrutura e resistência. Já em termos de cidadania global, há um alinhamento claro entre os autores sobre o papel crucial das tecnologias digitais em promover valores globais e habilidades críticas, com a UNESCO reforçando essa visão.

Metodologia

Este estudo foi conduzido como um Estudo de Caso, focando na implementação da plataforma digital "Turma da Cidadania" na Escola Estadual Professor José Mendes Martins. A pesquisa envolveu aproximadamente 120 alunos dos 6º anos A, B, C e D do Ensino Fundamental II. A metodologia adotada incluiu a introdução dos alunos à plataforma digital "Turma da Cidadania", promovida pelo programa estadual "Educação Cidadã", atividades práticas e rodas de discussão para avaliar a eficácia da ferramenta digital no aprimoramento das habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes, bem como na promoção de valores sociais e cidadania ativa.

Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: observações diretas, registros de atividades e roda de discussão. As observações diretas permitiram acompanhar as aulas e observar o uso da plataforma digital e a interação dos alunos. Os registros de atividades incluíram a interação realizada pelos alunos utilizando revistas virtuais disponibilizadas pela plataforma "Turma da Cidadania", bem como as pesquisas realizadas para explorar ainda mais o contexto trabalhado na revista. E, por último, a roda de discussão realizada em sala de aula, com as cadeiras posicionadas em forma de circunferência, de maneira que os alunos possam dialogar abertamente suas percepções sobre os materiais e temas abordados.

Os recursos utilizados para este trabalho foram oportunizados pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso ao disponibilizar para uso em sala de aula Chromebooks, um tipo de laptop que utiliza o sistema operacional Chrome OS, desenvolvido pelo Google. Os Chromebooks são amplamente utilizados em ambientes educacionais devido ao seu custo acessível, facilidade de gerenciamento e a integração com as ferramentas educacionais do Google, como o Google Classroom e o Google Drive.

O Programa Educação Cidadã, desenvolvido pela Controladoria-Geral da União (CGU), visa apoiar a comunidade escolar na reflexão sobre temas de cidadania, ética, integridade e participação social. Utilizando recursos educacionais lúdicos, o programa promove debates sobre autoestima, combate ao bullying, inclusão, solidariedade, direitos e deveres, transparência e responsabilidade cívica. Destinado a estudantes de 6 a 18 anos, professores e escolas de Educação Básica, o programa busca formar cidadãos conscientes e ativos através de uma educação inclusiva e participativa.

Os dados coletados foram analisados utilizando tanto abordagens qualitativas quanto quantitativas:

Para a análise qualitativa, as observações diretas feitas durante as aulas foram revisadas para identificar padrões de comportamento, engajamento e interação dos alunos com a plataforma digital. As rodas de discussão em sala de aula, onde as cadeiras estavam posicionadas em forma de circunferência para facilitar o diálogo aberto entre os alunos sobre suas percepções dos materiais e temas abordados, foram documentadas com fotos dos alunos estudando as revistas e participando das discussões. As atividades registradas pelos alunos, que incluíram interações com revistas virtuais disponibilizadas pela plataforma "Turma da Cidadania" e pesquisas adicionais para explorar o contexto dos materiais, foram analisadas para avaliar a profundidade de compreensão e a aplicação prática dos conceitos aprendidos.

Para a análise quantitativa, foram aplicados questionários aos alunos para coletar uma autoavaliação acerca de sua percepção do uso da tecnologia no aprendizado, nos permitindo uma métrica de engajamento para com a metodologia utilizada. Esses dados foram tratados estatisticamente para medir a eficácia da ferramenta digital em termos de melhorias nas habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Este procedimento de análise dos dados permite uma avaliação abrangente e detalhada da eficácia da plataforma "Turma da Cidadania" na promoção do aprendizado e valores sociais entre os alunos.

Desenvolvimento e Aplicação

Para este estudo foi realizada uma análise na Escola Estadual Professor José Mendes Martins, localizada em Várzea Grande, Mato Grosso. A escola, situada no bairro Jardim Maringá II, vem sendo reconhecida por buscar inovações educacionais que integram tecnologia e valores sociais em seu currículo. A intervenção envolveu diretamente 124 alunos dos 6º anos A, B, C e D do Ensino Fundamental II.

A ferramenta escolhida para este projeto foi o "Turma da Cidadania", uma plataforma digital desenvolvida como parte do programa governamental "Educação Cidadã". Esta iniciativa tem como objetivo oferecer aos educadores e estudantes acesso gratuito a uma variedade de recursos didáticos que promovem a cidadania ativa e responsável. O programa dispõe de materiais como revistas, cartazes e vídeos animados, ricos em conteúdo sobre valores essenciais como integridade, democracia e participação social.

Estes materiais são cuidadosamente projetados para serem não apenas educativos, mas também interativos e envolventes, visando capturar a atenção dos alunos e incentivá-los a pensar criticamente sobre os temas apresentados. Cada elemento interativo é elaborado para facilitar a identificação dos estudantes com as situações e dilemas apresentados, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável às suas próprias experiências diárias.

Ao explorar histórias que destacam dilemas éticos e cívicos, o "Turma da Cidadania" propicia uma oportunidade única para os alunos exercitarem suas habilidades de argumentação e tomada de decisão, fatores cruciais para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

A aplicação desta tecnologia foi realizada pela professora e autora deste artigo, Maria Candida de Paula Azevedo, que selecionou a plataforma "Turma da Cidadania" devido à sua relevância para os desafios contemporâneos enfrentados pelos alunos, incluindo questões de bullying e exclusão social, com o intuito de utilizar e explorar a leitura e interpretação, facilitada pelo uso da tecnologia como ferramenta para aprofundar a compreensão dos alunos sobre essas temáticas sociais, enquanto simultaneamente melhoram suas habilidades linguísticas e cognitivas.

Adicionalmente, a seleção da ferramenta digital "Turma da Cidadania" e a estratégia de implementação foram moldadas pela motivação de romper com abordagens convencionais de ensino, estabelecendo um ambiente educativo que transcende a simples transmissão de conhecimentos sobre cidadania para efetivamente incentivar sua prática. Os alunos foram, então, motivados a debater e aprofundar-se nas narrativas e questões propostas pelos recursos

digitais, criando um espaço dinâmico para diálogo e reflexão crítica, crucial para assegurar que o processo de aprendizagem fosse devidamente aprofundado, habilitando os estudantes a incorporar os valores discutidos em suas interações cotidianas e tomadas de decisão.

Inicialmente, os estudantes foram introduzidos ao programa e aos seus objetivos através de uma narrativa expositiva da professora, que explicou como os materiais seriam utilizados e qual a relevância dos temas de cidadania, democracia e integridade para o desenvolvimento pessoal e social.

Para acesso da plataforma "Turma da Cidadania", foram utilizados os Chromebooks disponíveis na escola, o que facilitou o acesso individualizado ao conteúdo digital. Cada aluno recebeu um Chromebook, e foi orientado sobre como acessar os materiais do "Turma da Cidadania", através do site oficial do Governo Federal.

Após a exploração individual, seguiu-se uma roda de discussão em grupo, na qual os alunos compartilharam suas percepções e ideias. A interatividade proporcionada pela tecnologia ajudou a manter os alunos engajados. Os Chromebooks também serviram como uma ferramenta para que os alunos compartilhassem suas ideias de forma mais organizada durante a discussão em grupo; eles puderam preparar pequenas apresentações e listas de pontos-chave que queriam discutir, usando o dispositivo para apoiar suas contribuições durante o debate, onde tinham a possibilidade de acessar rapidamente recursos adicionais online que poderiam enriquecer o debate.

A tecnologia, portanto, não foi apenas uma ferramenta para acessar os materiais educativos, mas também um catalisador para a interação entre os alunos. Ao integrar os recursos digitais na roda de discussão, a dinâmica de aprendizado foi significativamente melhorada, proporcionando uma experiência educacional mais rica e interativa.

Resultados e Discussões

A avaliação quantitativa da aprendizagem foi realizada por meio da análise estatística dos questionários aplicados aos estudantes. O questionário, que se encontra anexado a este artigo, consistia em cinco perguntas, sendo a primeira de múltipla escolha, projetadas para avaliar a satisfação, percepção e adaptabilidade dos alunos em relação à plataforma digital e metodologia utilizada.

O questionário foi distribuído aos 124 alunos que participaram das atividades propostas. Destes, 119 questionários foram respondidos, representando uma taxa de resposta

de 95,97%, enquanto 5 questionários (4,03%) não foram preenchidos e, portanto, foram considerados como não-respostas.

A primeira pergunta do questionário, intitulada “Qual é a sua atividade favorita na plataforma 'Turma da Cidadania' (por exemplo, vídeos, cartazes, quizzes)? Marque quantas alternativas quiser.”, permitia respostas múltiplas, possibilitando aos alunos indicarem todas as atividades da plataforma 'Turma da Cidadania' que mais lhes agradaram, tendo como alternativas os quizzes, as revistas, os vídeos e os cartazes. Os resultados podem ser observados no Diagrama de Venn de 4 conjuntos, presente na Figura 1, logo abaixo:

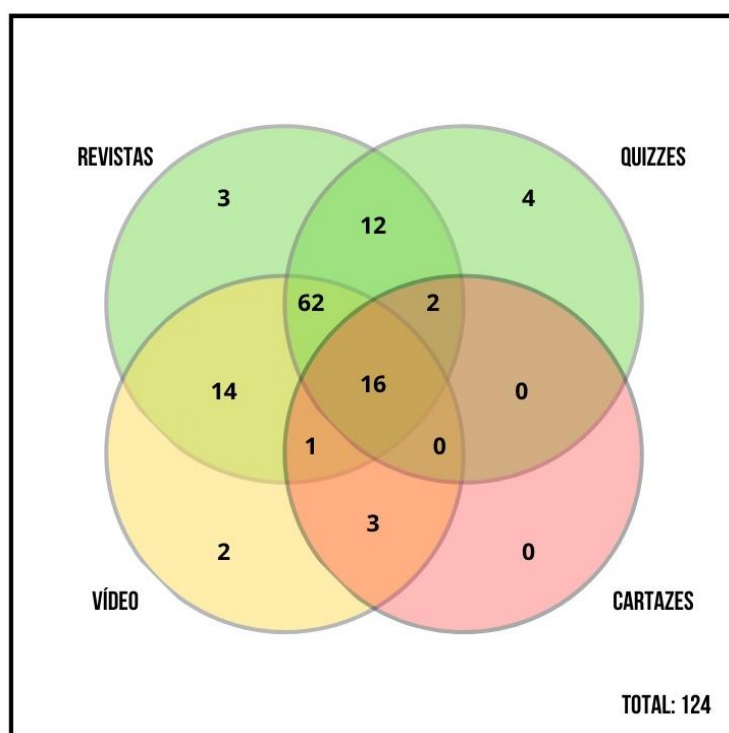


Figura 1. Representação da preferência dos estudantes em relação às atividades da plataforma digital “Turma da Cidadania”.

Fonte: De autoria própria.

Assim, observamos que as revistas virtuais, contendo histórias em quadrinhos, foram as atividades que mais captaram o interesse do público-alvo, recebendo 109 escolhas (87,90%). Vídeos e quizzes também tiveram uma aceitação expressiva, com 98 (79,03%) e 96 escolhas (77,42%), respectivamente.

Em contraste, os cartazes, que foram escolhidos apenas 22 vezes (17,74%), apresentaram a menor popularidade. Esse resultado pode ser atribuído à sua relativa falta de

interatividade e dinamismo em comparação com as outras modalidades oferecidas pela plataforma.

As demais perguntas do questionário foram estruturadas para receber uma única resposta cada. Os resultados coletados dessas questões são apresentados na tabela abaixo, que resume as preferências e percepções dos alunos em relação às atividades na plataforma 'Turma da Cidadania' e ao uso da tecnologia no ambiente educacional.

Você acha que as atividades da "Turma da Cidadania" ajudaram você a entender melhor os temas propostos em aula?	Não ajudaram	3	2,42%
	Ajudaram pouco	18	14,52%
	Ajudaram muito	98	79,03%
	Em branco	5	4,03%
Você pesquisaria mais sobre o tema Cidadania ou acessaria novamente a plataforma "Turma da Cidadania" em casa?	Não	28	22,58%
	Talvez	71	57,26%
	Sim	20	16,13%
	Em branco	5	4,03%
Em que medida os <i>Chromebooks</i> facilitaram o acesso e a compreensão dos materiais educativos durante as aulas?	Não facilitaram	1	0,81%
	Facilitaram pouco	16	12,90%
	Facilitaram muito	102	82,26%
	Em branco	5	4,03%
Durante as discussões em grupo sobre os temas da "Turma da Cidadania", como você se sentiu em relação a compartilhar suas ideias e ouvir os colegas?	Não me senti confortável	13	10,48%
	Me senti um pouco confortável	72	58,06%
	Me senti muito confortável	34	27,42%
	Em branco	5	4,03%

Tabela 1. Respostas dos alunos ao questionário sobre a utilização da plataforma "Turma da Cidadania". Fonte: De autoria própria.

Os dados indicam que a maior parte dos alunos percebeu que as atividades da plataforma, de forma agradável e interativa, ajudaram significativamente na compreensão dos temas de cidadania. Isso evidencia como a integração de ferramentas digitais, quando bem implementadas, pode facilitar a assimilação de conteúdos complexos e promover uma

aprendizagem mais profunda. Essa observação é crucial para a formulação de estratégias pedagógicas que incorporam tecnologias digitais de maneira efetiva, conforme discutido por Bacich & Moran (2018).

Numa avaliação de perspectiva qualitativa, os resultados alcançaram boas expectativas. Os alunos demonstraram um aumento significativo no engajamento e participação ativa, o que é evidenciado pelo entusiasmo e pela profundidade das discussões durante as rodas de conversa, onde demonstraram uma compreensão notável sobre os temas de cidadania, especialmente em relação ao bullying.

O aluno B. C. C., de 12 anos, usou a oportunidade da roda de discussão para expressar seus sentimentos com relação à prática do bullying sob um ponto de vista de experiência própria como vítima. O design da atividade lúdica, ao combinar elementos interativos e narrativos, ajudou a despertar a coragem necessária para que ele se sentisse à vontade para se abrir sobre um assunto tão delicado. Este formato de aprendizagem, que combina elementos visuais e interativos, foi essencial para facilitar a expressão pessoal do aluno, permitindo que ele compartilhasse suas experiências de uma maneira que se sentisse apoiado e compreendido pelos colegas e professores.

Além disso, o tema do bullying, sendo trabalhado no momento da atividade, favoreceu a criação de um sentimento de empatia por parte dos colegas. A sensibilização para a importância do tema foi amplamente percebida, pois os colegas de B. C. C. puderam compreender melhor as consequências emocionais e psicológicas do bullying. Esse entendimento ajudou a criar uma atmosfera de respeito mútuo e consideração, onde os alunos se sentiram motivados a apoiar uns aos outros e a combater atitudes de bullying dentro e fora do ambiente escolar.

A discussão aberta sobre tais experiências pessoais reforça a importância de abordar esses temas críticos em ambientes educacionais, utilizando métodos que promovam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Conclusão

A integração de tecnologias digitais no ambiente educacional, conforme discutido neste estudo, demonstra um impacto significativo na modernização e dinamização do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Através da plataforma "Turma da Cidadania", verificou-se que o uso de recursos digitais interativos, como revistas virtuais e

Chromebooks, não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também promove um aprendizado mais engajador e participativo.

A metodologia adotada, que incluiu observações diretas das atividades e da roda de discussão, permitiu uma avaliação abrangente da eficácia da plataforma digital. Os dados qualitativos e quantitativos coletados evidenciam uma melhoria no engajamento de conteúdos que promovem melhorias em habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Além disso, a inclusão de tecnologias digitais mostrou-se eficaz na promoção de valores sociais e cidadania ativa, aspectos fundamentais para a formação integral dos alunos. A interatividade proporcionada pelos recursos tecnológicos facilitou o diálogo e a reflexão crítica, essenciais para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis, principalmente frente à evolução tecnológica que vivenciamos atualmente.

No entanto, a implementação de tecnologias digitais na educação também enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada. Pois, embora os Chromebooks sejam um recurso eficiente, eficaz e com disponibilidade individual garantida, muitas escolas ainda enfrentam limitações relacionadas à conectividade à internet, manutenção dos dispositivos e capacitação dos professores para o uso pleno dessas tecnologias. A falta de uma infraestrutura robusta pode comprometer a continuidade e a eficácia das iniciativas tecnológicas, ressaltando a necessidade de investimentos contínuos em tecnologia e formação docente para garantir uma integração bem-sucedida das ferramentas digitais no ambiente educacional.

Em conclusão, a utilização de ferramentas virtuais em sala de aula, como a plataforma "Turma da Cidadania", revela-se uma estratégia poderosa para enriquecer o processo educacional, tornando-o mais acessível, interativo e inclusivo. A adoção de metodologias ativas e o uso consciente da tecnologia podem transformar a educação, preparando os alunos para os desafios do século XXI e promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

The Use of Virtual Tools in the Classroom and Their Contribution to the Teaching-Learning Process of the Portuguese Language

Abstract

This study was conducted with 124 6th-grade students from the Escola Estadual Professor José Mendes Martins. Using the digital platform "Turma da Cidadania," the research explored the impact of digital technologies on the teaching of the Portuguese language and the promotion of civic values. The activities included the use of Chromebooks and resources such

as virtual magazines and group discussions. The results highlighted a significant improvement in students' linguistic and cognitive skills, as well as an increase in awareness about citizenship. The collected data showed that the majority of students noticed an increase in their understanding of the topics covered, with virtual magazines being the most popular tool.

Keywords: Digital technologies. Teaching of Portuguese Language. Civic values.

Referências bibliográficas

2021. MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A., & Torres-Morales, O. E. (orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito et al. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC. Guia do Cursista*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, Proinfo Integrado, 2010. Segunda Edição.

MORAN, J. M. A transformação digital na educação. Disponível em: <https://josemoran.com.br/a-transformacao-digital-na-educacao/>. Publicado em: 13 jul. 2022. Acesso em: 4 jun. 2024.

DOS SANTOS, P. K., GIRAFFA, L. M. M. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. In: *Educação Por Escrito*. Porto Alegre: PUCRS. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/27674>. Publicado em: 29 jun. 2017. Acesso em: 4 jun. 2024.

BACICH, L., & MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso. E-book. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). *Programa Educação Cidadã*. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/sobre>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA METODOLOGIA ATIVA APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE TRIÂNGULOS

Maria Eduarda Riboli Dorneles¹⁶⁴

Alexandre da Silva¹⁶⁵

Miriam Ferrazza Heck¹⁶⁶

Grupo de trabalho (GT): Educação Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

O presente trabalho, apresenta uma proposta didática sobre o conteúdo de classificação de Triângulos a partir da metodologia Ensino Híbrido, focando na vertente de Rotações por Estações, tendo como objetivo verificar a possibilidade da utilização dos princípios da metodologia ativa desse modelo de ensino, que relaciona o melhor do mundo tecnológico digital e o ensino tradicional presencial, para o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo da área da Geometria. Os estudos foram concentrados na abordagem de Rotação por Estações, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática. Para isso, apoiou-se metodologicamente na revisão bibliográfica, analisando obras, como livros e artigos científicos, já publicadas sobre a temática. Como resultado foi desenvolvido um plano de aula baseado na abordagem de Rotação por Estações, explorando o conteúdo geométrico de classificação de Triângulos, o qual deve ser estudado no sexto ano do Ensino Fundamental. A partir dos estudos realizados, considera-se que, esse tipo de metodologia pode ser considerada uma interessante alternativa para o ensino da Matemática, visto que relaciona o método tradicional de ensino, com o uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TICs) de modo que o aluno seja protagonista na busca e construção do próprio conhecimento.

Palavras-chave: Rotação por estações. TDCIs. Metodologias Ativas. Classificação de Triângulos.

Introdução

A disciplina de Matemática é encarada por muitos estudantes a partir de uma perspectiva negativa e com considerável grau de complexidade. Muitos alunos a consideram como um dos componentes curriculares mais difíceis, pois exige que sejam desenvolvidas competências como raciocínio lógico, letramento matemático e interpretação (JUNIOR, 2022, p. 145). Não raro, ouve-se comentários negativos relacionados à disciplina e como ela é motivo de preocupação perante a possibilidade de reprovação, por exemplo.

Diversos são os fatores atrelados a esses pressupostos, dentre os quais, é válido destacar a predominância da metodologia tradicional de ensino, que coloca o professor como detentor de todo o conhecimento e o aluno como mero telespectador na sala de aula. Este

¹⁶⁴ Graduanda em Matemática pelo Instituto Federal Farroupilha- Campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: eduardadorneles@gmail.com

¹⁶⁵ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. E-mail: a085693@uri.edu.br

¹⁶⁶ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), docente substituta do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha- Campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: miriamfzh@gmail.com

método de ensino, resume-se na explanação do conteúdo, seguida da explicação do exemplo e resolução de listas de exercícios. Vale ressaltar que não se está criticando os professores que se apropriam desta metodologia tradicional, mas sim, apresentar uma proposta metodológica nova que vem ao encontro das tecnologias digitais da informação e comunicação, ferramenta com grande influência no cotidiano dos estudantes e com potencial para promover mudanças positivas nos processos de ensino.

Com a ascensão das tecnologias digitais, a sociedade passou por transformações significativas. A maneira de comunicar-se, buscar por informações e de interagir com o outro mudaram drasticamente. Ou seja, a sociedade mudou. Nesse sentido, a Educação precisa (ou ao menos deveria) acompanhar essa transição, visto que o campo educacional é composto pelas pessoas dessa sociedade móvel.

Diante disso, as Metodologias Ativas (MA) surgem como aliadas no rompimento do paradigma negativo (e distorcido) do que é a disciplina de Matemática. A metodologia ativa denominada Ensino Híbrido é um caminho com potencialidade para transformar os olhares sobre a “ciência dos números”, possibilitando a inserção das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCIs) na sala de aula, trazendo sentido ao fazer matemático.

Assim, este artigo tem por objetivo verificar a possibilidade da utilização dos princípios da abordagem de Rotação por Estações, modelo que é o método que relaciona o ensino presencial (tradicional das instituições básicas de ensino) com a modalidade *on-line*.

Metodologia

Este artigo é resultado dos estudos desenvolvidos na disciplina de Prática no Ensino da Matemática (PeC VII), ofertada no 7º semestre do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha do Campus Frederico Westphalen- RS. Para o desenvolvimento da proposta de ensino, pensou-se em três momentos, os quais são explicados a seguir.

No primeiro momento, foram apresentados seminários cuja temática era Metodologias Ativas para o Ensino da Matemática. Cada discente ficou responsável pela apresentação de um artigo, selecionado previamente pelo professor da disciplina, sobre determinada metodologia. Vale destacar que essa etapa introdutória foi cardinal para os passos que se seguiram, visto que, expôs propostas, conceitos, características e embasamento teórico referente ao assunto de estudo.

O segundo momento, caracterizou-se pela revisão bibliográfica, que como descrito por Garcia (2016), é uma parte substancial da pesquisa, visto que se caracteriza como fundamentação teórica, o estado da arte da temática em questão. Ainda, nesse sentido, essa

metodologia de pesquisa, permite vincular definições e sistematizar a produção de uma certa esfera do conhecimento. Dispõe frente a frente os anseios do investigador com os autores envolvidos em sua área de interesse (MINAYO, 2001, p. 52-53).

Para tanto, foram utilizadas como fontes artigos científicos, livros e publicações em periódicos. Sustentando-se no estudo dessas obras, foram selecionadas as principais concepções que tangem o Ensino Híbrido, com foco no modelo de Rotação por Estações e como essa metodologia pode ser inserida de maneira eficaz e satisfatória no ensino da Matemática.

No terceiro momento, foi desenvolvido um modelo de plano de aula orientado nos princípios do Ensino Híbrido, mais especificamente a abordagem de Rotação por Estações. O conteúdo escolhido está inserido na temática da Geometria, dentre ela, está a classificação de Triângulos.

Essa metodologia que se organiza em estações com atividades independentes, mas que se integram, surge como uma possibilidade interessante para as aulas de Matemática. Devido ao seu potencial de tornar o ambiente da sala de aula mais dinâmico, participativo e com o aluno como protagonista da sua aprendizagem. Além disso, proporciona aspectos como socialização e trabalho em equipe, promovendo a aproximação entre aluno e professor (MARINS; SOUZA, 2023, p. 72).

Referencial Teórico

1. Metodologias Ativas no Ensino da Matemática

Como destacado por D'Ambrósio, a aula de Matemática, ainda é expositiva, na qual o professor transcreve na lousa aquilo que determina como necessário. O autor complementa afirmando que o aluno, por sua vez, copia do quadro e “depois procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor”. Essa descrição apresenta, em síntese, o modelo das aulas tradicionais dos anos 50 que ainda perduram na atualidade (JUNIOR, 2022, p. 146).

Diante de uma sociedade tecnológica se faz necessária reflexão acerca de metodologias educacionais que propiciem a participação ativa dos alunos na busca por conhecimento, além de possibilitar a troca entre os colegas e a aproximação do objeto de estudo. Assim como destacado por Lima, Sousa e Stiko (2021)

Na sociedade contemporânea, existe a necessidade de se refletir sobre metodologias que proporcionem ações pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, e assim, possibilitem a interação com os colegas e com o objeto de estudo.

Nesse cenário, surgem as Metodologias Ativas (MA) como alternativa real de inovar a Educação Escolar. De acordo com Junior (2022) as metodologias ativas são aquelas que colocam o estudante no papel de protagonista do processo, dessa maneira potencializando o período em sala de aula com tarefas mais práticas, dinâmicas e interativas, em que a cooperação, o pensamento crítico e reflexivo, a criatividade e a comunicação são colocados em pautas nas propostas pedagógicas.

De acordo com Alves (2001), os professores podem, por meio das MA, diversificar suas aulas, tornando-as mais dinâmicas e integradas com os alunos. Nessa mesma perspectiva, Barbosa e Carvalho (2009) *apud* Lima e Rocha (2022), reiteram que é importante o uso de metodologias inovadoras no ensino, diante do fato que o aluno deve ser o núcleo do processo de produção de conhecimento, atentando-se às suas características e o contexto em que está inserido. Ainda, as tecnologias podem colaborar com a promoção de habilidades como concentração e respeito mútuo.

Assim sendo, o papel do professor é fundamental para a evolução do processo educacional, o mesmo deve ser um educador intencional, fazendo pesquisas relacionadas ao conteúdo e, também, em relação às metodologias escolhidas para passar esses assuntos aos estudantes. Além disso, deve preocupar-se em conhecer o universo do aluno, identificando seus interesses, necessidades e expectativas em relação ao ensino, a escola e a vida (BARBOSA; CARVALHO, 2009)

2. Ensino Híbrido - Modelo de Rotação por Estações

O processo de ensino pode ser resultado de diversos métodos, isso se dá, principalmente porque existem diferentes perfis de aprendizagem. Aprendemos espontaneamente e intencionalmente. Aprendemos por meio da escola, com o professor, no dia a dia, sozinhos, com amigos ou desconhecidos (MORAN, 2015, p. 28). Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem acontecem em diferentes tempos e espaços.

Partindo dessa perspectiva, a metodologia ativa denominada “Ensino Híbrido”, surge como alternativa que conecta o mundo tecnológico digital - ensino à distância - e o ensino

presencial. De acordo com Moran (2015), híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. O autor complementa afirmando que

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Em consonância com a concepção anterior, Bacich, Neto e Trevisani (2015) reiteram que o termo Ensino Híbrido possui raízes na ideia de educação híbrida, na qual não existe um padrão único para a aprendizagem, essa é considerada um processo contínuo, que acontece de diferentes formas e espaços.

Marins e de Souza (2023), fazem um paralelo do ensino híbrido com os carros híbridos que estão tornando-se populares no Brasil. Os autores explicam que um carro híbrido é aquele fabricado com um motor capaz de funcionar tanto com gasolina, álcool ou diesel, quanto com energia elétrica nutrida por baterias adicionais. Ou seja, é uma junção de diferentes fontes de energia como opção para um único automóvel.

Na literatura pode-se encontrar diferentes definições para o ensino híbrido. No entanto, todas elas, de forma geral, apresentam a combinação de dois ambientes de aprendizagem: o modelo presencial, que ocorre em sala de aula e que já é conhecido, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para propiciar o processo de ensino (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015. p. 43).

A modalidade de ensino híbrido é dividida em quatro abordagens - de Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido - que contemplam a conjectura de ensino *on-line* e presencial, porém cada qual com características particulares. O modelo de rotação subdivide-se em Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual. Neste trabalho, dissertar-se-á, sobre a vertente Rotação por Estações, visto que a proposta didática apresentada se utiliza desse modelo em específico.

Segundo Aliaga (2021) a metodologia de Rotação por Estações

[...] mescla as formas de ensino tradicional e tecnológico, explorando sua mútua interação; com o objetivo de garantir o sucesso do aprender àqueles que não aprendem através da via tradicional de aula. Esta é também uma atividade que pode contemplar o seu aprendizado e ainda fixá-lo para aqueles alunos que já aprenderam.

Nesse sentido, o aluno que encontra dificuldade em aprender da maneira tradicional tem a oportunidade de entender o conteúdo de uma forma diferente da que está acostumada. Por outro lado, o aluno que já compreendeu o assunto, consegue fixá-lo.

A aula é organizada, como o próprio nome sugere, em estações. Estes são diferentes ambientes, geralmente dentro do espaço da sala de aula, que apresentam tarefas como leitura, discussões em grupos, resolução de exercícios, entre outras. No entanto, vale destacar que, para caracterizar-se como essa metodologia, uma das propostas precisa, obrigatoriamente, explorar um recurso tecnológico digital da informação e comunicação (SOUZA; LA TORRE; PEIXOTO, 2020, p. 4).

Os alunos, de maneira simultânea, circulam numa espécie de rodízio, de forma que todos os grupos passem por todas as estações. O planejamento deste tipo de atividade não é sequencial, as tarefas realizadas no grupo, de certa maneira são independentes, mas acontecem seguindo uma sequência planejada em que cada uma complementa a outra, para que no final da atividade todos as equipes tenham acesso aos mesmos conteúdos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47). Além disso, Bacich (2016), ressalta que devem ser valorizados momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente.

De acordo com Guimarães e Junqueira (2020), “a participação do professor pode ser mais ou menos intensa nas diferentes estações, até mesmo fixar-se em uma das estações”, garantindo o suporte a todos, ou fazer o acompanhamento aos estudantes que necessitam de maior apoio pedagógico no processo de aprendizagem.

A atividade desenvolvida, o tempo e o número de estações ficam a critério do professor. Porém, Andrade e Souza (2016), enfatizam que na implementação desse modelo de ensino devem ser considerados fatores relevantes como a quantidade de estações de trabalho, o tempo de cada estação, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os recursos tecnológicos utilizados e o tempo para o professor planejar e desenvolver sua prática.

Outro aspecto que exerce influência significativa nos resultados da utilização desse método, diz respeito a quantidade de alunos da turma. Aconselha-se que para turmas maiores seja criado mais estações, a fim de que cada grupo fique com uma quantidade menor de membros (ANDRADE; SOUZA, 2016, p.06).

Corroborando com a ideia anterior, Silva, Cassiano e Cerruti (2024), reiteram que:

[..] quanto maior a turma, mais estações serão necessárias para a realização da atividade. Importante observar, também, que as estações devem ser formadas com uma quantidade razoável de pessoas, para que a atividade seja significativa e para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Os autores deixam claro como o olhar analítico do professor é fundamental para que esta metodologia alcance os objetivos desejados. É função do docente avaliar e gerenciar as tarefas e o tempo de cada estação. Assim, acredita-se que o método é uma opção interessante para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. No entanto, para que tenham resultados satisfatórios é necessário que o planejamento seja bem elaborado e estruturado, com objetivos claros e coerentes.

3. Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs)

De acordo com Silva, Cassiano e Cerruti (2024) as TDICs podem ser caracterizadas como ferramentas cuja finalidade é dar suporte e fomentar o processo de ensino e aprendizagem. Os autores complementam definindo 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 (SILVA; CASSIANO; CERRUTI, 2024, p. 16)

Nesse sentido, essa ferramenta apresenta-se com grande potencial para o desenvolvimento de atividades diferenciadas em sala, porém sem ignorar outras tecnologias que são fundamentais para a Educação.

A utilização da tecnologia digital proporciona aos alunos novas maneiras de visualização e interpretação facilitando a compreensão dos conteúdos, além de ser uma aliada metodológica do professor, pois fornece ferramentas úteis como *softwares* e programas educacionais. Em razão de mostrar diversas vantagens, o uso desse recurso está tornando-se cada vez mais indispensável no ambiente escolar (LIMA; ROCHA, 2022, p. 729-730).

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017), aponta que a compreensão, utilização e até mesmo a criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma significativa, crítico-reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, inclusive nas escolares, a fim de se comunicar, obter e espalhar informações, produzir conhecimento, solucionar problemas, desempenhar protagonismo na vida social e coletiva.

Concorda-se com Lima e Rocha (2022), quando dizem que

Durante a utilização das tecnologias na sala de aula, nota-se que os alunos se transformam em críticos e autônomos em seu processo de ensino e aprendizagem, expondo seus pensamentos, fazendo indagações e tirando conclusões (p. 733)

Nesse sentido, com o uso das tecnologias digitais, os estudantes apresentam características importantes a serem desenvolvidas, como a criticidade e autonomia, manifestando seus pensamentos, fazendo perguntas e elaborando conclusões.

No entanto, inserir tecnologias digitais no ambiente escolar não é tarefa fácil. Diversos são os desafios encontrados para trazer esse recurso para dentro da sala de aula.

Como destacado por Fonseca e Barrére (2013), existem dois principais desafios nesta inserção, o primeiro relacionado à escola, que se trata da infraestrutura dos laboratórios de informática e o segundo relacionado ao professor e às práticas tradicionais de ensino. Os autores continuam explicando que, por vezes, os laboratórios de informática possuem poucos aparelhos (notebooks) disponíveis ou então estes não tem uma manutenção regular o que provoca o sucateamento das máquinas. Já em relação às práticas tradicionais, os autores afirmam que os professores de matemática apresentam certa resistência em relação ao uso das TDCIs, pois sentem-se inseguros. Nesse sentido, os investimentos direcionados a formação dos professores deve ser algo contínuo, visando capacitar os discentes para a prática pedagógica utilizando das tecnologias digitais.

Para que a tecnologia favoreça o fazer pedagógico, é preciso que sejam compreendidas possibilidades das ferramentas tecnológicas, por meio de trocas, estudos e exploração, permitindo-se, modificar o saber- ser e o saber- fazer, mediante as tecnologias digitais, e assim transformando o ensinar e o aprende (SILVA; NOVELLO, 2020, p. 3).

4. A Proposta Didática - Plano de Aula

Como proposta didática elaborou-se um plano de aula que aborda o conteúdo de classificação de Triângulos por meio da metodologia Rotação por Estações. Conteúdo estudado, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. (Brasil, 2017)., p. 303), no 6º ano do Ensino Fundamental.

Rotação por Estações		
Professor(a):	Turma: 6º e 7º anos	Data:
Título/Tema: Classificação de Triângulos	Disciplina: Matemática	
	Área temática: Geometria	

Habilidade: (EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e ângulos.	Recursos: Régua, transferidor, compasso, software matemático: Geogebra e WonderWall, slides/data show, celulares, notebooks, tablets, jogo da memória, jogo de dominó, papel sulfite, cartolina, cola branca; lápis/caneta; borracha, tesouras, caneta de quadro branco, lousa.
Objetivos: Revisar e aprofundar conhecimentos referentes à classificação de triângulos a partir das medidas dos lados e ângulos internos através da metodologia de Rotação por Estações.	
Modelo: Rotação por Estações	
Desenvolvimento da aula: As estações foram denominadas por cores. E, para tornar o ambiente mais aconchegante e atrativo, orienta-se que as estações sejam decoradas com suas respectivas cores. Os materiais para impressão estarão disponíveis em QR codes para leitura. A aula foi organizada em quatro momentos, como foi descrito abaixo: 1º Momento (10 min) Esse momento inicial está reservado para os cumprimentos entre o professor(a) e os estudantes. Além da explanação, por parte do docente, dos objetivos e organização da aula. 2º Momento (15 min) O segundo momento foi reservado para a revisão dos critérios de classificação dos triângulos e a explicação de exemplos. Para iniciar os estudos deverá ser feito os seguintes questionamentos para a turma: ➔ Qual o nome da figura plana que possui três lados? ➔ Quais são os elementos dessa figura (triângulo)? ➔ Agora que já sabemos os elementos do triângulo, vocês acreditam que existe somente um ou mais tipos de triângulos? ➔ Já concluímos que existem mais de um tipo de triângulo. Porém, qual o critério para essa classificação? Será que tem relação com as medidas de alguns elementos? Ou o tamanho da figura? ➔ Qual o nome dado ao triângulo que possui todos os lados com a mesma	

medida?

→ Qual o nome do triângulo que tem dois lados de medidas iguais e o terceiro diferente?

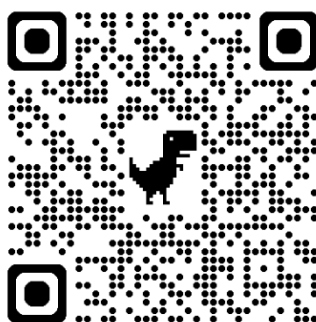
→ Qual o nome do triângulo que tem os três lados com medidas diferentes?

OBS: caso os alunos não consigam responder a alguma das perguntas a professora precisa direcioná-los para que cheguem a conclusões sozinhos, sem respostas “prontas”.

Depois dos questionamentos, pode ser feita a apresentação no datashow, sistematizando os conceitos destacados a partir das perguntas e, também, apresentado aos alunos a classificação dos triângulos quanto a medida dos ângulos.

Apresentação:

Figura 1 – QR Code da Apresentação da Sistematização dos Conceitos

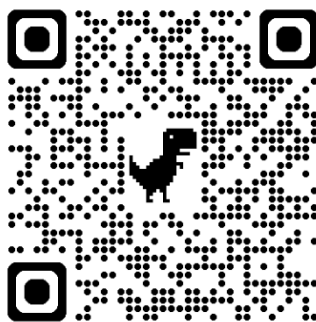


Fonte: autores (2024).

Posterior a explicação/revisão dos conceitos, será apresentado aos alunos um vídeo que mostra a usabilidade dos triângulos no cotidiano, com o intuito de trazer os conceitos matemáticos para próximo da realidade dos mesmos, para que assim, o assunto faça sentido prendendo a atenção dos jovens.

Vídeo:

Figura 2 – QR Code do Vídeo “A rigidez do Triângulo – Prof. Liz”



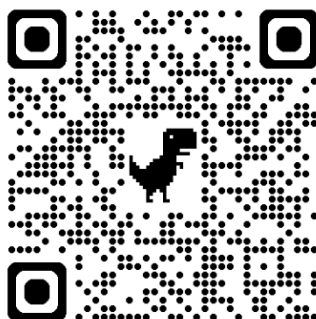
Fonte: You Tube (2020).

3º Momento (80 min)

- Este será o momento central da intervenção pedagógica. Pois, acontecerá o desenvolvimento das estações.
- Cada estação terá duração de 20 minutos.
- Cada estação deverá ter um material impresso para que os alunos possam consultar em eventuais dúvidas.

Material para impressão:

Figura 3 – QR Code do Material auxiliar para impressão



Fonte: autores (2024).

Estação Verde (20 min)

Na estação verde, tem-se com atividade dois jogos- dominó e jogo da memória- da classificação de triângulos. Os dois jogos relacionam a figura, com o critério de classificação e o nome da figura.

Na estação estará disponível um exemplar de cada jogo e uma ficha com as instruções e regras do jogo.

Material para impressão:

Figura 4 – QR Code do Material com as instruções para impressão



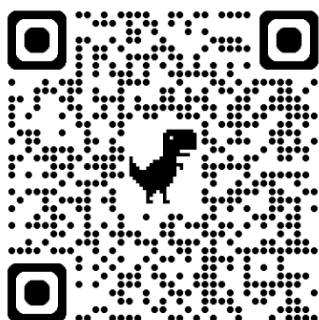
Fonte: autores (2024).

Figura 5 – QR Code do Jogo de Dominó para impressão



Fonte: autores (2024).

Figura 6 – QR Code do Jogo da Memória para impressão



Fonte: autores (2024).

Estação Vermelha (20 min)

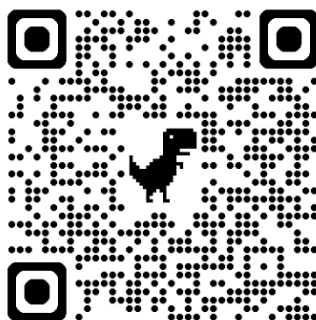
Na estação vermelha os discentes terão como atividade a resolução de exercícios. Estes estarão disponíveis, de maneira impressa, bem como os demais materiais

necessários para a resolução das questões.

OBS: A correção dos exercícios fica a critério do professor(a).

Material para impressão:

Figura 7 – QR Code da lista de exercícios para impressão



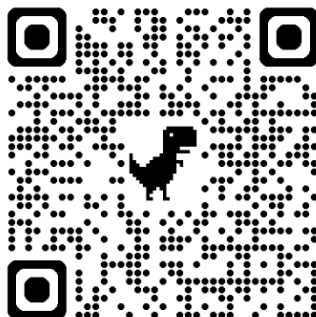
Fonte: autores (2024).

Estação Amarela (20 min)

Construção/classificação/identificação dos triângulos quanto aos lados e ângulos internos, utilizando ferramentas matemáticas como régua, compasso e transferidor.

Material para impressão:

Figura 8 – QR Code das instruções para impressão do desenho dos triângulos



Fonte: autores (2024).

Estação Azul (20 min)

Utilização dos Softwares Geogebra e WordWall.

- Geogebra:
 - Para acessar essa atividade de análise, os estudantes terão disponível na estação, de maneira impressa, o material de auxílio.

Figura 9 – QR Code do Material de auxílio

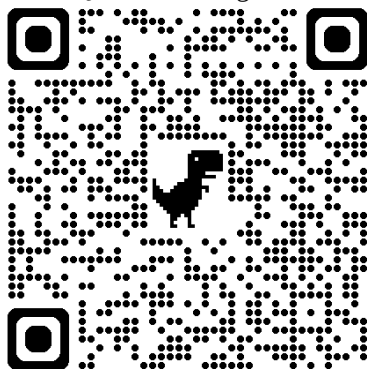


Fonte: autores (2024).

- WordWall
 - Na mesa desta estação estará disponível, de maneira impressa, o QR Code das cinco opções de jogos do software em questão. Os alunos serão orientados a abrir a câmera de seus celulares e apontar para o código, que os direciona ao jogo.

Jogo 1: Classificação de triângulos Ângulos

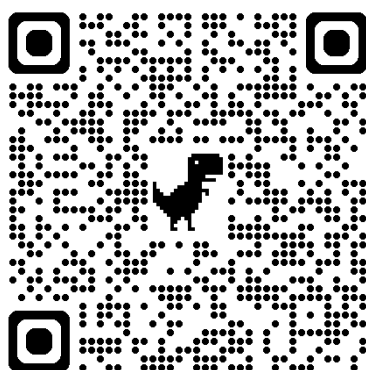
Figura 10 – QR Code do Jogo 1 no Wordwall



Fonte: autores (2024).

Jogo 2: Classificação de Triângulos - Jogo Encontre a partida

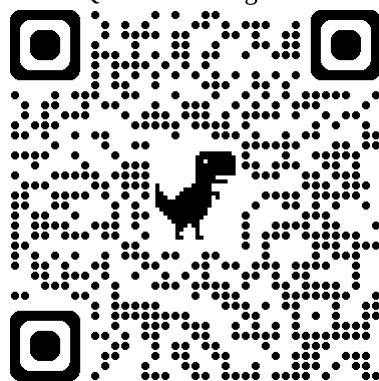
Figura 11 – QR Code do Jogo 2 no Wordwall



Fonte: autores (2024).

Jogo 3: Triângulos - Associação

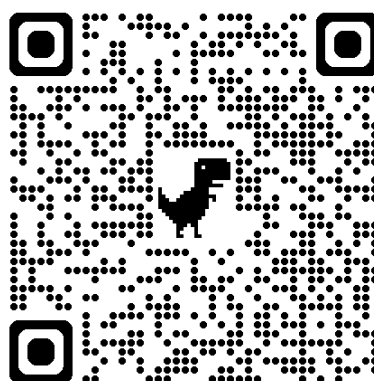
Figura 12 – QR Code do Jogo 3 no Wordwall



Fonte: autores (2024).

Jogo 4: Triângulos - Palavras Cruzadas

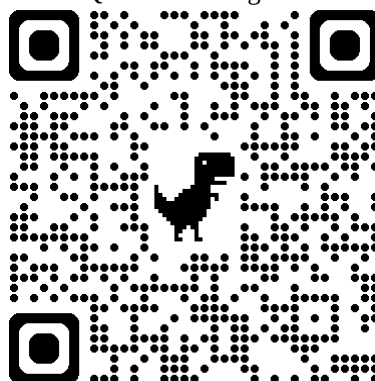
Figura 13 – QR Code do Jogo 4 no Wordwall



Fonte: autores (2024).

Jogo 5: Classificação dos triângulos - Estoura balões

Figura 14 – QR Code do Jogo 5 no Wordwall



Fonte: autores (2024).

4º Momento (15 min)

Esse é o momento reservado para avaliação da prática. Essa qualificação fica a critério do professor(a) da turma.

Sugere-se que o professor faça uma avaliação qualitativa e quantitativa ao final da prática, para que possa também avaliar a atividade como um todo, analisando se foram alcançados os objetivos desejados.

Considerações Finais

Assim como, a sociedade transforma-se constantemente, acredita-se que a Educação precisa atualizar-se no mesmo ritmo. Dado que o processo educativo é formado pelas mesmas pessoas inseridas nessa sociedade móvel. Diante disso, o professor torna-se figura importante, com um papel de protagonismo ao lado dos estudantes, nesse cenário educacional.

As metodologias ativas, em especial a Rotação por Estações que ganhou destaque neste artigo, surgem como caminho promissor para que as aulas de Matemática passem a ser vistas a partir de um prisma positivo. A Matemática precisa ser encarada, especialmente pelos alunos, como ferramenta poderosa à sua disposição e não como incompreensível e desnecessário.

A Educação exerce um papel social essencial, por isso, necessita adaptar-se às transformações pelas quais a sociedade perpassa, modificando os métodos de ensino e os adaptando à realidade do mundo atual, a fim de preparar cidadãos críticos-reflexivos e agentes ativos no meio que estão inseridos,

Por fim, vale destacar que a produção científica, bem como a pesquisa crítico-reflexiva, não deveria se distanciar do horizonte dos docentes. Tendo em vista que, essas ações corroboram com o fortalecimento do compromisso com a evolução constante da esfera educacional de forma dinâmica e interativa.

TEACHING PROPOSAL: THE STUDY OF CLASSIFICATION OF TRIANGLES USING THE SEASON ROTATION METHODOLOGY

Abstract

Just as society has transformed over the years, mainly due to the advent of digital technologies, the ways of acquiring knowledge have also undergone significant changes. Given this reality, this work aims to verify the possibility of using the principles of the active methodology of Hybrid Teaching, which combines the best of the digital technological world and traditional face-to-face teaching. The studies were focused on the Station Rotation approach, in the teaching and learning process of the mathematics subject. To achieve this, methodological support was based on a bibliographical review, analyzing works, such as books and scientific articles, already published on the subject. As a result, a lesson plan was developed based on the Rotation by Stations approach, exploring the geometric content of Triangle Classification, generally studied in the 6th year of the Final Years of Elementary School. Based on the studies carried out, it is considered that this methodology presents itself as an interesting alternative for teaching mathematics, as it relates the traditional teaching method with the use of Digital Communication and Information Technologies (ICTs) so that the student is a protagonist in the search for knowledge.

Keywords: Rotation by seasons. Information and Communication Technologies. Flat Geometry. Classification of Triangles.

Referências

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino da matemática:** Uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, p. 1-112, 2001.

ANDRADE, M. do C.; SOUZA, P. R. Modelos de Rotação no Ensino Híbrido: Estações de Trabalho e Sala de Aula Invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2016. Disponível em: <<https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/773/425>>. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

BACICH, L. **Ensino Híbrido:** Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2016), 5, 2016, Uberlândia.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, S. L. P.; CARVALHO, T. O. **Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino Aprendizagem das Operações com Números Inteiros.** Londrina. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1948-8.pdf>>. Acesso em: 19 de ago. de 2024.

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

CARVALHO, E. de F. G., *et. al.* As tecnologias educacionais digitais e as metodologias ativas para o ensino de matemática. **Brazilian Journal of Development**. v. 7, n. 1, s.p, Jan. de 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22886/18365>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília: p. 15-19. 1989.

FONSECA, E. A. A.; BARRÉRE, E. 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, 6, 2013, Canoas.
GARCIA, E. Pesquisa Bibliográfica *versus* Revisão Bibliográfica - Uma discussão necessária. **Línguas e Letras**, v. 17, n. 1-35, p. 4, maio de 2016. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/13193/10642>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

GUIMARÃES, D. S.; JUNQUEIRA, S. M. da S. Rotação por estações no trabalho com equações do 2º grau: uma experiência na perspectiva do ensino híbrido. **Educação Matemática e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 708-730, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/42253/pdf>>. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

JUNIOR, J. B. B. Metodologias ativas e tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino da matemática. **Boletim online de Educação Matemática**, v. 10, n. 19, p. 144-160, fev. de 2022. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/21701/14008>>. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

LIMA, V. R.; SOUSA, E. F. P.; SITKO, C. M. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: Sala de aula invertida, instrução por colegas e júri simulado no ensino da Matemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14507/13096>>. Acesso em: 17 de ago. de 2024.

MARINS, M.; SOUZA, M. C. Uma Proposta Didática: Gráficos da Função Quadrática da Metodologia de Rotação por Estações. **Souza Marques**, v.1, n. 40, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA_SOUZA_MARQUES/article/view/556/648>. Acesso em: 16 de ago. de 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

PAIVA, T. Y. **Aprendizagem Ativa e Colaborativa: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática**. Mauro Luiz Rabelo. 2016, p. 1-67. Dissertação - Matemática, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SILVA, A.; CASSIANO, C. M; CERUTTI. Abordagens pedagógicas com tecnologias digitais e metodologias ativas. **Intersaberes**, v. 19, s/n, p. 1-23, 2024. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2555>>. Acesso em: 15 de ago. de 2024.

SILVA, R. S.; NOVELLO, T. P. O uso das tecnologias digitais no ensinar matemática: recursos, percepções e desafios. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, n.1733, p. 1-16, março de 2023. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1733/1159>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

SOUZA, P. de A.; LA TORRE, O. A. P.; PEIXOTO, G. T. B. Rotação por Estações: experimentação de uma proposta didática a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-26, outubro, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8804/7759>>. Acesso em: 14 de ago. de 2024.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: INTEGRANDO AVANÇOS PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida¹⁶⁷

Elisabete Cerutti¹⁶⁸

Grupo de trabalho (GT): Educação, Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

Este artigo investiga como o conhecimento da neurociência pode aprimorar práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento infantil. O objetivo da pesquisa é analisar como a compreensão dos mecanismos cerebrais, como a exuberância sináptica e a influência das substâncias neuroquímicas, pode ser integrada nas práticas pedagógicas para otimizar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura abrangente, incluindo análises das teorias de Sartório (2016), Kang (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a teoria de Piaget. Os principais resultados revelam que o cérebro infantil exige uma variedade de estímulos para formar conexões neurais sólidas e desenvolver competências motoras, cognitivas e emocionais. A carência de estímulos pode limitar a plasticidade sináptica e prejudicar o aprendizado e a socialização. O brincar foi identificado como uma atividade crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a integração dos conhecimentos de neurociência na educação é essencial para criar ambientes estimulantes que atendam às necessidades do cérebro em desenvolvimento, maximizando o potencial das crianças e preparando-as para futuros desafios.

Palavras-chave: Neurociência. Educação. Desenvolvimento Infantil. TDIC

Introdução

A interseção entre neurociências e educação é um campo de estudo emergente que busca entender como os conhecimentos sobre o cérebro humano podem ser aplicados para melhorar os processos educacionais. Compreender os pressupostos biológicos e os mecanismos cerebrais é fundamental, pois o cérebro humano evoluiu em um contexto muito diferente do mundo moderno. Sem a presença de tecnologias avançadas, como a internet e os automóveis, ou a globalização, nosso cérebro foi moldado por necessidades e desafios primitivos. Ao considerar esses aspectos evolutivos, educadores e pesquisadores podem desenvolver estratégias pedagógicas que não apenas respeitem, mas também potencializem a capacidade de aprendizagem dos indivíduos, adaptando os métodos de ensino às características naturais do cérebro humano.

O estudo aborda como os princípios da neurociência, como a exuberância sináptica e a neuroplasticidade, influenciam o desenvolvimento infantil. A exuberância sináptica, que refere-se à formação intensa de conexões neurais nas primeiras fases da vida, é essencial para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais das crianças. Além

¹⁶⁷ 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. Professora rede pública municipal Ronda Alta - RS E-mail: a100683@uri.edu.br

¹⁶⁸ 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

disso, o artigo explora o papel das substâncias neuroquímicas, como dopamina e serotonina, na regulação das emoções e no processo de aprendizagem, conforme discutido por especialistas como Kang (2021). Essa análise destaca a importância de criar ambientes educacionais que estimulem adequadamente essas conexões e regulem as emoções, promovendo um desenvolvimento integral.

Adicionalmente, o artigo investiga a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional, examinando como essas ferramentas podem enriquecer o ensino e a aprendizagem. A pesquisa ressalta a necessidade de formação contínua para educadores, considerando a rápida evolução das tecnologias e a constante atualização de softwares e dispositivos. O estudo também revisita as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a teoria de Piaget sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil, reforçando que um ambiente educacional dinâmico e tecnologicamente enriquecido é vital para maximizar o potencial das crianças e prepará-las para os desafios futuros.

Fundamentos Biológicos e Impacto das Neurociências na Educação Infantil

Dentro deste contexto, Sartório (2016), destaca a importância de entender os fundamentos biológicos e os processos cerebrais para aplicar os conhecimentos das neurociências na educação. Ele enfatiza que o cérebro humano se desenvolveu através da seleção natural em um ambiente ancestral que era radicalmente diferente do mundo moderno, sem as tecnologias e a globalização que hoje moldam nossas vidas. Esse reconhecimento é crucial para adaptar métodos educacionais que levem em conta as origens e a evolução do cérebro humano, proporcionando uma base mais sólida para práticas pedagógicas eficazes e inovadoras. (SARTÓRIO, 2016, p.12)

Sobre o funcionamento do cérebro e primeira infância o autor pontua que, há um processo significativo conhecido como exuberância sináptica, que envolve a formação intensa de novos neurônios e sinapses (as áreas de conexão entre neurônios) nas áreas motoras, sensoriais, emocionais e associativas. Esse desenvolvimento é mais pronunciado quanto mais jovem a criança e mais variados os estímulos que ela recebe. Essas experiências podem incluir habilidades motoras, espaço-temporais, pensamento lógico-matemático, moral, socialização, empatia e o vocabulário da língua, que são desenvolvidos por meio da atenção compartilhada e do uso entusiástico da linguagem. (SARTÓRIO, 2016, p.16).

Neste viés, temos Kang (2021), reportando-se ao funcionamento do cérebro, é importante destacar o que a autora fala a respeito dos sentimentos. As reações humanas, inclusive as de crianças, são influenciadas por substâncias neuroquímicas que o cérebro libera em resposta a diferentes situações. Entre as principais estão dopamina, cortisol, endorfinas, oxitocina e serotonina, que atuam como mensageiros químicos do corpo. É essencial destacar que essas substâncias desempenham um papel fundamental na maneira como experimentamos e processamos sentimentos.

Desta forma, o funcionamento do cérebro, especialmente durante a primeira infância, é caracterizado por um desenvolvimento intenso e crítico, conhecido como exuberância sináptica, que é altamente influenciado pelos estímulos variados que a criança recebe. Este processo envolve a formação de conexões neurais que impactam diversas áreas, como habilidades motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Paralelamente, o papel das substâncias neuroquímicas, como dopamina e serotonina, destaca a importância dos mensageiros químicos na modulação das emoções e reações humanas. Assim, tanto o desenvolvimento sináptico quanto a liberação dessas substâncias são fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo durante os primeiros anos de vida.

Os estímulos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente diversas áreas do cérebro, como as habilidades motoras, sensoriais, emocionais e cognitivas. Kang (2021), afirma que o cérebro das crianças e adolescentes são altamente neuroplásticos. Através de atividades físicas, brincadeiras e jogos, as crianças desenvolvem suas habilidades motoras, fortalecendo músculos e melhorando a coordenação. Da mesma forma, a exposição a uma variedade de sensações - visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas - aprimora a percepção sensorial, essencial para o reconhecimento de formas, cores e sons.

Impacto dos Ambientes Educacionais e da Integração das Tecnologias Digitais no Desenvolvimento Infantil

Ambientes educacionais ricos em estímulos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, enquanto a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferece novas oportunidades de aprendizado. Um espaço educacional estimulante, aliado ao uso eficaz das TDIC, pode maximizar o potencial de aprendizagem e preparar as crianças para os desafios futuros.

Sobre os ambientes educacionais Sartório (2016), destaca que:

Ambientes educacionais empobrecidos em termos de estimulação não proporcionam a proliferação ampla de conexões sinápticas, o que pode ter implicações negativas para futuras reestruturações ao longo da vida do indivíduo. (SARTÓRIO, 2016, p.37)

Diante do exposto pelo autor, a ausência de estímulos em ambientes educacionais empobrecidos compromete a formação e a proliferação de conexões sinápticas no cérebro das crianças. Essas conexões são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Quando o ambiente carece de estímulos variados e ricos, a plasticidade sináptica é reduzida, limitando a capacidade do cérebro de se adaptar e reestruturar ao longo da vida. Isso pode resultar em dificuldades de aprendizado, desenvolvimento emocional inadequado e problemas de socialização, uma vez que as bases neurológicas para essas habilidades não foram plenamente estabelecidas na infância. Portanto, um ambiente educacional estimulante é crucial para garantir que as crianças desenvolvam plenamente seu potencial cerebral, preparando-as para enfrentar os desafios futuros com resiliência e adaptabilidade.

De acordo com Barbosa (2006), o ambiente físico não é apenas um espaço fixo, mas um cenário dinâmico onde o desenvolvimento integral das crianças acontece. Esse ambiente oferece oportunidades para a exploração dos sentidos, a interação social e o aprendizado ativo, além de constantemente desafiar os ocupantes a se envolverem em diversas atividades, estimulando o pensamento criativo e a capacidade de resolver problemas. Dessa forma, os símbolos e linguagens presentes no ambiente transformam-no em um recurso pedagógico valioso, contribuindo de maneira significativa para a construção do conhecimento e o desenvolvimento infantil.

Ao abordar a concepção de espaços na educação infantil, Lima (1989) sublinha a importância de criar um ambiente que desperte a curiosidade e a imaginação das crianças. Ela destaca que o espaço deve ser projetado com cuidado, de modo a ser "suficientemente elaborado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas intencionalmente incompleto, permitindo que ela se aproprie e transforme o ambiente por meio de sua interação" (LIMA, 1989, p.72). Essa perspectiva enfatiza a relevância de um ambiente dinâmico, onde as crianças não apenas absorvem conhecimento, mas também são motivadas a explorar, experimentar e criar de maneira ativa.

Em síntese, o ambiente educacional é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando diretamente suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Ambientes ricos em estímulos são essenciais para a formação de conexões sinápticas,

enquanto a falta de estímulos pode limitar o desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente, dificultar o aprendizado e a socialização. A criação de espaços que incentivem a curiosidade e a exploração ativa das crianças, como sugerido por Barbosa e Lima, contribui significativamente para o fortalecimento dessas conexões, permitindo que as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades e estejam melhor preparadas para os desafios futuros.

Dentro desta discussão ainda temos mais um componente, as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Neste viés Almeida e Cerutti (2024), pontuam que:

Quando se fala em uso das mídias na educação como objeto de estudo, se quer mostrar às crianças e aos adolescentes que esta é uma nova ferramenta de linguagem, a qual eles precisam dominar os meios tecnológicos para conseguirem entender. Do mesmo modo que podem ser de grande auxílio aos professores como instrumento pedagógico, elevando a qualidade de ensino e ampliando as possibilidades de ensinar e aprender. (ALMEIDA E CERUTTI, 2024, p. 33)

O uso de mídias digitais na educação emerge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil, oferecendo novas formas de comunicação e aprendizado. Integrar tecnologias no ambiente educacional não apenas prepara crianças e adolescentes para a era digital, mas também enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Essas ferramentas tecnológicas permitem que os alunos se familiarizem com novas linguagens e mídias, ampliando suas competências digitais. Para os professores, as mídias digitais servem como recursos pedagógicos valiosos que podem transformar e dinamizar o ensino, proporcionando métodos inovadores e interativos. Um ambiente educacional propício deve, portanto, incorporar essas tecnologias de maneira que potencialize o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças, preparando-as para os desafios futuros e aprimorando a qualidade do aprendizado.

Neste contexto, as autoras ainda apontam que embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ofereçam novas estratégias de ensino e promovam maior versatilidade, criatividade, letramento e autonomia, elas também apresentam desafios significativos na sua implementação. É crucial que os professores recebam formação contínua para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, além de se manterem atualizados com as constantes inovações tecnológicas, como novos softwares, programas e dispositivos. A variedade de mídias digitais disponíveis e o surgimento constante de novas tecnologias, com diferentes metodologias e capacidades para capturar e armazenar informações, demandam um esforço constante para garantir o uso adequado e produtivo desses recursos.

O Brincar na Educação Infantil: Perspectivas da BNCC, Teoria Piagetiana e Insights das Neurociências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, destacando sua importância fundamental na educação infantil. O brincar é considerado uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Através da brincadeira, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem sua criatividade e imaginação, aprendem a resolver problemas, e praticam habilidades motoras e sociais.

Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, expressar suas emoções e construir conhecimento de forma lúdica e significativa. A brincadeira promove a interação com outras crianças, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais como a cooperação, a negociação e a empatia. Além disso, o brincar estimula a curiosidade e o interesse pelo aprendizado, tornando o processo educativo mais prazeroso e envolvente.

A BNCC enfatiza que o brincar deve ser valorizado e incentivado nos ambientes educacionais, garantindo que todas as crianças tenham tempo e espaço para explorar suas capacidades através de atividades lúdicas. Isso não só apoia o desenvolvimento global da criança, mas também respeita seu direito de ser criança, vivendo plenamente sua infância. Através do brincar, as crianças não apenas se desenvolvem, mas também constroem a base para uma aprendizagem contínua e significativa ao longo da vida.

A teoria de Piaget sublinha o papel crucial das brincadeiras no desenvolvimento infantil. De acordo com o autor, por meio das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de criar e experimentar novas formas de pensar e agir, além de desenvolverem suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Elas também integram e ajustam novos conhecimentos aos seus esquemas mentais. Assim, o brincar não deve ser encarado como algo trivial ou uma simples distração, mas sim como uma parte essencial no processo de formação da criança (PIAGET, 1978, p. 66).

Sendo assim, tanto a BNCC quanto a teoria piagetiana ressaltam a importância do brincar como uma atividade central no desenvolvimento infantil. A BNCC defende a necessidade de garantir tempo e espaço adequados para que as crianças possam explorar suas habilidades por meio do lúdico, respeitando seu direito de viver plenamente a infância. Paralelamente, Piaget destaca que as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento

motor, cognitivo e social, além de promoverem a assimilação de novos conhecimentos. Portanto, o brincar deve ser reconhecido como um elemento essencial na educação, pois contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança e estabelece as bases para uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

Neste viés Sartório (2016), apresenta que um cérebro em expansão total precisa de uma ampla gama de estímulos para se desenvolver, não apenas de estímulos específicos que o tornem especializado em uma única tarefa. Nesse contexto, a brincadeira desempenha um papel crucial, pois permite a execução de padrões motores que podem não ser usados imediatamente, mas podem ser úteis em tarefas futuras. Brincar é a melhor forma de treinar cérebros ainda inespecíficos, cérebros cujas futuras escolhas ainda não conhecemos. O autor ainda alerta que:

O entendimento da natureza do desenvolvimento do cérebro é importante para que o educador saiba dimensionar a sua própria importância enquanto fator de maturação e desenvolvimento de habilidades cognitivas, na matemática, nas linguagens, na psicomotricidade e ainda, nas habilidades sociais e empatia. (SARTÓRIO, 2016, p.126)

Deste modo, compreender a natureza do desenvolvimento cerebral é importante para que o educador possa reconhecer sua própria influência no processo de maturação e no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Essa consciência permite ao educador dimensionar como suas práticas impactam áreas fundamentais como matemática, linguagens, psicomotricidade e habilidades sociais, além de promover a empatia. Assim, o papel do educador se torna essencial não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para facilitar o crescimento global dos alunos, ajustando suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento cerebral.

Nessa mesma lógica, Sartório (2016) destaca que, “crianças são propensas a terem boas respostas em ambientes de muita segurança e afeto, com cuidadores atentos e zelosos”. Elas também se beneficiam de brincadeiras que ocorrem de forma natural, sem necessidade de grandes incentivos. Assim, ambientes acolhedores e ricos em estímulos são ideais para promover um desenvolvimento psíquico e emocional saudável nas crianças.

Diante do exposto, considera-se que o ato de brincar é vital para o desenvolvimento infantil, especialmente no que tange ao crescimento e à adaptação do cérebro. O cérebro em desenvolvimento precisa de uma variedade de estímulos para alcançar seu potencial máximo, e o brincar oferece justamente esse tipo de experiência rica e diversificada. Além disso, entender como o cérebro se desenvolve permite que educadores percebam a importância de seu papel no estímulo das capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Dessa

forma, os educadores não apenas ensinam conteúdos, mas também criam condições que favorecem o pleno desenvolvimento infantil, ajustando suas abordagens às diferentes fases de maturação cerebral.

Conclusão

A integração dos conhecimentos da neurociência na educação revela-se essencial para aprimorar práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento integral das crianças. O estudo mostrou que a compreensão dos processos cerebrais, como a exuberância sináptica e a influência das substâncias neuroquímicas, pode orientar a criação de ambientes educacionais mais eficazes. A neurociência confirma que o cérebro infantil precisa de uma variedade de estímulos para desenvolver conexões neurais robustas, sendo o brincar uma ferramenta crucial para essa formação. Ambientes ricos em estímulos e atividades lúdicas são fundamentais para maximizar o potencial cognitivo, emocional e social das crianças.

Além disso, a pesquisa destacou o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas valiosas na educação. A integração de mídias digitais no ambiente escolar pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novas formas de comunicação e engajamento. No entanto, é importante que essas tecnologias sejam utilizadas de forma adequada e que os educadores recebam formação contínua para acompanhar as constantes inovações tecnológicas. O uso eficaz das TDIC, aliado ao brincar, pode criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e adaptado às necessidades das crianças.

Portanto, para que as práticas educacionais sejam verdadeiramente eficazes, é fundamental que os professores compreendam o funcionamento do cérebro e as implicações para o desenvolvimento infantil. Conhecer os princípios da neurociência permite aos educadores estimular corretamente as habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, ajustando suas abordagens pedagógicas conforme o estágio de maturação cerebral. A combinação de conhecimentos neurocientíficos e o uso inovador das TDIC pode oferecer uma base sólida para um desenvolvimento equilibrado e uma aprendizagem significativa, preparando as crianças para os desafios futuros.

NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN: INTEGRACIÓN DE AVANCES PARA MEJORAR EL DESARROLLO INFANTIL

Resumen

Este artículo investiga cómo el conocimiento de la neurociencia puede mejorar las prácticas educativas dirigidas al desarrollo infantil. El objetivo de la investigación es analizar cómo la comprensión de los mecanismos cerebrales, como la exuberancia sináptica y la influencia de sustancias neuroquímicas, puede integrarse en las prácticas pedagógicas para optimizar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. La metodología adoptada fue una revisión exhaustiva de la literatura, incluyendo análisis de las teorías de Sartório (2016), Kang (2021), la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la teoría de Piaget. Los principales resultados revelan que el cerebro del niño requiere una variedad de estímulos para formar conexiones neuronales sólidas y desarrollar habilidades motoras, cognitivas y emocionales. La falta de estímulos puede limitar la plasticidad sináptica y perjudicar el aprendizaje y la socialización. El juego fue identificado como una actividad crucial para el desarrollo integral de los niños. Se concluye que la integración del conocimiento de la neurociencia en la educación es fundamental

para crear ambientes estimulantes que satisfagan las necesidades del cerebro en desarrollo, maximizando el potencial de los niños y preparándolos para desafíos futuros.

Palabras Clave: Neurociencia. Educación. Desarrollo infantil. TDIC

Referências

ALMEIDA, Vanusa E. G. de **O uso da tecnologia na infância... o que professores e pais precisam saber sobre a pedagogia da conexão** / Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida, Elisabete Cerutti. - Goiânia: PBK, 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil** / Maria Carmen Silveira Barbosa. - Porto Alegre: Artmed, 2006

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SARTORIO, Rodrigo. **Compreendendo e Aplicando as Neurociências na Educação** / Rodrigo Sartorio - São José: Alvar Editorial, 2016.

COMUNIDADE DE LEITURA MINERVA-TOTH: TECNOLOGIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO¹⁶⁹

William Alexandre Ferreira¹⁷⁰

João Victor Gobbi Cassol¹⁷¹

Claudionei Vicente Cassol¹⁷²

Grupo de Trabalho (GT): Educação, Tecnologias e IA: entre links e produções

Resumo

A Comunidade de leitura Minerva-Toth se apresenta com o objetivo de construir uma comunidade de leitura com uso de ambiente digital e da realidade virtual para facilitar a partilha de informações em três níveis: armazenamento, compartilhamento de dados e construção conjunta de fichas de leitura. Criar uma rede de compartilhamento de fichas de leitura pode contribuir para desenvolver, ampliar e qualificar leituras, reflexões, debates e produções acerca do material lido e disponibilizados por cada indivíduo que passa a integrar, de modo livre, autônomo e Seguro a comunidade de leitura. Trabalho conjunto das áreas de Humanidades, Linguagens, Comunicação, Educação e Ciências da Computação, incorpora o trabalho de equipe inter-áreas de conhecimento. As fichas de leitura on line permanecem disponíveis e facilitam consultas, inserções, compartilhamentos e impressões dos dados catalogados seguindo as normas ABNT ou APA e uso para citações, referências e construções textuais. Produções teóricas e trabalhos na área, de Porto e Porto, Cassol, Bisol, Ferreira, entre outras fontes, conferem as bases de sustentação da idealidade e pragmaticidade da proposta, com financiamento do CNPq/MCTI.

Palavras-chave: Comunidade de Leitura. Minerva-Toth. Compartilhamento de dados. Interação científica. Pesquisa.

Introdução

O acúmulo de conhecimento desenvolvido pela humanidade é incomensurável e avoluma-se a cada dia, o que tem, de algum modo, identificado os tempos nos quais convivemos, de sociedade do conhecimento. Desde o grande projeto iluminista de Diderot e

¹⁶⁹ O projeto, coordenador pelo Professor Dr. Claudionei Vicente Cassol, é composto por Ana Paula Porto, Claudir Miguel Zuchi, Clênio Viane Mazzone, Edvane Colombo Buzatto, João Victor Gobbi Cassol, Juliana Vani, Laísa Veroneze Bisol, Sílvia Regina Canan e William Ferreira.

¹⁷⁰ Graduado em Sistemas para Internet pelo IFFAR. Pós-Graduado em Educação Profissional e Tecnológica pela FAEL. Principais projetos: - Participação de implementação de um sistema de recomendação para a inspetoria veterinária do Rio Grande do Sul pela UFSM de Santa Maria. Desenvolvimento de websites gerenciáveis para CWX Telecom e Associação Científica Medeia como Freelancer. Desenvolvimento de sistema de gestão não fiscal para micro-empresas e empreendedores, comercializado pela 2W Tecnologia. E-mail: william.integrado@gmail.com.

¹⁷¹ Mestre em Jornalismo (PPGJOR/UFSC), Jornalista (UFSM). Integra o Observatório da Ética Jornalística (objETHOS) do PPJGOR/UFSC e o Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia). Experiência profissional na área de jornalismo esportivo, político e policial e assessoria de imprensa. Jornalista Residente no Ministério Público de Santa Catarina, na Coordenadoria de Comunicação Social (COMSO). E-mail: jvgc91@gmail.com.

¹⁷² Professor no PPGEU/URI, Coordenador do Projeto Minerva-Toth (URI, CNPq/MCTI). Pós-Doutorando no PPGE (Unochapecó) sob supervisão da Dra. Claudia Battistin. E-mail: cassol@uri.edu.br.

D'Alembert com a enciclopédia no século XVIII, não tem sido mais possível o contato com toda produção científica e, tampouco, com a vastidão de publicações divulgadas, quase que, diariamente pelas comunidades de investigação e por pesquisadores e pesquisadoras das múltiplas áreas do saber. Paralelo a essa boa angústia humana diante da impossibilidade de abarcar todo o conhecimento, como expõe Sören Kierkegaard, crescem os grupos de pesquisas, os grupos de estudos e as comunidades de investigação que partilham seus conhecimentos, refletem acerca de temáticas de interesse comum e, por isso, mantém, qualificam e ampliam a ciência, o conhecimento e dinamizam as relações científicas, as inovações e a cultura.

A impossibilidade de ler toda a produção científico-literária com publicações em livros e em meios eletrônicos, também angustia, em certa medida, porque impede o contato e o pensar sobre abordagens significativas, originais, criativas e potentes. A criação de comunidades de leitura e reflexão, pode ampliar a possibilidade de conhecer, de pensar, de refletir e, a partir de então, aprender, aprofundar, produzir e partilhar conhecimento. É neste sentido que se apresenta o projeto *Minerva-Toth* como uma comunidade de leitura e partilha de fichas de leituras que podem contribuir para o incentivo a leituras, investigações, produções e comunicações de compreensões, de estudos e de ciência nas plurais áreas do conhecimento a partir dos recursos midiáticos das redes sociais que pode, nas intencionalidades desse projeto, se constituir em comunidades de leitura.

Desenvolver uma plataforma com a complexidade exigida para cumprir a proposta que se apresenta, é desafio que nos anima e, apesar das exigências e amplitude da tarefa, nos estimula para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e em construção no âmbito da região de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, de seus cursos de graduação e pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, bem como o gosto pela pesquisa e pela partilha de conhecimentos, mesmo nesses tempos em que o individualismo se revela não apenas como reserva de poder e direções obscuras da ciência, mas, igualmente, de precárias possibilidades de solidariedade, diálogo, de construções coletivas, do desenvolvimento e criatividade do espírito científico. A partilha do conhecimento que afugenta o consumismo e o egocentrismo, pode ser potencializada pela realidade da plataforma *Minerva-Toth*, motivador para o alargamento dos horizontes do conhecimento e seu partilhar, ao desenhar como objetivo, a criação de uma comunidade de investigação, de leitura e de reflexões.

A grandeza, com a possibilidade de desenvolvimento desta plataforma eletrônica/digital, decorre da disponibilidade de construir um ambiente de ampla envergadura

e também contribuir para o desenvolvimento da ciência, da intelectualidade e da cultura através da constituição de uma comunidade que pesquisa, aprende, reflete, conhece e compartilha o saber, porque compreende que a ciência é poder e, enquanto tal, precisa ser de domínio público, de controle social e, tanto reverter para o coletivo quanto por ele ser produzido e de ampla apropriação.

Desenvolver uma plataforma capaz de armazenar e compartilhar fichas de leituras ao gosto e segundo o interesse de uma comunidade de aprendizagem ou comunidade de conhecimento é o objetivo central dessa proposta. Nessa intencionalidade, havendo interesse em partilhar as anotações – leituras, reflexões - pode-se constituir uma comunidade científica e não havendo interesse os itens estarão salvos e seguros para acessos individuais de seus/suas autores/autoras. O desenvolvimento da plataforma Comunidade Virtual de leitura *Minerva-Toth*, se apresenta como possibilidade de ser desenvolvido em três (03) anos, conforme prevê a Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - UNIVERSAL –, o CNPq é o órgão financiador e fiscalizador.

O Projeto se desenvolve a partir do Eixo Tecnológico Tecnologias Sociais e Educacionais e entre os objetos da proposta, destaca a preocupação com desenvolver ferramentas tecnológicas que atendam demandas sociais, especialmente na área de educação. Nesse sentido, propõe-se implementar uma Plataforma Educacional em ambiente virtual de aprendizagem e equipamentos móveis para facilitar, incentivar e promover a leitura, as interpretações, as compreensões e partilhas dos aprendizados e uso de dados, de pensamentos, de reflexões, com ciência, ética e segurança acadêmica, através dos seguintes objetivos:

Desenvolver uma Plataforma Educacional criadora, armazenadora e organizadora de fichas de leituras, por autor/a e/ou obra, a partir de leituras realizadas por indivíduos, com acesso restrito e possibilidade de compartilhamento amplo, em diversos níveis, com uma comunidade de leitores/as. Particularmente, o projeto busca a) criar, armazenar e organizar fichas de leitura *online*, multiplataforma, com permissões de compartilhamento em diversos níveis ou não, a critério do/a leitor/a (usuário/a); b) desenvolver banco de dados adequado e hospedagem para dinamização da Comunidade de Leitura *Minerva-Toth*; c) possibilitar a criação de uma comunidade de leitura, de escrita e de crítica em torno de obras lidas e das fichas compartilhadas, denominada *Minerva-Toth*; d) configurar um *design* atraente e estimulante para a leitura, armazenamento e compartilhamento de fichas de leitura; e) facilitar a impressão de dados obtidos com leituras e uso para citações diretas e indiretas; f) pesquisar com agilidade e dinamicidade os registros de leituras efetuados por autor/autora, obra, ano e

palavras-chave; g) encaminhar, para licenciamento e registro no INPI (Instituto Nacional de Propriedade Individual).

Metodologia

A necessidade de arquivar e facilitar o acesso de anotações e fichas de leituras desenvolvidas pelos indivíduos leitores e a carência de recursos digitais e eletrônicos dessa ordem, motivam o desenvolvimento da plataforma *Minerva-Toth*. O presente projeto brota da constatação de deficiências nesse ramo da ciência e da transformação das leituras e anotações em dados científicos de fácil acesso e, inclusive, da possibilidade de constituição de uma comunidade científica de leitura e/ou de leitores/as. A preocupação com essas questões, origina o desenvolvimento de um diálogo com o setor de computação para o desenvolvimento de fichas de leitura com maior segurança, agilidade de registro e acesso e, também, para possíveis partilhas de dados e interpretações *on line* que possam, a critério do/a leitor/a, ser impressas, a partir dos níveis de compartilhamento de cada autor/a criador/a da ficha.

A comunidade de leitura e compartilhamento de fichas de leitura, em diversos níveis de permissão, será denominada *Minerva-Toth* em homenagem a deusa romana *Minerva*, da sabedoria, e do deus egípcio *Toth*, do conhecimento, da sabedoria, da escrita, da música e da magia.

Para a construção do *Minerva-Toth* serão utilizadas as plataformas de desenvolvimento, linguagem e algoritmos disponíveis no estágio atual da tecnologia da Ciência da Computação que tenham condições de criar, permitir e facilitar o processo de desenvolvimento de um software em rede, multiplataforma e viabilizar a construção e uma comunidade virtual com segurança de dados, inserção de novos dados e o compartilhamento de fichas, de modo individual, a partir de permissões dadas pelo/a leitor/a – usuário – ou, também, autor/a. A necessidade de primar pela intuitividade também precisa ser considerada para que opere na facilidade da criação, da alimentação, da manutenção, do compartilhamento e uso das fichas cadastradas – criadas – na comunidade. Desse modo, é necessário que a Comunidade *Minerva-Toth* seja desenvolvida com linguagens de fácil assimilação e operação para acesso, inserção, gerenciamento e compartilhamento e, inclusive, suspensão desse recurso, segundo decisões pessoais do/a leitor/leitora criador/a de cada documento/ficha de leitura.

Nesse sentido, desenvolver um banco de dados com a dinamicidade necessária, ver possibilidades de hospedagem e assegurar *backups* e níveis satisfatórios de segurança tanto

para armazenamento quanto para operação, prover os registros necessários e de direito e desenvolver os *layouts* requeridos, além da divulgação e motivação para uso, são momentos integrantes desta proposta. Para possibilidades de pensar o *layout* da ficha de leitura, sugere-se algo simples, com possibilidade de edição semelhante aos editores de textos comuns, disponibilizados nos sistemas operacionais.

Na ficha de cadastro devem constar os dados básicos da identificação bibliográfica: a) livro; b) periódico; c) jornal; d) endereço de internet... seguindo a metodologia ABNT ou APA. Esses itens podem ser selecionados no início da criação de nova ficha de leitura. Após, uma caixa de diálogo onde podem ser lançados os dados básicos da bibliografia: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, Nome. **Título da obra.** Edição. Local : Editora ou editoras.... Ano. Pensar em desenvolvimentos específicos para cada material bibliográfico e, inclusive, para palestras, comunicações... Para inserção de dados na ficha de leitura *on line* basta de sejam pensados elementos básicos e essências, além daqueles que constam no cabeçalho da ficha: página de extração e tipo de dado inserido: cita direta ou cita indireta (resenha) e comentário/elaboração reflexiva acerca de alguma parte do material lido.

Acerca dos níveis de compartilhamento pensados para a Comunidade eletrônica/virtual de leitura e para o cumprimento dos objetivos, justificativas e finalidades educativas e intelectuais, sugere-se que haja 1) possibilidade de criação da ficha de leitura por um/uma leitor/a e, não havendo interesse na partilha, apenas o acesso, a leitura e a edição para o/a próprio/a leitor/a fica liberado; 2) compartilhamento de nível 01 para cada ficha: somente leitura. Neste nível a/o leitor/a criador/a da ficha disponibiliza apenas a leitura para seus/suas convidados/as e começa a constituir uma rede; 3) compartilhamento de nível 02: inserção. Neste nível o/a convidado/a poderá ler e inserir dados como novas citações diretas e novos comentários. Serão adicionados na ficha compartilhada, com cores diferentes e identificados; 4) Nível 03: edição. Neste nível, o/a convidado/a pelo/a leitor/a criador/a poderá ler, inserir e deletar dados já cadastrados por outros/as na ficha compartilhada. Todos os níveis que implicam inserção e edição, deixarão identificações e as ações realizadas em destaques de modo permanente.

Resultados esperados

Ao pensarmos a Comunidade de leitura *Minerva-Toth* partimos da necessidade de ampliar e incentivar a leitura e a partilha das reflexões que desse ambiente podem decorrer. Compreendemos que há uma potencialidade contributiva para o mundo da ciência, do

conhecimento, da cultura e do diálogo, baseado em ideias e reflexões e no exercício do pensar constante. Disponibilizar uma ferramenta com condições de contribuir para o desenvolvimento intelectual e científico e incorporar as tendências de desenvolvimento tecnológico da humanidade em aproximar-se a passos largos das tecnologias digitais de informação e comunicação e retomar os caminhos da ciência para trilhar a perspectiva de contribuir com a sociedade, acreditamos, por si só, já se instituir em movimento consistente de cientificidade, intelectualidade e fortalecimento do espírito solidário e social da ciência.

A Comunidade de leitura *Minerva-Toth*, apreende e potencializa o sentido de redes sociais, contudo, com o objetivo de relacionar conhecimento produzido a partir de leituras e reflexões decorrentes de obras pesquisadas por indivíduos leitores/leitoras e, mesmo que não haja interesse em compartilhar as leituras, as anotações, as fichas, a possibilidade de armazenamento individual, o fácil acesso e dinamização das pesquisas disponíveis em um banco de dados particular, com possibilidade de acesso multiplataforma, também sustenta a originalidade da proposta e a riqueza potencial deste empreendimento.

Estabelecemos como metas:

1) construção da Plataforma *Minerva-Toth* com uso de sistemas, softwares, mecanismos e arte específicos de desenvolvimento, linguagem e algoritmos disponíveis no estágio atual da tecnologia;

2) desenvolvimento da Plataforma primando pela intuitividade para que facilite a operação na criação, alimentação, manutenção, compartilhamento e uso das fichas de leitura cadastradas – criadas – na comunidade pelos/as usuários/as;

3) estudos para identificar linguagens gráficas de fácil assimilação e operação para acesso, inserção, gerenciamento e compartilhamento e, quando necessário, suspensão desse recurso, segundo decisões pessoais do/a leitor/leitora criador/a de cada documento/ficha de leitura;

4) desenvolvimento de banco de dados com a dinamicidade necessária para hospedagem e assegurar *backups* em níveis satisfatórios de segurança tanto para armazenamento quanto para operação de inserção, leitura, impressão, compartilhamento e ajustes;

5) provimento de protocolos e registros necessários e de direito e desenvolvimento de *layouts*, além da divulgação e campanhas para uso público;

6) criação de ficha de cadastro na qual devem constar dados básicos da identificação bibliográfica: a) livro; b) periódico; c) jornal; d) endereço de internet... seguindo a metodologia ABNT e/ou APA;

7) desenvolvimentos específicos para cada material bibliográfico – inclusive palestras, comunicações... – para inserção de dados na ficha de leitura *on line*: elementos básicos e essências, além daqueles que constam no cabeçalho da ficha: página de extração e tipo de dado inserido, facilitando o registro a consulta, a citação e referências às fontes;

8) definição de níveis de compartilhamento da Comunidade virtual de leitura para o cumprimento dos objetivos, justificativas e finalidades educativas e intelectuais.

Resultados científicos e tecnológicos alcançados com projeto em andamento

De acordo com o estágio do projeto e as especificações da NBR 16920:2015, o projeto já tem avançado o estágio TRL 1. Se encontra, portanto, no TRL 02 pois as conceitualizações já estão elaboradas, definidas e esclarecidas para a equipe, bem como, pensados os próximos movimentos no sentido da arquitetura, desenvolvimento e implementação do projeto. Nesse sentido, o projeto tem obtido resultados na:

1) construção do *Minerva-Toth* com uso de plataformas de desenvolvimento, linguagem e algoritmos disponíveis no estágio atual da tecnologia da Ciência da Computação com capacidade de criar, permitir e facilitar o processo de desenvolvimento da plataforma em demanda e viabilizar a construção e uma comunidade virtual com segurança de dados, inserção de novos dados e o compartilhamento de fichas, de modo individual, a partir de permissões dadas pelo/a leitor/a – usuário/a -.

2) percepção da necessidade de primar pela intuitividade para que facilite a operação na criação, alimentação, manutenção, compartilhamento e uso das fichas cadastradas – criadas – na comunidade pelos/as usuários/as.

3) identificação das linguagens de fácil assimilação e operação para acesso, inserção, gerenciamento e compartilhamento e, inclusive, suspensão desse recurso, segundo decisões pessoais do/a leitor/leitora criador/a de cada documento/ficha de leitura.

4) desenvolvimento de banco de dados com a dinamicidade necessária para hospedagem e assegurar *backups* e níveis satisfatórios de segurança tanto para armazenamento quanto para operação.

5) ainda em fase de providência e contando com o apoio financeiro do CNPq, ampliar o desenvolvimento, atualizar as tabelas do sistema, desenvolver conexões, providenciar plano de divulgação e prover os registros necessários e de direito; desenvolvimento de *layouts* e campanhas para uso. Para possibilidades de pensar o *layout* da ficha de leitura, sugere-se funcionalidade e agilidade, com possibilidades:

- de edição semelhante aos editores de textos comuns, disponibilizados na ficha de cadastro, onde devem contar os dados básicos da identificação bibliográfica: a) livro; b) periódico; c) jornal; d) endereço de internet... seguindo a metodologia ABNT, preferencialmente, ou APA. Esses itens podem ser selecionados no início da criação de Nova Ficha de Leitura. Após, uma caixa de diálogo onde podem ser lançados os dados básicos da bibliografia: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, Nome. **Título da obra**. Edição. Local : Editora ou editoras.... Ano. Pensar em desenvolvimentos específicos para cada material bibliográfico e, inclusive, para palestras, comunicações... Para inserção de dados na ficha de leitura *on line* basta de sejam pensados elementos básicos e essências, além daqueles que constam no cabeçalho da ficha: página de extração e tipo de dado inserido: cita direta ou cita indireta (resenha) e comentário/elaboração reflexiva acerca de alguma parte do material lido.

- acerca dos níveis de compartilhamento pensados para a Comunidade virtual de leitura e para o cumprimento dos objetivos, justificativas e finalidades educativas e intelectuais: 1) possibilidade de criação da ficha de leitura por um/uma leitor/a e, não havendo interesse na partilha, apenas o acesso, a leitura e a edição para o/a próprio/a leitor/a fica liberado; 2) compartilhamento de nível 01 para cada ficha: somente leitura. Neste nível o/a leitor/a criador/a da ficha disponibiliza apenas a leitura para seus/suas convidados/as; 3) compartilhamento de nível 02: inserção. Neste nível o/a convidado/a poderá ler e inserir dados como novas citações diretas e novos comentários. Serão adicionados na ficha compartilhada, com cores diferentes e identificados; 4) Nível 03: edição. Neste nível, o/a convidado/a pelo/a leitor/a criador/a poderá ler, inserir e deletar dados já cadastrados por outros/as na ficha compartilhada. Todos os níveis que implicam inserção e edição, deixarão identificações de registro e as ações realizadas em destaques de modo permanente.

Relevância do projeto para a sua área e aplicação no setor produtivo - justificativa

A sociedade contemporânea, na análise de pensadores/as, especialmente, sociólogos/as, da área da filosofia social, do campo de estudo da pedagogia, da educação e das linguagens, tem se distanciado das leituras mais longas, profundas e reflexivas. É o que tem ficado claro com a redução nas vendas de livros e a própria elaboração de textos com menor número de páginas, bem como, o advento do *instagram*, dos minúsculos textos do *facebook*, do *linkedin*, do *whatsapp*, constituindo-se, basicamente, em mensagens. Essa alteração de comportamento dos indivíduos quanto a leituras e desenvolvimento do pensamento reflexivo, parece comprometer compreensões, a capacidade humana do pensar,

segundo Bauman, desencadear a oclusão mental e impactar nas atitudes e nas disposições dos indivíduos em ler mais detidamente textos mais longos, de complexidade mais acurada e que demandam mais tempo e dedicação reflexiva. Os tempos nos quais vivemos parecem indicar o império da imagem em detrimento da leitura de palavras.

Paralelo a essa – de certo modo, prevista - mudança de postura e atitudes em relação ao conhecimento, de estudantes e indivíduos em geral, nas construções de seus conhecimentos e atualizações de suas bases compreensivas, além das conduções das reflexões diárias, tem ocorrido, paradoxalmente, a necessidade de maiores e mais intensos movimentos de divulgação de informações que precisam ser pensados para decisões mais sábias, racionais e mantenham a potencialidade das conduções da vida individual e coletiva nos parâmetros de humanidade e dignidade humana. Nessa chave de interpretação, fomentar leituras e ativar o debate no nível das ideias parece ser uma saída razoável para a humanidade, para a educação e para a vitalidade e vitalização das instâncias preocupadas com a segurança e a liberdade dos indivíduos e a continuidade das vivências e experiências, em seu filosófico sentido cosmológico.

Além do desenvolvimento das leituras, é necessário assegurar caminhos de partilha e despertar para práticas que coletivizem posições ampliadoras dos processos de conhecimento e de construção da ciência e instituem canais dialógicos de debates científicos com profundidade e amplitude significativas, colocando-se como alternativa às redes e espaços midiáticos e digitais veiculadores de efemérides. Ou que, pelo menos, consigam, gradativamente, apropriar-se do potencial universal das redes sociais e da rede mundial para plantar possibilidades de retomada das condições de ciência, de pensamento, de reflexão, de estudo, de dialogicidade, criatividade e comunicação com sentidos profundos de humanidade, de solidariedade e equidade.

Desenhado o contexto e analisadas as circunstâncias, o presente projeto pensa a instituição de uma comunidade – rede – de leituras e partilhas de dados para operar com significado científico e intelectual na dinâmica do aprofundamento do conhecimento, das reflexões e seriedade das leituras, intensificando os esforços da leitura responsável, ética, comprometida com o aprendizado e a constituição de bases teóricas, além da possibilidade da partilha em diversos níveis com pessoas de livre escolha, em ambiente virtual/digital.

Potencial do projeto para a produção tecnológica e a inovação e para ações de empreendedorismo inovador

O projeto *Minerva-Toth* tem potencial de inovação ao buscar relacionar, interligar as áreas da Educação, das Ciências Humanas e Sociais, das Linguagens e suas tecnologias, com a área da Ciência da Computação e das Tecnologias Digitais da Informação, operando no sentido da facilitação do acesso ao aprendizado, ao conhecimento, a partilha de dados de leitura e enriquecimento do campo científico e intelectual. Prevê o encaminhamento para registro de propriedade intelectual da plataforma em processo de desenvolvimento.

A Comunidade de leitura *Minerva-Toth*: rede colaborativa privado-pública para fichas de leitura apresenta potencial para ações empreendedoras ao se constituir, potencialmente, em uma plataforma com registro e de uso amplo, especialmente, no mundo científico-acadêmico, desde a Educação Básica até o pós-doutorado e/ou livre docência e, inclusive, para a comunidade de leitores/as em geral. Contribui, sobremaneira na pesquisa, no armazenamento de dados e facilidade de acesso, consulta e uso, com veracidade de informações e segurança científica. Pode constituir parcerias com as Universidades e o fomento a novos projetos que ampliem a presente proposta e possam resultar em constituição de *spins-offs* quanto para *start-ups*, auxiliando o desenvolvimento do mundo acadêmico-científico, quanto iniciativas de estudantes das diversas áreas de conhecimento preocupadas, ocupadas, no desenvolvimento da ciência e na facilidade de acesso a dados, sem perda de autoria ou incorrência em plágios.

Referenciais teóricos, de análise e desenvolvimento

O Projeto Comunidade de leitura *Minerva-Toth*: rede colaborativa privado-pública para fichas de leitura conta com entidades parceiras que auxiliam no pensar suas perspectivas, na arquitetura, em suas possibilidades e desenvolvimento. O Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-FW, contribui com as concepções gerais da proposta e pensa a validade de uma ficha eletrônica e/ou digital de leitura como ferramenta de conhecimento, de aprendizado e de divulgação de conhecimento, de cultura, de solidariedade e ampliação do debate, das análises, dos estudos. A forma de organização, a dinâmica e as articulações de sentidos, de inserções e de promoção das experiências de interpretações, de análises e trocas, são conduzidas por integrantes do Grupo Biosofia. A Associação Científica Medeia experimenta as aplicações do *Minerva-Toth* nas pesquisas e cede profissionais da área para o

desenvolvimento. Também, de reponsabilidade da Associação Científica Medeia, a testagem da eficácia e facilidade de uso com citas externas e internas, a fidelidade no uso dos dados e a segurança. Cumpre, também, à Associação Científica Medeia, a divulgação da Comunidade Virtual de Leitura.

A URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Instituição Executora, disponibiliza a estrutura e infraestrutura para situar os equipamentos, para o gabinete, espaços físicos e conexões com a rede mundial, energia elétrica, assessoria para registros nos órgãos competentes, especialmente no INPI, além da segurança dos dados no campo virtual, assim como da equipe e dos equipamentos. O PPGEDU, associado a essas atividades, disponibiliza docentes para as análises, sugestões e veiculação da divulgação da Comunidade Virtual de Leitura.

O projeto se desenvolve no âmbito Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da URI-Frederico Westphalen-RS e empreende esforços no sentido de unir, interdisciplinarmente, a área de conhecimento da Educação com as Tecnologias Digitais da Informação com envolvimento de estudantes matriculados nos níveis de Mestrado e Doutorado da URI e de outras Universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – e Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFFRS –. A grande tendência das tecnologias digitais e da informação em ocupar, gradativa e mais intensamente, os campos da construção do conhecimento, da pesquisa e da divulgação dos resultados, dos aprendizados e partilhá-los, têm maturado o debate na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, motivados pela URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões), Câmpus de Frederico Westphalen e, especialmente, pelo PPGEDU.

Nessa perspectiva, são realizados estudos a nível de iniciação científica desde o Ensino Médio, na Educação Básica, até a graduação, em diversos cursos de graduação e pós-graduação, Seminários Nacionais e Internacionais de Educação e Tecnologias. A Comunidade de leitura *Minerva-Toth*: rede colaborativa privado-pública para fichas de leitura ficha de leitura se encontra, desse modo, entre os níveis de maturidade, segundo a NBR ISO 16290:2015, no TRL 2, em que os conceitos e/ou aplicação da tecnologia são formulados a partir do TRL 1 e as aplicações conceituais são mencionadas de forma consistente, embora ainda não haja aplicação. O projeto se encontra em construção, com ensaios de desenvolvimento, ainda incipientes.

Atendimento a necessidades de criação e/ou melhoria de produtos, processos e/ou serviços, demandadas por instituições/empresas no ambiente produtivo ou social

Há uma grande necessidade, notória, no mundo científico-acadêmico de arquivar e facilitar o acesso de anotações e fichas de leituras e há, também, carência de recursos digitais e eletrônicos dessa ordem. O presente projeto brota da constatação de deficiências nesse ramo da ciência e da transformação das leituras e anotações em dados científicos de fácil acesso e, inclusive, da possibilidade de constituição de uma comunidade científica de leitura e/ou de leitores/as, com segurança, agilidade de registro e acesso e, também, para possíveis partilhas de dados e interpretações *on line* que possam, a critério do/a leitor/a, ser impressas, a partir dos níveis de compartilhamento do/a leitor/a criador/a da ficha.

Desenvolver um banco de dados com a dinamicidade necessária, ver possibilidades de hospedagem e assegurar *backups* e níveis satisfatórios de segurança tanto para armazenamento quanto para operação, prover os registros necessários e de direito e desenvolver os layouts requeridos, além da divulgação e motivação para uso, são momentos integrantes desta proposta.

Desenvolver ficha de cadastro devem contar os dados básicos da identificação bibliográfica: a) livro; b) periódico; c) jornal; d) endereço de internet... seguindo a metodologia ABN.

Para alimentação dos dados na ficha de leitura *on line*, elementos básicos e essências, além daqueles que constam no cabeçalho da ficha: página de extração e tipo de dado inserido: cita direta ou cita indireta (resenha) e comentário/elaboração reflexiva acerca de alguma parte do material lido.

Níveis de compartilhamento pensados para a Comunidade virtual de leitura e para o cumprimento dos objetivos, justificativas e finalidades educativas e intelectuais, sugere-se que haja 1) possibilidade de criação da ficha de leitura por um/uma leitor/a e, não havendo interesse na partilha, apenas o acesso, a leitura e a edição para o/a próprio/a leitor/a fica liberado; 2) compartilhamento de nível 01 para cada ficha: somente leitura. Neste nível a/o leitor/a criador/a da ficha disponibiliza apenas a leitura para seus/suas convidados/as; 3) compartilhamento de nível 02: inserção. Neste nível o/a convidado/a poderá ler e inserir dados como novas citações diretas e novos comentários. Serão adicionados na ficha compartilhada, com cores diferentes e identificados; 4) Nível 03: edição. Neste nível, o/a convidado/a pelo/a leitor/a criador/a poderá ler, inserir e deletar dados já cadastrados por

outros/as na ficha compartilhada. Todos os níveis que implicam inserção e edição, deixarão identificações e as ações realizadas em destaques de modo permanente.

As possibilidades de constituição de uma comunidade de partilha de dados de leituras com os programas institucionais *lato* e *stricto sensu* e com os mecanismos e ferramentas da pesquisa brasileira e seus sistemas (CNPq, CAPES, Fapergs... e agências estatais e privadas) despontam viabilidades de consolidação e ampliação desta plataforma.

MINERVA-TOTH READING COMMUNITY: education and training technology

Summary

The Minerva-Toth Reading Community aims to build a reading community using a digital environment and virtual reality to facilitate the sharing of information on three levels: storage, data sharing and joint construction of reading cards. Creating a reading card sharing network can contribute to developing, expanding and qualifying readings, reflections, debates and productions about the material read and made available by each individual who becomes a free, autonomous and safe member of the reading community. Joint work by the areas of Humanities, Languages, Communication, Education and Computer Sciences, incorporates teamwork between areas of knowledge. Online reading sheets remain available and facilitate consultation, insertion, sharing and printing of data cataloged following ABNT or APA standards and use for citations, references and textual constructions. Theoretical productions and works in the area, from Porto and Porto, Cassol, Bisol, Ferreira, among other sources, provide the basis for supporting the ideality and pragmaticity of the proposal, with funding from CNPq/MCTI.

Keywords: Reading Community. Minerva-Toth. Data sharing. Scientific interaction. Search.

Indicações de leitura

BISOL, Laísa Veroneze; ZANDONÁ, Andiará. **Formação de leitores e uso de blogs:** uma proposta de Ensino. Disponível no endereço: <https://core.ac.uk/download/pdf/233900846.pdf>.

CASSOL, Claudionei Vicente; CANAN, Sílvia Regina; VANI, Juliana. **Formação, tecnologias e políticas públicas:** questões conceituais e estruturas sociais de poder. Disponível no endereço: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2022000301226&script=sci_arttext.

CASSOL, Claudionei Vicente; MAZZONETTO, Clenio Viane; PITHAN DA SILVA, Sidinei. **As plurais ambivalências da inteligência artificial.** Disponível no endereço: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18656>.

GANDIN, H. M; SILVA, C. M. da; PORTO, Ana Paula Teixeira. **Plataformas interativas digitais para promoção de práticas leitoras no ensino fundamental:** potencialidades para

formação leitora e letramento digital. Disponível no endereço: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4009>.

KLISZCZ, Silvana Kliszc; CASSOL, João Victor Gobbi. **Comissão de Divulgação e Informação** - VII seminário internacional de educação e tecnologias - prospecções para o ensino on-line e off-line. Disponível no endereço: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232827/001126912.pdf?sequence=1>.

PORTO, Ana Paula Teixeira. **Cibercultura, tecnologias e exclusão digital**. Disponível no endereço: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2407>.

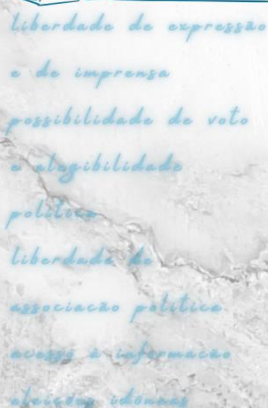
PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira Porto. **O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental**. Disponível no endereço: <https://core.ac.uk/download/pdf/228502422.pdf>.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. **Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio**. Disponível no endereço: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1699>.

PORTO, Luana Teixeira; PORTO, Ana Paula. **Uso de Blogs no Processo de Aprendizagem de Literatura no Ensino Médio**. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v1.n1.a1699>.



EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GARANTINDO APRENDIZAGENS E DIREITOS DA CIDADANIA



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



AS HUMANIDADES E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DOS ARTIGOS CATALOGADOS

Anna Carolina Capacchi Marca¹⁷³

Eduarda Lorenzi¹⁷⁴

Arnaldo Nogaro¹⁷⁵

Grupo de trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

O artigo resulta de pesquisa teórico-documental na base de dados da CAPES com o objetivo analisar as produções cujo tema esteja relacionado à importância das humanidades para o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino superior para superar a visão tecnicista impregnada neste meio. São trazidos ao texto autores como Mosé (2013), Nussbaum (2015), Dubet (2010), Macedo (2012, 2017) que sublinham serem as humanidades que fomentam habilidades de pensamento crítico, ética e compreensão social, fundamentais para abordar desafios complexos em cenários de vida e atuação profissional. Foram definidos como descritores: "humanidades e educação superior", "formação humana e educação superior", "humanidades e ensino superior", "formação humana e ensino superior" e "humanidades e formação acadêmica". O recorte temporal utilizado foi o período compreendido entre os anos de 2019 e 2023. No desenvolvimento, são apresentados gráficos que ilustram a distribuição de dez estudos, dos quais três sobre formação humana em diferentes contextos educacionais são detalhados e analisados, destacando obstáculos como a desconexão entre teoria e prática e os efeitos da comercialização da educação. Conclui-se que é imperativo reavaliar as políticas educacionais para integrar de maneira mais eficaz a formação ética e humanística no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Humanidades. Disparidades.

Introdução

A formação acadêmica tem como uma das tarefas ampliar a visão de mundo do aluno, para que ele seja capaz de transpor suas próprias expectativas e consiga superar desafios cada vez maiores. Mosé (2013, p. 64) reforça a importância das humanidades no contexto universitário ao destacar que elas podem:

Estimular a curiosidade, valorizar a dúvida, promover o acesso aos conteúdos, oferecer métodos de filtragem de dados, incentivar a pesquisa, a criação e a síntese, a capacidade de produzir interpretações, bem como incentivar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, acoplados à capacidade de viver em grupo.

¹⁷³ Acadêmica do Curso de Medicina da URI Erechim. E-mail: annaccmarca@gmail.com

¹⁷⁴ Acadêmica do Curso de Medicina da URI Erechim. E-mail: duuda_lorenzi@hotmail.com

¹⁷⁵ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do PPGEDU e PPGAIS da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

Nussbaum (2015) é enfática quando diz que no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento de cursos técnicos. Dessa forma, sabe-se que a formação acadêmica transcende a mera aquisição de habilidades técnicas, pois ela deve capacitar os estudantes a compreenderem o mundo em sua complexidade, questionar preconceitos e enfrentar desafios com criatividade e discernimento.

As discussões sobre a relação da formação humana e o ensino superior são oriundas do século XVI, quando estudiosos e educadores europeus consideraram as Humanidades como uma formação com raízes nos antigos romanos e gregos que visava “[...] oferecer uma preparação do indivíduo para ser homem em toda a plenitude do seu sentido” (Chervel; Compère, 1999, p.150).

A formação humanística, atualmente, visa desenvolver habilidades essenciais para o profissional, como empatia, ética, pensamento crítico e compreensão das complexidades sociais e culturais. Infelizmente, em alguns casos, a pressão por resultados imediatos e a ênfase excessiva em habilidades técnicas podem negligenciar a formação humanística. Sabe-se, então, que os currículos acadêmicos devem equilibrar conhecimentos técnicos com uma abordagem humanística, sendo fundamental que os estudantes tenham espaço para desenvolver autonomia, protagonismo e habilidades interpessoais, além de dominar conteúdos específicos. Entretanto, as discussões sobre a formação humanística e a relação com o ensino superior foram deixadas de lado em comparação com anos e décadas passadas? A população ainda acredita na mudança individual corroborada pelas humanidades no ensino superior?

Metodologia

O artigo aqui apresentado é de natureza teórico-documental, de natureza qualitativa, com base em um estado do conhecimento. O Estado do Conhecimento se faz necessário para entender a especificidade e relevância da escrita. O objetivo é mapear e discutir produções acadêmicas no campo do conhecimento foco da problematização, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. De acordo com Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021, p.21),

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

Nesta linha de pensar se faz necessário pesquisar com o objetivo analisar as produções cujo tema esteja relacionado à importância das humanidades para o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino superior para superar a visão tecnicista impregnada neste meio. Este percurso vai ao encontro do que Morosini e Fernandes (2014), explicita que é a discussão da comunidade acadêmica do percurso investigativo para a formação da realidade a ser inventariada, em um processo de categorização, análise e síntese sobre determinado assunto.

Ferreira (2002, p. 257) descreve o estado do conhecimento como o mapeamento bibliográfico da produção acadêmica, seja dissertações a nível de mestrado, teses em estudos de doutorado ou artigos em periódicos científicos, em áreas do conhecimento, tempo e lugares diversos, em um movimento intelectual em que Morosini (2015, p. 107) afirma ser “[...] preferível ler de modo aprofundado e crítico alguns textos bem escolhidos a ler superficialmente milhares de páginas.” A análise, triagem, leitura e seleção dos trabalhos acadêmicos produzidos irão compor o rol dos trabalhos bibliográficos consultados que servirão para a construção do pensamento indagador sobre o enfoque a ser definido para a produção escrita do artigo.

A busca no banco de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada na modalidade avançada, fazendo uso das seguintes palavras (descritores), relevantes para a elaboração da dissertação: "humanidades e educação superior", "formação humana e educação superior", "humanidades e ensino superior", formação humana e ensino superior" e "humanidades e formação acadêmica". O recorte temporal utilizado foi o período compreendido entre os anos de 2019 e 2023.

Incidência de pesquisas que tratam da formação humana no Ensino Superior

No entendimento de Nussbaum (2015), quando vivemos em sociedade e não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro via relações humanas ricas em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras, estamos fadados ao fracasso, pois sustentamos o convívio em formas distorcidas e não no respeito e consideração ao humano. Ou seja, a autora nos alerta sobre a importância de cultivar relações humanas autênticas e significativas, pois, essa é a única maneira de construir uma sociedade que valoriza a dignidade de cada indivíduo e promove o bem-estar comum.

Dentro desse contexto, procedemos a análise das produções no banco de Teses e Dissertações da CAPES, tomamos com referência os últimos cinco anos (2019-2023),

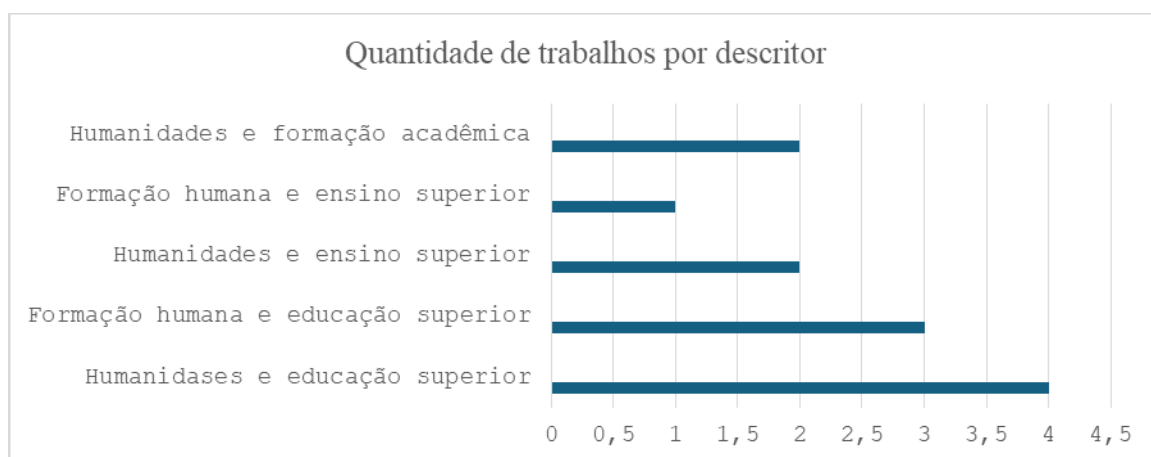
utilizando cinco descritores previamente definidos. Os trabalhos encontrados por esses descritores foram separados por anos e organizados de acordo com a quantidade de artigos para cada descritor, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Quantitativo de teses e dissertações por ano



Fonte: AUTORES, 2024.

Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos encontrados por descritor

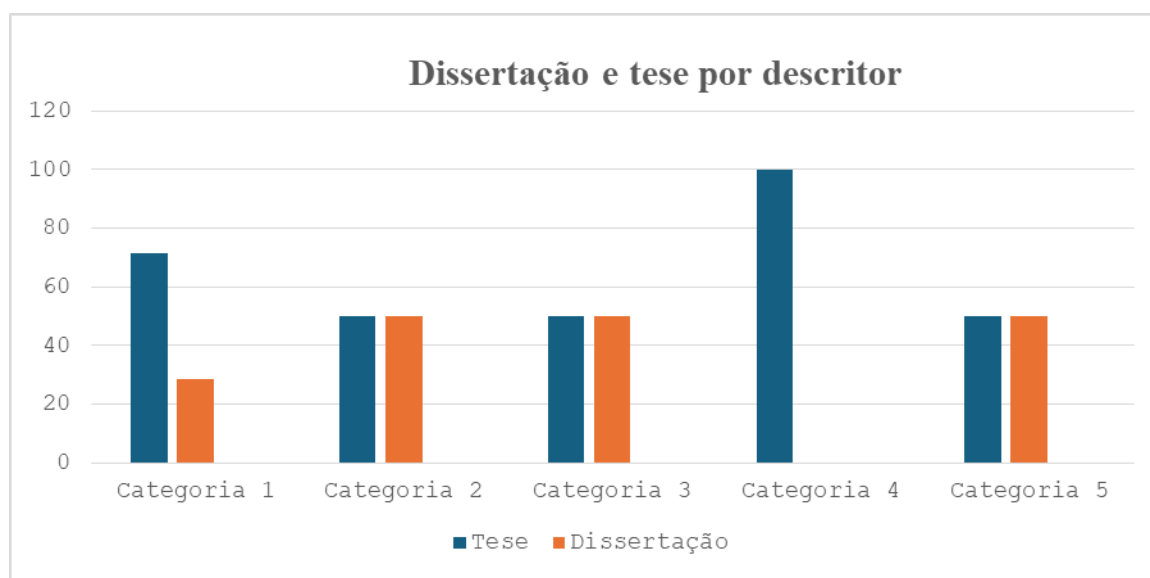


Fonte: AUTORES, 2024.

Do total de 10 trabalhos encontrados, muitos desses aparecem repetidos em diferentes descritores, assim como muitas pesquisas de mestrado possuem continuidade no doutorado e o filtro utilizado não faz esta triagem. Também é possível constatar que há maior concentração em certos descritores e menor em outros. Nesta primeira triagem há algumas pesquisas que aparecem, mas que foram desconsideradas, pois o enfoque dado não possui vínculo com o que pretendemos abordar, como é o caso do descritor "humanidades e formação acadêmica", que por ser mais amplo em relações aos outros, abriga um espectro quantitativo numeroso de trabalhos.

Além disso, foram classificados os trabalhos em tese e em dissertação, percebendo igualdade entre essa distribuição na maioria dos descritores citados acima. Como observa-se nos gráficos abaixo

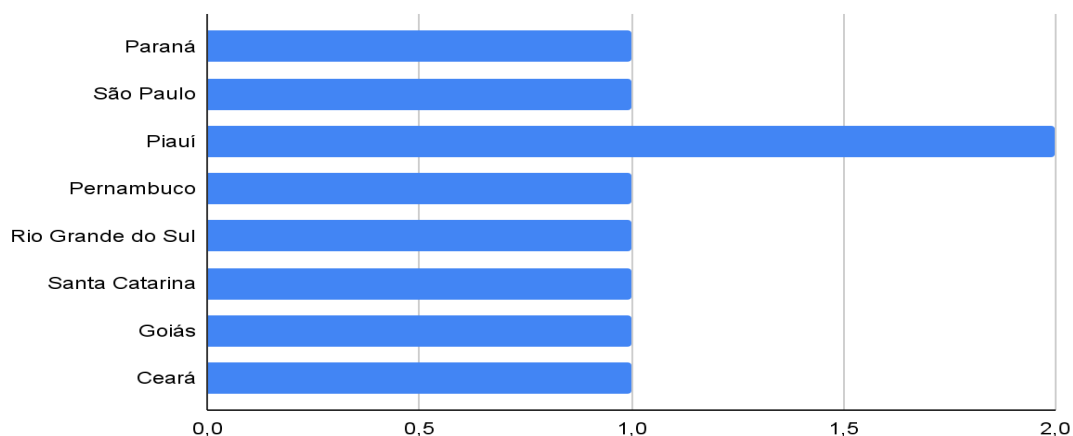
Gráfico 3 - Dissertação e tese por descritor: (1)"humanidades e educação superior" (2), "formação humana e educação superior"(3), "humanidades e ensino superior", (4) formação humana e ensino superior" e (5) "humanidades e formação acadêmica"



Fonte: AUTORES, 2024.

Dos 10 trabalhos identificados nos 5 descritores, ignorando os repetidos, foram classificados conforme o Estado de publicação dos artigos, como mostrado no gráfico abaixo. Percebeu-se em relação a essa divisão que o Piauí com dois trabalhos, possui o destaca-se em relação aos demais, além disso, percebeu-se uma prevalência de trabalhos na região Sul e região Nordeste do Brasil.

Gráfico 8 - Estados de publicação dos trabalhos



Fonte: AUTORES COM BASE NA PESQUISA, 2024.

Diante do cenário apresentado pelo gráfico, observamos uma disparidade significativa na distribuição geográfica das publicações acadêmicas sobre os descritores estudados. Essa concentração geográfica levanta reflexões pertinentes com base na obra de Dubet (2020), que discute a capacidade crítica dos jovens em relação às desigualdades sociais. Ele fala do julgamento da realidade ou da capacidade que os jovens possuem para tecer considerações, críticas sociais e vislumbrar seu entorno social, apontando que geralmente os mais críticos das desigualdades sociais são geralmente mais favorecidos do que aqueles que são vítimas pessoais das desigualdades, sendo estes menos críticos. Ou seja, aqueles que estão menos diretamente afetados pelas desigualdades tendem a ser mais críticos do que aqueles que são vítimas diretas dessas disparidades sociais.

No contexto da ausência de publicações sobre temas das humanidades e do ensino superior na região Norte do Brasil, que é conhecida por sua condição socioeconômica mais desafiadora em comparação com outras regiões, podemos inferir que essa falta de produção acadêmica pode estar ligada à limitação de recursos, acesso à educação superior e oportunidades de pesquisa na área das humanidades. Isso ressalta uma possível correlação entre o desenvolvimento acadêmico e as condições sociais e econômicas regionais.

Foram selecionados três trabalhos que estão relacionados à dimensão das humanidades e a relação com a formação de ensino superior, constantes no quadro abaixo e sobre os quais vamos apresentar alguns de seus aspectos nucleares na sequência.

Quadro 1 – Teses e dissertações relacionadas ao tema do artigo

Título	Autor	Modalidade	Ano de defesa
Formação integral nos cursos da área da saúde: contribuição para humanização na educação superior	Camila De Barros Rodenbusch	Tese	2019
A Formação Humana nos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)	Neila Marta de Sá	Tese	2020
Mercantilização da educação superior e formação humana: análise da concepção de educação contida na proposta do curso de Pedagogia de uma IES privada da cidade de Teresina.	Renato Oliveira Da Silva	Dissertação	2022

Fonte: AUTORES, 2024.

Trazemos ao texto breves considerações sobre cada trabalho para depois relacionar ao nosso objeto de escrita. No trabalho "Formação integral nos cursos da área da saúde: contribuição para humanização na educação superior", Rodenbusch explorou a percepção dos professores de cursos de graduação da área da saúde sobre formação integral e humanização na educação superior, em uma instituição no Rio Grande do Sul. Com uma metodologia

qualitativa e descritiva, a pesquisa utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que a educação é vista pelos docentes como um meio de estabelecer relações interpessoais, possibilitando a transformação dos agentes e das estruturas institucionais, é um instrumento que pode transformar as pessoas e o mundo.

Já na tese publicada em 2020 com o título de "A Formação Humana nos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)" foi investigada a formação humana nos cursos superiores de tecnologia do IFPI, em Teresina. Utilizando, também, uma abordagem qualitativa com estudo de caso, a pesquisa envolveu questionários e rodas de conversa com os discentes. Os resultados destacam que, embora haja um objetivo formal de preparação para o mercado de trabalho, há também esforços para formar cidadãos críticos e éticos. Contudo, desafios como a separação entre teoria e prática e a falta de componentes curriculares específicos em ética foram identificados como obstáculos para uma formação humana integral.

O título "Mercantilização da educação superior e formação humana: análise da concepção de educação contida na proposta do curso de Pedagogia de uma IES privada da cidade de Teresina" de Renato Oliveira da Silva investigou, por sua vez, a concepção de educação no curso de Pedagogia de uma instituição privada em Teresina, Piauí. Este estudo de mestrado teve uma abordagem bibliográfica e documental. Os resultados revelam que a instituição enfatiza a formação voltada para o mercado de trabalho, influenciada pela mercantilização da educação. Isso contrasta com a ênfase na humanização educacional, evidenciando um foco estreito em empregabilidade e empreendedorismo que pode limitar o processo de humanização na formação acadêmica.

Discussão dos dados

A baixa incidência de pesquisas sobre a formação superior e as humanidades já é uma demonstração que o campo da pesquisa não tem se preocupado com esta questão. Revela um hiato crônico de pensamento e um vácuo epistemológico que preocupa diante do avanço do tecnicismo universitário, focado nos resultados e na lógica do mercado. Neste aspecto, Ordine (2016, p. II) alerta que isso torna-se um risco progressivo transformando “[...] os seres humanos em mercadoria e dinheiro, esse mecanismo econômico perverso deu vida a um monstro impiedoso e apátrida, que acabará por negar às futuras gerações qualquer forma de esperança”.

Os trabalhos de Rodenbusch (2019), Sá e Silva abordam aspectos cruciais da formação humana no ensino superior, cada um com foco em universidades, regiões e cursos distintos que dialogam com a importância da humanização e ética na educação superior. Rodenbusch (2019), ao estudar a percepção dos docentes na área da saúde, destaca que a educação não deve ser limitada à transmissão de conhecimentos técnicos, mas é fundamental para transformar indivíduos e estruturas institucionais, promovendo uma visão integrada do ser humano, relacionando as condições que o paciente está inserido e a sua queixa médica. Ela enfatiza a capacidade da educação em influenciar positivamente tanto as pessoas quanto o ambiente ao redor, corroborando para a evolução individual e comum.

Mas o que parece, segundo Ordine (2016, p. 12), o contexto do presente apresenta-se como brutal, no qual

[...] a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda a atividade humana.

A autora Sá (2020), investiga a formação nos cursos tecnológicos do IFPI, identificando esforços para desenvolver cidadãos críticos e éticos. No entanto, enfrenta desafios como a desconexão entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de integrar mais efetivamente a formação ética dentro dos currículos acadêmicos. Esses desafios refletem um contexto em que a formação técnica, muitas vezes, prevalece sobre a formação integral do indivíduo. Foi concluído, também, que a formação ética está presente em todos os cursos, contudo a ética, como componente curricular específico, só consta em alguns dos cursos. Silva (2022), por sua vez, em sua dissertação, analisa como a mercantilização da educação influencia a formação no curso de Pedagogia em uma instituição privada de Teresina. Seus achados revelam uma orientação educacional focada na empregabilidade e no empreendedorismo, em detrimento de uma abordagem mais ampla que promova a humanização dos estudantes.

Spricigo, Oliveira e Martins (2016, p. 12) tecem críticas aos modelos de ensino superior em vigor no Brasil, admitindo uma crise de racionalidade pelo esfacelamento do sujeito, identificada como uma crise da ordem racional do mundo, em que

[...] a deficiência da lógica, das coletividades e das universalidades em nome do subjetivismo, do individualismo e dos interesses privados, cujo consequência

secundária é o hedonismo, o imediatismo e a instrumentalidade do saber, transformado em mera ferramenta técnico-financeira.

Goergen (2014, p. 497) defende que a visão tecno-merco-consumista, dominante no mundo contemporâneo, representa o maior desafio para a reflexão ético-pedagógica. No seu entendimento, fica muito claro que nem todo o conhecimento, sobretudo, quando transformado em tecnologia e posto a serviço de certos interesses, é virtuoso ou ético em si. “Ciência e tecnologia, longe de serem neutras e virtuosas por definição, ligam-se, em muitas circunstâncias, a interesses escusos que não visam ao bem das pessoas e da sociedade, mas ao seu domínio e exploração.” Ou seja, Goergen (2014) ressalta que a ciência e a tecnologia, quando desvinculadas de valores éticos e humanísticos, podem servir a interesses que não beneficiam a sociedade como um todo. Este contexto problematiza o foco excessivo na formação técnica e mercadológica em detrimento da formação ética e humanística nas instituições de ensino superior, como observado nos estudos de Rodenbusch (2019), Sá (2020) e Silva (2022). Este aspecto é reforçado por Spricigo, Oliveira e Martins (2016, p. 63) ao fazerem uma radiografia da formação acadêmica instrumental e que força o narcisismo. No seu entendimento, olhando apenas para si mesmo, [...] nossos estudantes reduzem a experiência universitária à cegueira de um conhecimento fechado, de uma regurgitação de conteúdos falíveis e limitados, à ilusão de sua esfera individual, onde acredita encontrar as únicas respostas possíveis e verdadeiras”.

No geral, os trabalhos revisados destacam a necessidade premente de uma educação superior que não apenas capacite profissionalmente, mas que também promova uma formação integral e ética, capaz de preparar os estudantes para enfrentar os desafios complexos e éticos do mundo contemporâneo, conforme alertado pelo autor Goergen (2014) e também descrito por Macedo (2010, p. 50), o qual considera adequado em uma experiência formativa, isto é, que o egresso seja capaz “[...] em termos técnicos, éticos, políticos, culturais e afetivos, de compreender, atualizar, criar, avaliar e refletir criticamente conceitos, situações e ações para as quais e nas quais foi formado”. Desse modo, essa reflexão é crucial para repensar as práticas educacionais e as políticas curriculares, visando um ensino superior mais humanizado e responsável socialmente.

Olhando para o futuro, Nussbaum (2015, p. 4) alerta que estão ocorrendo mudanças no que as sociedades democráticas ensinam aos jovens, e estas não têm sido bem pensadas. Os países estão descartando, de forma imprudente

[...] competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas,

em vez de cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros.

Se somos programados para aprender conforme nos lembra Gadotti (2023), significa que temos inteligência e condições de repensar a formação acadêmica orientando-a para na direção de superar o que Charlot (2020) denomina de “barbárie contagiosa”, na qual negamos a humanidade do outro, apagamos o pertencimento a um mundo comum e nos transformamos em engrenagens de um sistema que desconhece nossa singularidade, nos aliena e despersonaliza. Acreditamos que a retomada da formação com outros olhos, carregada de sentido humano ainda é uma possibilidade real, mas para isso precisamos de vontade política e mentes abertas que compreendam os desafios a enfrentar e os princípios a serem propostos. Trata-se de uma grande jornada, mas como Freire (2006) lembra: educar é esperar, é acreditar que um outro mundo é possível.

Conclusão

Este artigo explorou o papel crucial das humanidades no ensino superior, enfatizando sua contribuição fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes além das competências técnicas. Com base na literatura destaca-se que as humanidades cultivam habilidades essenciais como pensamento crítico, ética e compreensão social, fundamentais para enfrentar desafios complexos no mundo atual.

Por meio do estudo das pesquisas foram destacados desafios específicos dentro dos contextos educacionais, como a desconexão entre teoria e prática e a influência predominante da comercialização da educação. Os trabalhos sublinham a necessidade imperativa de integrar de forma mais eficaz a educação ética e humanística nas instituições de ensino superior.

Os resultados deste estudo sugerem que as políticas educacionais e estruturas curriculares atuais devem ser reavaliadas para que haja formação equilibrada que combine conhecimento técnico com educação humanística. Essa abordagem é essencial para promover a autonomia, o pensamento crítico e as habilidades interpessoais entre os estudantes, preparando-os para se engajar de forma ética e eficaz em um mundo diversificado e interconectado, seja nas relações humanas ou de trabalho.

É estratégico que docentes, dirigentes, formuladores de políticas públicas e outros interessados no ensino superior somem esforços para que os ambientes universitários sejam laboratórios de experiência de vida e de cultivo da *expertise* profissional. Cabe à formação superior a responsabilidade de desenvolver a consciência ética e responsabilidade social em

qualquer modalidade de ensino. Que se prime pela constituição do sujeito, não tendo somente a perspectiva do profissional tecnicamente competente, mas que os horizontes da cidadania, da empatia, do compromisso com a transformação social e com a equidade econômica, cultural, epistemológica e política sejam assumidos por cada acadêmico em formação.

THE HUMANITIES AND THE INTEGRAL EDUCATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: A STUDY OF CATALOGED ARTICLES

Abstract

The article results from theoretical-documentary research in the CAPES database with the aim of analyzing productions whose theme relates to the importance of humanities for the comprehensive development of higher education students, to overcome the technicist view prevalent in this environment. The text includes authors such as Mosé (2013), Nussbaum (2015), Dubet (2010), Maedo (2012, 2017), who emphasize that humanities foster critical thinking skills, ethics, and social understanding, essential for addressing complex challenges in life and professional settings. The descriptors defined were: "humanities and higher education," "human formation and higher education," "humanities and higher education," "human formation and higher education," and "humanities and academic formation." The temporal scope covered the period from 2019 to 2023. The development section presents graphs illustrating the distribution of ten studies, three of which focus on human formation in different educational contexts, detailing and analyzing obstacles such as the gap between theory and practice and the effects of the commercialization of education. It concludes that it is imperative to reassess educational policies to more effectively integrate ethical and humanistic education into higher education.

Keywords: Higher Education. Humanities. Disparities.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?:** uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHERVEL, A.; COMPERE, M.-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.2, p.149-70, jul./dez. 1999.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte.” **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Ag. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Programados para aprender**. São Paulo, SP: Global Editora, 2023.

GOERGEN, Pedro. Ciência, ética e sociedade. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir.; HERMANN, Nadja (Orgs.) **Percursos hermenêuticos e políticos:** homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF, 2014. p. 477-508.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Arnaldo%20Nogaro/Downloads/18875-Texto%20do%20artigo-77496-1-10-20141124.pdf Acesso em: out. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Arnaldo%20Nogaro/Downloads/Estado_de_conhecimento_e_questoes_do_campo_cientif.pdf Acesso em: out. 2022.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SPRICIGO, Cinthia B.; OLIVEIRA, Jelson; MARTINS, Vidal. **Mosaico de Cinco cores**: princípios orientadores para os processos de ensino e a aprendizagem na educação superior. Curitiba: PUCPress, 2016.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: A RELEVÂNCIA DAS HUMANIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arminda Almeida da Rosa¹⁷⁶

Arnaldo Nogaro¹⁷⁷

Grupo de trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

Este estudo reflete a relevância das humanidades na formação básica, e destaca sua importância na construção da Educação Integral, preconizada pela Constituição Federal e pelo Plano Nacional de Direitos Humanos. A Educação Integral é essencial no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas dos estudantes, face aos desafios e as complexidades do mundo contemporâneo. O estudo teórico, de natureza qualitativa, perspectiva crítica humanista com abordagem hermenêutica, em diálogo entre Jaeger, Arendt, Nussbaum, Morin, entre outros, enfatiza como as humanidades enriquecem o currículo na educação básica, promovem o desenvolvimento ético, estético e social, e preconizam a formação de cidadãos conscientes capazes de lidar com os desafios do Antropoceno. O estudo faz uma análise histórica da educação e aponta a necessidade de valorizar a formação humana desde a infância, estabelecendo bases sólidas que sustentam o aprendizado ao longo da vida. O ambiente seguro, acolhedor e que estimula a curiosidade, a criatividade e a capacidade de interagir com os outros, proporciona o desenvolvimento da singularidade das crianças e adolescentes para a vida em sociedade e os desafios futuros. Valorizar este nível de formação é oportunizar a construção de bases cognitivas, emocionais e sociais que darão o suporte ao aprendizado ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação Básica. Humanidades. Antropoceno.

Primeiras palavras: a formação integral pela via das humanidades

O conceito de humanidades, amplamente discutido por diversos autores ao longo do tempo, tornou-se um campo central para a formação humana e a compreensão da nossa condição no mundo. Para vias de estrutura curricular, se define como um conjunto de disciplinas que investigam as manifestações culturais, filosóficas, artísticas, e históricas da humanidade, e promovem a reflexão crítica (Arendt, 2020), o entendimento ético e o desenvolvimento da empatia, fundamentais para a evolução da consciência humana e a justiça social (Nussbaum, 2015).

Consideradas fundamentais para a formação integral do ser humano (Jaeger, 2013; Morin, 2011; Arendt, 2020), as humanidades conectam o indivíduo à herança cultural e

¹⁷⁶ Doutoranda 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. Professora de Educação Básica. Bolsista CAPES/ Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa: Ética, Educação e Formação de Professores. E-mail: a080839@uri.edu.br.

¹⁷⁷ 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.

intelectual da sociedade, e capacita os cidadãos para participarem de forma crítica e ética no mundo contemporâneo.

Nessa parte introdutória, e talvez possibilitar uma ampliação ao debate pelo leitor, contemplamos o dilema apresentado por Snow (2015)¹⁷⁸, em sua tese sobre a divisão e o consequente distanciamento entre as culturas: as ciências e as humanidades, considerando que essa divisão seria um obstáculo na busca de soluções para os problemas do mundo. Segundo o autor, os intelectuais e cientistas pertencem a culturas distintas e que essa divisão possui efeitos negativos, especialmente na educação e no entendimento mútuo entre os profissionais de diferentes áreas. Afirma que os humanistas geralmente desconhecem conceitos básicos de ciências, enquanto os cientistas, todavia, não consideram as dimensões de ordem psicológica, social e ética dos problemas científicos.

De toda forma, Arendt (2022, p. 385) corrobora com Snow (2015), apontando que há um conflito entre as humanidades e as ciências, ao afirmar que “[...] a preocupação do humanista para com o homem e sua estrutura é cortada pelo cientista. [...]”. Enquanto as humanidades se concentram na compreensão da condição humana, das questões éticas e filosóficas relacionadas ao ser humano, as ciências buscam provar e demonstrar fenômenos de maneira objetiva. A autora alerta que o domínio da ciência sobre o ser humano pode ter consequências inesperadas e perigosas, especialmente quando substitui o tipo de reflexão cuidadosa e ética, típico das humanidades.

É, portanto, necessário que se construa pontes entre essas culturas, e de alguma forma se possa superar os preconceitos e a falta de comunicação, que segundo Snow (2015), prejudicam o progresso e a busca por soluções de problemas globais, também defendido por Morin (2011).

Dessa análise, a sequência aborda os pontos de convergência entre os teóricos clássicos e contemporâneos (Platão, 2019; Jager, 2013; Saviani, 2021; Arendt, 2020; 2022; Nussbaum, 2015; Charlot, 2000; 2020; Morin, 2011; Montessori, 2018; Veiga, 2023; Wulf, 2021), escolhidos para esse ensaio, por meio de um estudo teórico, de natureza qualitativa, e perspectiva crítica humanista com abordagem hermenêutica, proporcionando análise histórica da educação ao longo do tempo, a partir da Paideia grega, versando sobre os direitos humanos, com análise dos marcos legais e do contexto histórico educacional brasileiro.

Ao discorrer sobre o tema, propomos três pontos de convergência, que abrange a evolução histórica da educação e direitos humanos (Platão, 2019; Jaeger, 2013; Saviani,

¹⁷⁸ Cientista e romancista britânico (1905-1980).

2021), a importância das humanidades na educação (Arendt, 2020; 2022; Nussbaum, 2015; Charlot, 2000; 2020), e os desafios contemporâneos e a relação com o Antropoceno (Morin, 2011; Montessori, 2018; Veiga, 2019; 2023; Wulf, 2021), entre outros autores, que permeiam a análise.

Pontos de convergência entre os teóricos clássicos e contemporâneos

A busca por conceitos e suporte teórico para embasar as humanidades na educação, encontra em alguns autores, e que aqui chamamos de pontos de convergência que seguem descritos, e versam em três pontos de destaque, sendo: a) Evolução histórica da educação e direitos humanos; b) A importância das humanidades na educação; e c) Desafios contemporâneos e o Antropoceno. Assim foram definidos pelos autores deste ensaio, organizados em categorias¹⁷⁹, conforme a compreensão obtida a partir do conhecimento das obras.

Destes pontos de convergência, abordamos em cada um deles, os autores que se entrelaçam e em que se embasam essas intersecções. As aproximações feitas pretendem mostrar como os autores e suas obras se interconectam na abordagem do direito à educação e a relevância das humanidades na sociedade contemporânea. A educação, um direito humano fundamental, e a necessidade que integra as humanidades na educação básica na formação das futuras gerações, é considerado base para o enfrentamento dos desafios do mundo em que vivemos.

Dessa premissa, as interconexões apresentadas pelas principais obras que sustentam esse texto, tem o intuito de promover uma reflexão ao leitor, e ampliar os saberes para novas conexões. Salienta-se contudo, que a limitação do texto, também pela restrição de laudas, impede o aprofundamento necessário para um tema tão amplo. O que abordaremos serão justamente as interconexões que fazemos a partir de nossa breve análise das obras, e que com certeza, demandam aprofundamentos futuros, que serão, sem dúvida, fortuitos.

¹⁷⁹ De toda forma, compreendemos que outros autores, a organizar um texto desse mesmo tema, com as mesmas obras, poderá ter outros *insights*, e outra forma de compilação dos dados, pelo fato de incluírem obras clássicas, e as mesmas possibilitarem análises sem fim, a cada visita ao texto.

Evolução histórica da educação e direitos humanos

Para dar início aos pontos de convergência, primeiramente versamos sobre a Evolução histórica da educação e Direitos Humanos, contemplando três autores e suas respectivas obras, sendo: *A República* (Platão, 2019), *Paideia: a formação do homem grego* (Jaeger, 2013), e *História das Ideias Pedagógicas do Brasil* (Saviani, 2021). A escolha em contemplar esses autores e obras nesse ponto, se dá pela relação à evolução histórica da educação e direitos humanos.

Apesar de serem de diferentes contextos históricos e filosóficos, essas obras compartilham uma visão comum sobre a educação como ferramenta central no desenvolvimento do ser humano na sociedade, ao enfatizarem aspectos da formação humana com a ideia de que a educação preconiza o desenvolvimento ético, moral e social dos seres humanos. Em especial a obra de Saviani (2021) proporciona saberes da trajetória histórica da educação no Brasil, desde as origens da educação indígena, no século XVIII até a atualidade, e possibilita o entendimento do contexto histórico educacional em que estamos inseridos atualmente, no território brasileiro.

Em *A República*, Platão (2019) propõe a educação como um instrumento para formar cidadãos justos, virtuosos e éticos, com foco no desenvolvimento moral do cidadão. A obra reforça a ideia de que a educação deve ser central na formação do caráter humano.

A educação¹⁸⁰, ao ser considerada um conceito e/ou prática encontra raízes profundas na *Paideia* grega, que preconizava a formação integral do ser humano, considerada um instrumento fundamental na formação de cidadãos para constituir uma sociedade organizada e equilibrada nos preceitos da virtude, da ética e da justiça, não apenas para a vida pública, mas também para o desenvolvimento moral do ser humano, em destaque para a educação, como uma arte de formar homens bons, que sejam capazes de governar a si mesmos e a sociedade (Platão, 2019).

Jaeger (2013) vai nessa linha, ao destacar a formação integral do ser humano enfatizando a importância da educação como um meio de desenvolver valores éticos e morais. Para ele, na *Paideia*, essa formação é vista como essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

¹⁸⁰ Ousamos aqui contemplar também a importância da educação para libertar e moldar a alma humana e prepará-lo para o conhecimento verdadeiro e do bem, em direção ao bem e à justiça, com destaque à obra de Platão (2015), *O mito da caverna*.

Considerado um conceito de educação, com início na Grécia Antiga, período arcaico, por volta dos séculos VIII a VI a. C., com foco no desenvolvimento do corpo, da mente e do caráter, de forma a unir aspectos éticos, estéticos e intelectuais, se consolidou no período clássico (séculos V a IV a. C) pelos filósofos Platão e Aristóteles e teciam sobre a importância da educação na formação humana (Jaeger, 2013).

Observa-se que a Paideia não se limitava ao ensino das habilidades técnicas, mas buscava formar o caráter e a alma do indivíduo, considerado essencial tanto para o autodesenvolvimento quanto o da sociedade, considerando que a Paideia era a força motriz da cultura grega na formação de cidadãos em sua completude (Jaeger, 2013).

Esse ideal educativo, que perdurou durante o período helenístico (séculos IV a I a. C), amplamente disseminada pelos gregos influenciando a educação em regiões, como o Império Romano e sucumbindo na Idade Média, continuou a influenciar o pensamento educacional ocidental ao longo dos séculos¹⁸¹ (Jaeger, 2013).

Por conseguinte, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, institui princípios fundamentais para a proteção dos direitos humanos, entre eles o direito à educação, reconhecida em seu Artigo 26, como um direito universal e essencial para o pleno desenvolvimento da personalidade humana. O documento enfatiza a educação como precursora do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais e contribui para a compreensão, a tolerância e a paz entre as nações (Unicef, 2024).

Ao longo da história, esses princípios advindos da mais alta aspiração do ser humano, influenciaram diretamente o desenvolvimento de políticas educacionais que visam a garantia do acesso universal à educação e reforçam a importância dos direitos humanos no contexto educativo global, em prol de proteção à consciência da humanidade (Unicef, 2024). Hodiernamente, Saviani (2021) ressalta a educação como um direito humano fundamental, destacando a importância das políticas e marcos legais para assegurar esse direito. Ele enfatiza que a educação deve ser acessível a todos, desde a infância, como base para o desenvolvimento social.

A história do Brasil, em termos de educação, é caracterizada por uma contínua evolução de ideias pedagógicas, que refletem as transformações sociais, políticas e culturais do país. Saviani (2021, p. 18) aborda a “nova periodização das ideias pedagógicas”, reorganizando os primeiros períodos (1549-1759 e 1759-1932) marcados pela implantação do

¹⁸¹ O ideal da Paideia pode ser considerado vivo entre os séculos VIII a.C. e V d.C.

plano do padre Manoel da Nóbrega e a fase do *Ratio Studiorum*¹⁸² e a pedagogia pombalina, passando pelo desenvolvimento da pedagogia laica por influência de correntes europeias.

Na sequência, os demais períodos (1932-1996), organizados em “predominância da pedagogia nova” (1932-1969) e “confronto entre pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano” (1969-1996), que culmina com publicação da LDB em que destaca a importância da educação como um direito humano fundamental e sua relação com as transformações políticas e sociais ao longo da história do Brasil (Saviani, 2021, p. 19).

No Brasil, a educação como um direito fundamental, um direito humano básico, garantindo o acesso universal desde a infância, é conquistada por marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2024a), que estabelece em seu Artigo 205 o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, implica uma formação que vai além do aspecto técnico, e inclui a formação ética, crítica e cultural. Assegura, em seu Artigo 206, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, fundamentos que são essenciais para a formação nas humanidades. Destaca, portanto, o papel da educação na promoção da cidadania, sendo este um dos objetivos principais na formação educacional.

Em conformidade, a LDB de 1996 (Brasil, 2024b), em seu artigo 2º e 3º refletem a educação integral e desenvolvimento humano ao definir que a educação deve desenvolver plenamente o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, mas também promovendo valores éticos e sociais, pelos princípios da igualdade, diversidade e qualidade da educação¹⁸³.

Por fim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2006) estabelecido em 2003, aborda a educação em direitos humanos como uma forma de promover a cidadania, a convivência democrática, e o respeito à diversidade. Em sua proposta de educação, inclui o estudo das ciências humanas e sociais, como meio de formar cidadãos conscientes e preparados para atuarem em uma sociedade democrática e inclusiva. Enfatiza a necessidade de uma educação consciente dos direitos e deveres, e as humanidades são consideradas base para a compreensão e respeito à diversidade cultural e social.

¹⁸² Documento elaborado pela Companhia de Jesus em 1599, que estabelecia normas e diretrizes para o funcionamento das escolas e colégios administrados pela ordem em todo o mundo. Detalhava o currículo, os métodos de ensino, a formação dos professores e a organização das escolas. Objetivava a garantia de uma educação uniforme e de alta qualidade. Era focada em formação intelectual rigorosa, moral e espiritual, com ênfase no estudo das línguas clássicas, filosofia, teologia e humanidades (Saviani, 2021, p. 49-59)

¹⁸³ Considera-se importante considerar o que Charlot defende sobre o termo “qualidade da educação”. De acordo com o autor, atualmente o conceito é ambíguo e politicamente carregado, variando conforme critérios e contextos, e destaca que esse termo ganhou força com as reformas educacionais nos anos 1980, por influências de políticas neoliberais e avaliações internacionais como o PISA (Charlot, 2021).

O PNEDH (Brasil, 2006, p. 18) destaca a importância da educação infantil e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e seguros e de apoio para todos, além dos “princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica”, com foco em todos os espaços sociais, com a escola como ambiente central na garantia da cidadania, equidade e qualidade, permeando o currículo, a formação de educadores, o projeto pedagógico e a avaliação escolar, assegurando a transversalidade e diálogo com diversos atores sociais.

Entre esses marcos legais¹⁸⁴ que moldaram o cenário educacional brasileiro, e que versam sobre a redemocratização e o período contemporâneo, vai desde a constituição de 1988 (que reafirmou a educação como um direito de todos e estabeleceu o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, prevendo gestão democrática do ensino público), passa pela LDB de 1996 (que atualizou a primeira versão de 1961, estabelecendo princípios para a organização do sistema educacional, enfatizando a autonomia das escolas, promovendo a inclusão e valorização dos profissionais da educação, entre outros) e culmina com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2014/2014-2024. O PNE estabeleceu metas a nível nacional, definindo diretrizes para a melhoria da educação em todos os níveis e etapas, que atualmente se encontram em análise pelos estados e municípios, quanto aos resultados.

Saviani (2021) reforça esse cenário, ao destacar a importância das políticas públicas para a garantia do direito à educação a todos os cidadãos, argumentando que a universalização da educação é um pilar essencial para o desenvolvimento social e para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Esses documentos legais e orientadores, possuem em comum, o compromisso por uma educação que promova a formação integral do ser humano. Reforçam a ideia de uma educação que não apenas prepare para o trabalho, mas que também atue como propulsora no desenvolvimento ético, crítico e cultural dos estudantes, princípios que são centrais para as humanidades.

A importância das humanidades na educação

Em segundo momento, versamos sobre A importância das humanidades na educação, trazendo os autores e as respectivas obras, que conectam esse ponto, sendo eles: *A Condição*

¹⁸⁴ Dos marcos legais, aqui abordados, destacamos também o Comentário Geral nº 26, do Comitê dos Direitos da Criança, que versa sobre os direitos da criança e o meio ambiente, com enfoque especial nas mudanças climáticas.

Humana e Entre o Passado e o Futuro (Arendt, 2020; 2022), *Sem Fins Lucrativos* (Nussbaum, 2015), e *Da relação com o saber e Educação ou barbárie? uma escolha para a sociedade contemporânea* (Charlot, 2000; 2020). A escolha desses autores e obras nesse ponto se dá em virtude do compartilhamento que eles possuem da visão de que as humanidades são essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Arendt (2022) aborda a crise da educação¹⁸⁵ como um reflexo da crise de valores sociais mais ampla, e defende que a educação deve preparar seriamente as novas gerações para o mundo. Do mesmo modo (Arendt, 2020) ao associar a vida ativa do ser humano, em três categorias principais, sendo o trabalho, obra (ou fabricação), e ação, e especialmente nessa última, associa à política e à capacidade humana de iniciar algo novo, de se engajar em discursos e de interagir com os outros em uma esfera pública. Ligando-se a isso, ao abordar a crise na educação (Arendt, 2022), centra-se na necessidade de um ambiente educacional que estimule o pensamento crítico e a curiosidade.

Por conseguinte, Nussbaum (2015) argumenta que as humanidades são essenciais para a democracia, por promoverem a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de diálogo. A educação deve ir além da técnica e incluir as humanidades na formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

Nesse contexto, Charlot (2000) explora a relação com o saber, de forma que esta relação é mediada por fatores culturais, sociais e individuais, crucial no processo de construção da identidade do estudante para o desenvolvimento do seu potencial crítico e reflexivo. A valorização do saber pelas humanidades, promovem reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo, ajudando no entendimento sobre as condições humanas.

Em conformidade, Charlot (2020) ao apresentar os dilemas enfrentados pela educação, marcado por crescentes desigualdades e crises sociais, faz crítica ao sistema educacional, que por vezes prioriza resultados imediatos e utilitaristas, em detrimento da formação integral do ser humano, sendo portanto, uma tomada de decisão posta, a Educação ou Barbárie? Segundo ele, as humanidades podem proporcionar ações de forma ética e socialmente responsáveis entre os seres humanos. Enfim, uma educação que ultrapasse o tecnicismo e que se volte para o desenvolvimento humano.

Apesar de suas distintas abordagens, esses autores e suas obras compartilham a convicção de que as humanidades desempenham um papel de grande importância na formação dos sujeitos críticos, empáticos e socialmente conscientes. Defendem que a

¹⁸⁵ Com ênfase no capítulo 5 A crise na Educação (Arendt, 2022, p. 257-284).

educação deve ir além do ensino técnico e incluir as humanidades como parte essencial do desenvolvimento humano e social que reside na educação e a crise de valores, inclusão social e as humanidades como base na Educação Integral.

Ao falarmos sobre Educação Integral, reconhecemos o trabalho de uma pesquisadora que é referência em Educação Integral no Brasil. Jaqueline Moll¹⁸⁶, defensora da Educação Integral, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento teórico e prático dessa abordagem, visando a integração de diferentes dimensões do desenvolvimento humano no processo educativo, como a cognitiva, emocional, social e cultural (Basso; Bernardi, 2024; Paiva, 2018).

A partir desses pressupostos, destacamos cinco pontos na relação com as humanidades, sendo: 1) As humanidades e a educação infantil; 2) As humanidades e a formação ética; 3) As humanidades e o Antropoceno; 4) As humanidades e a Formação integral; e 5) As humanidades e a educação do futuro. Abordaremos, mesmo que de forma breve, evidenciando esses pressupostos fortalecidos pela contribuição das humanidades, organizado em síntese, conforme Figura 1.

Figura 1: Pontos de relação com as humanidades.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Arendt (2020; 2022), Nussbaum (2019), e Charlot (2000; 2020). Design gráfico criado no Canva.

O desenvolvimento integral passa pela educação infantil, preconizada pela formação humana. A educação infantil desempenha um papel crucial na formação do ser humano, sendo o primeiro contato formal da criança com o processo educativo. Valorizar este nível de ensino

¹⁸⁶ Coordenou o Programa Mais Educação, uma das principais iniciativas no Ministério da Educação destinado à implementação da educação integral nas escolas públicas brasileiras.

é oportunizar a construção de bases cognitivas, emocionais e sociais que darão suporte ao aprendizado ao longo da vida.

Um ambiente seguro, acolhedor e que estimula a curiosidade, a criatividade e a capacidade de interagir com os outros é fundamental para o desenvolvimento da singularidade das crianças para a vida em sociedade e os desafios futuros.

Arendt (2022) argumenta que a solução para a crise na educação está na compreensão desta como uma preparação séria e respeitosa frente às novas gerações para o mundo que elas irão herdar. De tal maneira, que passa a ser um processo de preparação para o mundo. A educação que preconiza o desenvolvimento integral do ser humano, na promoção de valores éticos, críticos e reflexivos, encontra caminhos para o enfrentamento de questões complexas da humanidade. Diante disso, as humanidades são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e consciente, capacitando os indivíduos a lidarem com os desafios contemporâneos. De tal forma, o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão são essenciais para que as pessoas possam enfrentar as complexidades do mundo atual de forma ativa e engajada.

No contexto do Antropoceno¹⁸⁷, uma era marcada pelo impacto significativo das atividades humanas no planeta, a educação pautada nas humanidades é fundamental para a busca de equilíbrio entre o planeta e as futuras gerações. Desse modo, promovem uma visão holística e integrada do ser humano com o meio ambiente, fomentando o desenvolvimento de habilidades e valores voltados para a sustentabilidade.

Nesse cenário, a educação baseada nas humanidades capacita os indivíduos a assumirem uma postura de responsabilidade global, visando a preservação do planeta e o bem-estar das gerações futuras.

Desafios contemporâneos e o Antropoceno

E para finalizar, apresentamos o terceiro ponto, contemplando os Desafios Contemporâneos e o Antropoceno, e para discorrer sobre esse, autores que versam direta e indiretamente sobre Antropoceno, e que se alinham aos desafios contemporâneos. Dentre as obras e autores, estão: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2011), *A formação do homem* (Montessori, 2018), *O Antropoceno e as humanidades* (Veiga, 2023), e

¹⁸⁷ No próximo tópico, será abordado mais detalhes sobre este conceito.

Educação como conhecimento do ser humano na era do antropoceno: uma perspectiva antropológica (Wulf, 2021).

O conceito do Antropoceno, na derivação etimológica, do grego *anthropos*, que significa *humano*, e *kainos*, que significa *novo*, popularizado inicialmente pelo cientista atmosférico Paul Crutzen (Holanda 1933-2021) e pelo biólogo Eugene F. Stoermer (EUA 1934-2012), no início dos anos 2000 (Andrade Júnior, 2023; Iberdrola, 2024), para descrever uma nova era geológica em que atividades humanas têm um impacto significativo no sistema terrestre.

Embora não haja consenso absoluto sobre a data de início do Antropoceno, muitos cientistas sugerem que ele tenha começado na segunda metade do século XX (Andrade Júnior, 2023; Iberdrola, 2024). Esse período, denominado “Grande Aceleração”, é representado por um aumento exponencial das atividades humanas como industrialização, urbanização e consumo de recursos naturais (Veiga, 2023, p. 20).

Diante dos desafios complexos a que se encontra a humanidade atualmente, Morin (2011) propõe sete “saberes” essenciais que a educação deve incorporar à *bildung*¹⁸⁸, para que os seres humanos sejam capazes de enfrentar as complexidades e incertezas do mundo contemporâneo. Considera crucial a compreensão da complexidade da condição humana e da identidade terrena, que enfrente as incertezas, e que cultive uma ética global necessária para enfrentar as crises globais (ambientais e sociais) que definem nossa era. Reconhece a interdependência entre o ser humano e o planeta, e que a consciência e responsabilidade ecológica é essencial para essa sobrevivência.

Nessa lógica, Montessori (2018) ao defender uma abordagem educativa centrada na criança, reconhece o desenvolvimento integral do ser humano desde a infância, sendo sua pedagogia, uma proposição da valorização da autonomia, a curiosidade e a criatividade das crianças. Em suas proposições, contempla: educação para a vida, desenvolvimento integral, ambiente preparado, autonomia e responsabilidade.

Ao abordar uma educação que promove o respeito pelo ambiente, a autonomia e a conexão com a natureza, elementos essenciais para o enfrentamento de crises ambientais e sociais, está conectada aos desafios do Antropoceno, e preparando as novas gerações para enfrentar os desafios globais com consciência e responsabilidade. Esses desafios nos fazem indagar que às crianças e aos adolescentes cabe-lhes os direitos humanos porque são seres humanos (Unicef, 2024; ONU, 2023).

¹⁸⁸ Conceito apresentado em Jaeger (2013) e aqui no texto para representar o “processo formativo”.

Por fim, Veiga (2023) e Wulf (2021) discutem a relação entre a educação e o Antropoceno, e destacam a necessidade de uma educação que compreenda a complexidade do ser humano e o impacto das atividades humanas no planeta. Defendem uma abordagem que estabeleça um equilíbrio entre o desenvolvimento humano com a preservação do meio ambiente. Ao discorrer sobre essas questões de ordem natural envolvendo a educação e as necessidades humanas, de forma a priorizar as necessidades naturais em detrimento das artificiais, Wulf (2021, p. 43) complementa que “[...] O amor pela criança se torna o princípio da educação. [...]”, ou seja, com o intuito de preservar os recursos garantindo o futuro da humanidade de alguma forma.

As abordagens desses quatro autores, que brevemente apresentamos, versam em uma perspectiva de que a educação pode enfrentar os desafios da nova era geológica, e em suas diferentes perspectivas, juntos proporcionam uma compreensão abrangente e interdisciplinar das necessidades educacionais em um mundo impactado pelas transformações globais, pelas crises ambientais e sociais, as quais estamos enfrentando.

Nesse contexto, Andrade Júnior (2023) contribui nesse debate ao analisar a importância da transdisciplinaridade como abordagem pedagógica, frente aos desafios ecológicos e civilizacionais impostos por essa era geológica. Segundo ele, para a superação da crise ecológica do Antropoceno, a superação das barreiras disciplinares tradicionais, possibilitam uma colaboração mais integrada entre as ciências naturais, sociais e humanidades. A transdisciplinaridade é vista como uma abordagem essencial para compreender e solucionar as complexas questões associadas ao Antropoceno, que incentivam a visão global e ações coordenadas entre diferentes áreas do conhecimento.

Dentre as lições que observamos desses autores é de que podemos pensar um currículo escolar na educação básica que seja interdisciplinar, integrado e focado no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, não só para atender os desafios técnicos que se apresenta, mas para serem cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de pensar criticamente sobre seu papel no mundo, de forma a equilibrar o desenvolvimento intelectual com a formação ética, ecológica e social.

Algumas considerações finais

Os marcos legais que moldaram o cenário brasileiro refletem uma evolução constante das políticas públicas em resposta às necessidades sociais, econômicas e culturais do país.

A partir da colonização, com um sistema educativo voltado para a catequese, até o contexto contemporâneo, que busca universalizar o acesso à educação de qualidade, o Brasil tem buscado afirmar a educação como direito fundamental e um alicerce para o desenvolvimento humano e social.

A luta por equidade, inclusão e qualidade na educação permanece uma prioridade em meio aos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. A educação pautada nas humanidades pode ser considerada fundamental para a formação integral do ser humano, tanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como emocionais e sociais, essenciais para que as pessoas tenham condições de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Destarte, evidencia-se que a promoção de valores éticos, críticos e reflexivos através das humanidades, constituem pressupostos para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e engajada na resolução de problemas complexos. E consequentemente, diante dos desafios atuais, reforçar o papel das humanidades na educação, passa a ser crucial, com foco desde a infância, para que as pessoas sejam capazes de enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo.

Integralizar uma educação pautada nas humanidades, demandará esforços amplos, e resgate da educação grega e os pressupostos que constituem seres humanos, na sua essência, e iniciar o processo no primeiro nível escolar, a educação infantil, poderá ser a saída para a solução dos problemas que enfrentamos.

THE RIGHT TO INTEGRAL EDUCATION: THE RELEVANCE OF HUMANITIES IN BASIC FORMATION

Abstract

This study reflects the relevance of humanities in basic education and highlights its importance in building the Integral Education, recommended by the Federal Constitution and the National Human Rights Plan. Integral Education is essential in the development of students' critical and reflexive skills in the face of the challenges and the complexities of the contemporary world. The theoretical study, qualitative in nature, perspectives a humanist critic with an hermeneutic approach, in dialogue with Jaeger, Arendt, Nussbaum, Morin, among others, and emphasizes how the humanities enrich the curriculum in basic education, promote ethical, aesthetic, and social development, and advocate for the formation of conscious citizens capable of addressing the challenges of the Anthropocene. The study conducts a historical analysis of education and points to the need to value human formation since childhood, establishing solid foundations that support lifelong learning. A space that's safe, welcoming and that stimulates creativity, curiosity and the capacity to interact with one another fosters the development of children and adolescents' uniqueness for life in society and future challenges. To value this level of formation is to provide the opportunity to the constructing of cognitive, emotional and social foundations that will grant the needed support to lifelong learning.

Keywords: Integral Education. Basic Formation. Humanities. Anthropocene.

Referências

- ANDRADE JÚNIOR, Hermes de. Entrelaçando as Ciências: a transdisciplinarização do Antropoceno. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e121323, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236121323vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9Qfgn6XdL8k6zFqhhXmWk6N/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2022. 424 p.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13 ed. rev. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. 474 p.
- BASSO, Susana Schwartz.; BERNARDI, Lucí Terezinha Marchiori dos Santos. Cidades Educadoras e produção do conhecimento: análise de redes sociais no Brasil. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], p. e24do1006, 2024. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2675>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 49 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2024a.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2024b.
- CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81286, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. 1 ed. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020. 312 p.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Reimpressão. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. 96 p.
- Iberdrola. **O antropoceno**: a era em que o artificial tem mais peso que o natural. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/sustentabilidade/o-que-e-antropoceno>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 6 ed. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. 1434 p.

MONTESORI, Maria. **A formação do homem**. 1 ed. Tradução: Sonia Maria Braga. Salvador: Kirion, 2018. 116 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011. 102 p.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. 176 p.

ONU. **Comitê sobre os Direitos da Criança**. Comentário Geral nº 26 – Comitê dos Direitos da Criança. Nações Unidas Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/comentario-geral-26-comite-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PAIVA, Thais. Jaqueline Moll: Educação integral é uma nova forma de viver a vida. **Centro de Referência em Educação Integral**, 16 nov. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PLATÃO. **A República**. 3 ed. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019. 496 p.

PLATÃO. **O Mito da Caverna**. 1 ed. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2015. 80 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. rev. ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 2021. 528 p.

SNOW, Charles Percy. **As Duas Culturas e uma Segunda Leitura**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza, Renato de Azevedo Rezende Neto. - 1. ed., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unicef para cada criança - Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VEIGA, José Eli da. **O antropoceno e as humanidades**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2023. 208 p.

VEIGA, José Eli da. **O antropoceno e a ciência do sistema terra**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019. 152 p.

WULF, Christoph. **Educação como conhecimento do ser humano na era do antropoceno: uma perspectiva antropológica**. Tradução: Karina Limonta Vieira. São Paulo: Cortez Editora, 2021. 366 p.

ABSENTEÍSMO E SAÚDE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Eduarda Lorenzi
Poliana Lunardi
Arnaldo Nogaro¹⁸⁹

Grupo de trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

O artigo resulta da revisão de literatura e produção de estado do conhecimento a respeito de absenteísmo docente e doenças ocupacionais. Com enfoque qualitativo, tem o objetivo de analisar os problemas de saúde de maior incidência que provocam a ausência de professores de seu trabalho (absenteísmo docente). Para a realização do estado do conhecimento utilizou-se a base de dados SciELO Brasil. Foram definidos cinco descritores: “absenteísmo *and* Professores”, “doenças ocupacionais *and* professores”, “trabalho docente *and* absenteísmo”, “docência *and* doenças ocupacionais” e “docência *and* doenças laborais” para filtrar as publicações dos últimos dez anos sobre a temática (2014-2023). A argumentação teórica ampara-se em autores como Costa (1971), Santi, Barbieri e Cheade (2018), Aguiar e Oliveira (2009), dentre outros, para dissertar sobre as particularidades do absenteísmo docente. O absenteísmo docente é, muitas vezes, correlacionado diretamente com o indivíduo, sem que sejam consideradas causas sociais, laborais e sistêmicas. Essa abordagem tende a responsabilizar o trabalhador sem que as causas reais sejam investigadas, isentando os responsáveis pelas condições de trabalho e tratando os docentes como descartáveis quando não atendem às expectativas.

Palavras-chave: Saúde ocupacional. Docentes. Escola

Introdução

O absenteísmo docente é um fenômeno que influencia de forma direta a qualidade da educação e consequentemente o desempenho dos alunos. O afastamento frequente de professores da sala de aula pode produzir lacunas no aprendizado, desinteresse dos estudantes e aumento na evasão escolar, mas, para tratarmos de suas consequências é necessário que suas causas sejam definidas.

Absenteísmo, segundo o dicionário Michaelis (2023), significa o hábito de estar ausente da pátria ou do emprego; ausência decidida antecipadamente. O Dicionário online de português (2023) traz ideias complementares: circunstância em que uma pessoa habitualmente deixa de realizar as obrigações referentes ao seu trabalho; ausência prolongada e recorrente das atividades realizadas na escola.

Na origem etimológica da palavra está no francês *absentisme*, com significado de pessoa que falta ao trabalho por inúmeros motivos. A literatura sobre o tema apresenta-o

¹⁸⁹ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do PPGEDU e PPGAIS da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

como processo decorrente das transformações do mundo do trabalho, especialmente após a Revolução Industrial, que criam as condições que se contrapõem ao bem-estar do trabalhador (Soares; Silva, 2004).

O absenteísmo-doença é definido pela *International Labour Organization* (ILO, 2023) como a ausência ao trabalho decorrente de uma incapacidade do indivíduo, exceto por gestação ou prisão, podendo ser atribuído a uma doença ou lesão acidental, como medida para evitar a propagação de doenças transmissíveis, ou, ainda, variando desde um mal-estar até uma doença grave.

Dessa forma, o presente trabalho surge a partir de uma temática que é tão relevante, porém pouco citada, e justamente por isso, buscou-se fazer uma pesquisa sobre a existência de trabalhos que relatem a temática do absenteísmo docente. A seguir, será abordada uma análise dos dados encontrados na plataforma SciELO Brasil e uma breve descrição dos artigos selecionados, bem como uma correlação deles com a literatura referente à temática do absenteísmo.

Metodologia

O interesse e desejo em tratar do absenteísmo docente a partir do estado do conhecimento emerge dentro da necessidade de realizar a pesquisa de campo cujo enfoque foi analisar, de forma quantitativa, o absenteísmo docente na região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Essa pesquisa provocou o interesse e mostrou a relevância de ir para a literatura, para o que havia de produções teóricas para entender as causas e as consequências que produziam o afastamento dos professores dos seus postos de trabalho para poder confrontar com os dados produzidos na pesquisa a campo.

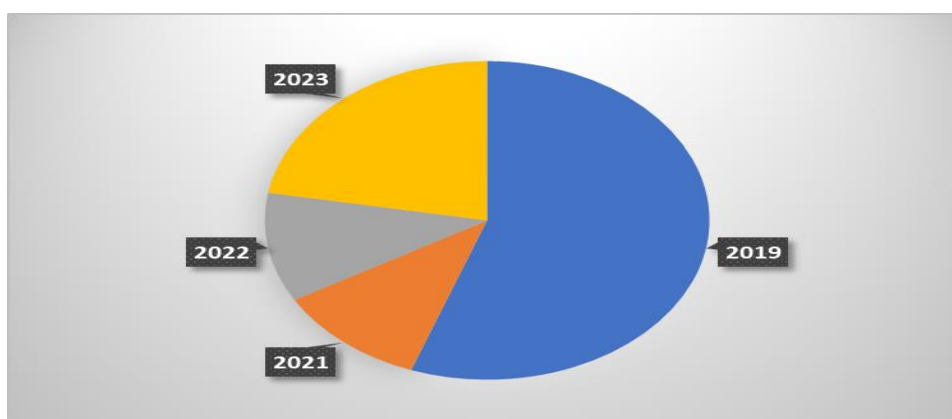
Realizamos a pesquisa teórica, de natureza qualitativa, que resultou neste artigo. Utilizamos o banco de teses e dissertações da CAPES e o SciELO Brasil. Como primeiro cenário, produzimos o estado do conhecimento sobre o tema com a busca no banco de teses e dissertações da CAPES, entretanto, dentro dos filtros objetivados não foram encontradas teses ou dissertações sobre a temática. Dessa forma, recorreremos à base de dados SciELO Brasil. O tempo definido foram as publicações dos últimos dez anos 2014-2023. Adentramos nas temáticas “educação” e “saúde” e nos apropriamos dos descritores para buscar os trabalhos que englobam essa pesquisa. Foram definidos cinco descritores: “absenteísmo and

Professores”, “doenças ocupacionais *and* professores”, “trabalho docente *and* absenteísmo”, “docência *and* doenças ocupacionais” e “docência *and* doenças laborais”.

Resultado da produção de conhecimento sobre o tema

A partir da negativa do banco de teses e dissertações da CAPES e a adoção da base de dados SciELO Brasil para a pesquisa, tomamos como referência os últimos dez anos (2014-2023), definimos cinco descritores: “absenteísmo *and* Professores”, “doenças ocupacionais *and* professores”, “trabalho docente *and* absenteísmo”, “docência *and* doenças ocupacionais” e “docência *and* doenças laborais”. Encontramos trabalhos referente apenas aos três primeiros descritores que serão abordados na sequência.

Gráfico 1 – Quantitativo de publicações por ano (2014-2023)



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

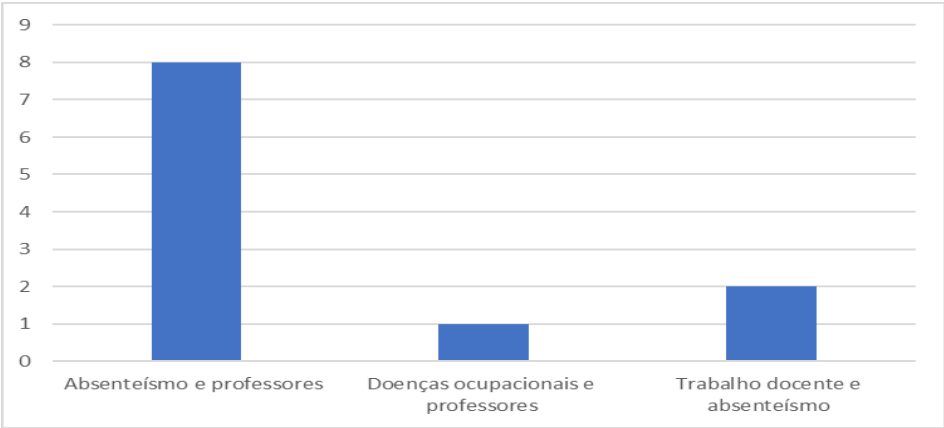
Foram encontrados somente nove trabalhos referentes à temática e que se encaixaram nos filtros propostos, destes, como exemplifica o gráfico acima, cinco foram publicados no ano de 2019, um foi publicado no ano de 2021, um foi publicado no ano de 2022, e dois foram publicados no ano de 2023. Dessa primeira pesquisa foram descartados dois artigos os quais se repetiam em dois descritores diferentes.

A baixa incidência de dissertações e teses e a pequena quantidade de publicações referentes à temática do absenteísmo docente nos últimos 10 anos, deixam o questionamento e expressam preocupação diante da realidade vivida pelos docentes e sua ausência na atividade laboral, agravada após o cenário pandêmico.

Ao avaliar os descritores observamos que foram encontrados oito trabalhos no descritos “absenteísmo *and* professores”, apenas um trabalho em “doenças ocupacionais *and*

professores” e dois trabalhos no descritor “trabalho docente *and* absenteísmo” porem esses são textos que já aparecem no primeiro descritor. Referente aos descritores “docência *and* doenças ocupacionais” e “docência *and* doenças laborais” não foram encontrados nenhum trabalho.

Gráfico 2 - quantidade de artigos por descritores



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No quadro abaixo estão as pesquisas selecionadas para análise e que apresentam afinidade com o tema em discussão.

Quadro 1 – Teses e dissertações relacionadas ao tema do artigo

Título	Autor	Modalidade	Ano de defesa
Determinantes de capacidade para o trabalho no cenário da Educação Básica do Brasil: Estudo Educatel	Marcus Alessandro de Alcantara	Artigo	2019
Absenteísmo Docente: Desafios para as políticas públicas educacionais	Fabiana Silva Fernandes	Artigo	2023
Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica	Adriane Mesquita Medeiros	Artigo	2019
Desenho da amostra e participação no Estudo Educatel	Marcel Toledo Vieira	Artigo	2019
Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre os professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil	Cássio Almeida Lima1	Artigo	2022

Trazemos ao texto breves considerações sobre cada trabalho para depois correlacionar ao nosso objeto de escrita. O estudo “Determinantes de capacidade para o trabalho no cenário

da Educação Básica do Brasil: Estudo Educatel, 2016” (Alcântara *et al.*, 2019), trata-se de um estudo transversal, cujo objetivo foi analisar a relação entre saúde, características do trabalho, educação e competências sobre a capacidade para o trabalho de professores da educação básica no Brasil. Uma amostra probabilística composta por 6.510 professores respondeu a um questionário telefônico (2015) contendo informações sociodemográficas, estado de saúde, educação e competências, características do trabalho e absenteísmo. O estudo concluiu que as relações entre estado de saúde e características do trabalho dos professores da Educação Básica são complexas e afetam negativamente a capacidade para o trabalho.

No texto “Absenteísmo docente: desafios para as políticas públicas educacionais” (Fernandes *et al.*, 2023), observamos a descrição do fenômeno do absenteísmo entre os servidores municipais da cidade de São Paulo e busca entender como os profissionais da educação compreendem a falta docente e se organizam para enfrentar essa situação na escola. Com base em uma revisão bibliográfica foi realizada a análise estatística descritiva de variáveis relacionadas a ausências dos servidores e perfil dos profissionais pertencentes ao quadro do magistério, assim como a análise dos resultados coletados por meio de entrevistas em vinte unidades escolares. O estudo faz a recomendação para que sejam delineadas melhorias das condições de trabalho dos professores, objetivando, especialmente por reduzir o número excessivo de alunos por sala de aula, aumentar níveis salariais buscando prevenir acúmulo de cargos e investir na carreira do magistério, tornando a profissão mais atraente.

No estudo “Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica” (Medeiros; Vieira, 2019) o objetivo foi verificar a prevalência e duração da ausência de professores ao trabalho e situação de saúde. Um estudo transversal, com 6510 professores da Educação Básica, de ambos os sexos, realizado em outubro de 2015, a variável dependente refere-se ao relato do professor quanto à ausência ao trabalho por problema de voz nos últimos 12 meses. Foi realizada uma análise descritiva da prevalência e duração da ausência por problema vocal. O principal motivo que afastou o professor da sala de aula foi distúrbio de voz e a duração do afastamento em 78% dos casos foi de uma semana.

Já no texto “Desenho da amostra e participação no Estudo Educatel” (Vieira; Claro; Assunção, 2019) foi realizado nos anos de 2015/2016 e publicado em 2019, um estudo transversal efetivado por meio de entrevista telefônica com o objetivo de fornecer informações a respeito da saúde e absenteísmo de professores da Educação Básica no país. A amostra adotada, com representatividade nacional, teve como base o método de amostragem estratificada simples, visando a atender aos domínios de análise estabelecidos pelos estudos (cinco regiões geográficas, duas áreas censitárias, quatro faixa etárias, sexo, três dependências

administrativas da escola, cinco tipos de vínculo e seis etapas de ensino) usando seleção por amostragem aleatória simples de professores dentro de cada estrato. Foram selecionados 13.243 professores registrados no censo escolar de 2014, das ligações realizadas apenas 7.642 professores foram elegíveis, ao final foram completadas 6.510 entrevistas e 85,2% de taxa de resposta.

No estudo “Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre os professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil” (Lima *et al.*, 2022), o objetivo foi estimar a prevalência da adesão ao isolamento social e identificar os fatores associados, durante a pandemia de Covid-19, entre professores de Minas Gerais, Brasil. Estudo transversal com uma amostra de 15.641 docentes, foi aplicado um formulário digital para a coleta de dados. Foi conduzido análise descritiva das variáveis adesão ao isolamento social, características sociodemográficas, fatores ocupacionais e condições de saúde autorrelatadas. A prevalência de adesão ao isolamento social foi de 79,8%, cujos fatores associados foram: sexo feminino, diabetes mellitus, obesidade e doenças respiratórias. Assim, evidenciou-se alta prevalência de adesão às medidas de isolamento social entre os docentes, e que essa adesão está associada a características sociodemográficas, fatores ocupacionais e condições de saúde dos profissionais da educação.

Com base na sintética análise dos textos encontrados podemos observar que os estudos foram construídos em pesquisas focadas com professores da Educação Básica, o que deixa uma margem aberta para refletirmos como seriam pesquisas realizadas com professores do Ensino Médio e até mesmo de Ensino Superior. Além disso, o que nos chama atenção de forma negativa, é observar a pequena quantidade de trabalhos existentes sobre a temática do absenteísmo docente nos últimos dez anos.

E não podemos falar de absenteísmo sem citar uma de suas principais causas, entre elas, a depressão, transtorno de humor de prevalência crescente, capaz de reduzir a produtividade profissional do indivíduo em 10% ao longo da vida, considerada, portanto, uma das doenças mais incapacitantes do século. Com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5), o transtorno depressivo é caracterizado por um estado de humor deprimido ou de anedonia, que se associa a sintomas como insônia, alteração de peso, retardo psicomotor, sentimento de culpa, redução da concentração e pensamentos suicidas, sendo atribuída à herança cultural e vivências emocionais do indivíduo.

A OMS cita ser a depressão o transtorno mais oneroso, devido a incapacidade total gerada entre os indivíduos afetados pela patologia. Porém, além do impacto econômico à instituição, ocorre também um grande impacto social referente ao absenteísmo, pois ele afeta

a dinâmica escolar ao inferir a necessidade de substituição do docente, comprometendo o cronograma escolar. Essa questão faz com que a rotatividade de docentes seja muito grande quando comparada a outras profissões, e além disso, muitas vezes os professores que se ausentam não são substituídos o que acarreta uma sobrecarga enorme aos outros docentes o que suscita ainda mais o risco de absenteísmo desses sobrecarregados.

Discussão dos dados

Podemos contemplar as palavras de diversos autores, que se utilizam de distintas abordagens para explicar o fenômeno do absenteísmo. A entender, Costa (1971, p. 842) identifica o absenteísmo como o conjunto “[...] das ausências intencionais do trabalhador e de caráter repetitivo, excluindo, deste modo, as ausências por férias, por luto, por gravidez, ou por sanções disciplinares”. Outros autores definem o absenteísmo em sua forma voluntária e involuntário. Segundo Mallada (2023), o absenteísmo voluntário é caracterizado pelas ausências programadas, ou seja, aquelas ausências previstas, como férias e folgas. Já o absenteísmo involuntário é aquele caracterizado pelas ausências que não foram programadas, ou seja, as faltas não previstas que na maioria das vezes são caracterizadas por problemas de saúde ou problemas pessoais.

De toda forma, entendemos que o absenteísmo é carregado de diversas causas e consequências, entre a última podemos citar algumas das motivações para esse problema tão relevante. A prática docente traz consigo desafios que se entrelaçam entre sentir-se realizado de forma pessoal e profissional e estar exposto a diversos problemas que envolvem sistemática e estruturação, mas também como qualquer outro cidadão, questões pessoais. Dentre os distintos desafios da profissão docente, podemos trazer como mais relevantes, a desvalorização profissional, sobrecarga de horas de trabalho e tarefas extras a sua função, falta de incentivo a atualização, escolas em condições insalubres, somadas com escassez de materiais, tornando ainda mais difícil proporcionar aulas dinâmicas e interativas.

A prática docente é desafiadora, pois os profissionais que encaram a docência como uma realização pessoal e profissional sempre tiveram que lidar com muitos problemas, seja estrutural ou até mesmo de sistema. Entre os diversos desafios, pode-se elencar, por exemplo, a desvalorização profissional do professor, ambiente de trabalho inadequado, insatisfação com as condições de trabalho, sobrecarga de tarefas, falta de incentivo para se atualizar, escassez de materiais e equipamentos de apoio às aulas.

Berardi (2019, p. 147) lembra que as subjetividades do século 21 estão carregadas de sofrimento e que o problema é “[...] agir em relação à solidão, ao medo do futuro e ao suicídio, porque essas são as tendências que se difundem na nova geração, a geração precária e conectada, que se espalha entre os jovens, entre os trabalhadores precários.”

Costa (1971, p. 842) identifica o absenteísmo como o conjunto “[...] das ausências intencionais do trabalhador e de caráter repetitivo excluindo, deste modo, as ausências por férias, por luto, por gravidez, ou por sanções disciplinares”. Nem todos os autores o definem da mesma maneira. Alguns não incluem as consideradas ausências legais (maternidade, férias...) como absenteísmo. Assim como dividem-no em voluntário e involuntário.

Segundo Mallada (2023), o absenteísmo voluntário é caracterizado pelas ausências programadas, ou seja, aquelas ausências previstas, como férias e folgas. Já o absenteísmo involuntário é aquele caracterizado pelas ausências que não foram programadas, ou seja, as faltas não previstas que na maioria das vezes são caracterizadas por problemas de saúde ou problemas pessoais.

Santi, Barbieri e Cheade (2018) dividem o absenteísmo de acordo com sua motivação: **voluntário** (por razões particulares não justificadas por doença; **por doença** (incluídas todas as doenças, exceto as decorrentes do trabalho); **por patologia profissional** (com relação a acidentes de trabalho ou doenças profissionais); **legal** (para as faltas amparadas por leis, como licenças por gestação, nojo, gala, doação de sangue e serviço militar); **compulsório** (devido ao impedimento ao trabalho por prisão ou outro motivo que restringe a chegada ao local de trabalho).

Há autores, como Chiavenato (2004) que também diferenciam a ausência física e mental do trabalhador. Mesmo estando presente fisicamente, não está focado e concentrado no seu trabalho, resultando em dispersão que prejudica o andamento das atividades ou se traduz em baixa produtividade, com repercussões econômicas dentro das corporações. Quadros como estes demandam que se faça diagnósticos para identificar as causas que levam os trabalhadores a se portarem desta maneira no trabalho, pois podem revelar a gravidade das condições em que muitos trabalhadores se encontram.

Nas escolas é inegável que há pressão por produtividade, por melhores resultados e o perfil das crianças e jovens que a frequentam impactam diretamente no ambiente e na forma como o professor percebe a si e ao seu trabalho. Desta condição advém muitas consequências como estresse, *burnout* e absenteísmo. Os sintomas aparecem no adoecimento físico e psicológico: alterações vocais, perda de voz, distúrbios de sono, transtornos de humor, dentre outros.

No entendimento de Teixeira, Arossi e Santos (2021), também podem impactar na saúde do docente os desafios educacionais, como por exemplo, o uso das inovações tecnológicas, podendo gerar o absenteísmo por causa do estresse e tensão psicológica que isso gera. Somado a isso, o retorno em meio à instabilidade e insegurança, como foi absorvido e vivido pelos professores?

Para estudiosos da área (Aguilar; Oliveira, 2009; Chiavenato, 2004; Costa, 1971), o absenteísmo afeta o indivíduo na sua subjetividade por enfrentar problemas decorrentes de sua ausência no trabalho, além de tornar-se um problema coletivo, pois as atividades laborais que ficam atrasadas comprometem o desenvolvimento do serviço, sobrecarregam outros funcionários, reduzem a produtividade, gera sofrimento psíquico ao trabalhador e provocam prejuízos de ordem econômica.

Conclusão

Com base nos achados deste trabalho podemos concluir enfatizando a importância de realizar pesquisas e escrever sobre a temática do absenteísmo. Este assunto tão presente e importante, fica reafirmado diante da devastadora pandemia que deixou sequelas nos trabalhadores de todas as instâncias. É fato que sua incidência se intensificou devido ao período pandêmico, mas não se pode negar que é um fato recorrente em contextos normais.

A escassez de trabalhos sobre o absenteísmo docente, mais especificamente de dissertações e teses, nos últimos anos, é mais uma lacuna no campo epistemológico, demonstrando que ainda precisamos construir consciência maior a seu respeito. O fato de não ser abordado como um problema significativo a ponto de não despertar interesse está comprovado diante do pequeno número de publicações em periódicos nos últimos anos também. Olhar para esta perspectiva envolve pensar nos profissionais da educação, mas também na dinâmica da escola e nos processos pedagógicos (aprendizagem do estudante).

Os profissionais estão impactados pela desvalorização da carreira, sobrecarregados, muitas vezes, trabalhando em condições insalubres, com a diversidade de público, com problemas pessoais que não podem ser dissociados do “ser trabalhador”. Este combo gera doenças e agravos de saúde como depressão e lesões por esforço repetitivo LER/DORT (de maior incidência), o que repercute no absenteísmo.

Conhecer as causas do absenteísmo docente permite reduzir suas consequências. É essencial que os professores sejam mais bem valorizados, tenham mínimas condições de trabalho, sem sobrecarga de horários ou funções extras e que recebam suporte físico e

psicológico para tratar as questões de saúde decorrentes da função, objetivando reduzir os índices de ausência no trabalho.

ABSENTEEISM AND HEALTH OF EDUCATION PROFESSIONALS: A STATE OF KNOWLEDGE

Abstract

The article results from a literature review and production of the state of knowledge regarding teacher absenteeism and occupational diseases. With a qualitative focus, it aims to analyze the most common health problems that cause teachers to be absent from their work (teaching absenteeism). To carry out the state of knowledge, the SciELO Brasil database was used. Five descriptors were defined: “absenteeism and teachers”, “occupational diseases and teachers”, “teaching work and absenteeism”, “teaching and occupational diseases” and “teaching and occupational diseases” to filter publications from the last ten years on the topic (2014-2023). The theoretical argument is supported by authors such as Costa (1971), Santi, Barbieri and Cheade (2018), Aguiar and Oliveira (2009), among others, to discuss the particularities of teacher absenteeism. Teacher absenteeism is often directly correlated with the individual, without social, labor and systemic causes being considered. This approach tends to hold workers responsible without investigating the real causes, exempting those responsible for working conditions and treating teachers as disposable when they do not meet expectations.

Keywords: Occupational health. Teachers. School,

Referências

AGUIAR, Gizele de A. S.; OLIVEIRA, Jannine R. de Absenteísmo: suas principais causas e consequências em uma empresa do ramo da saúde. **Revista de Ciências Gerenciais**, v. XIII, nº 18, ano 2009. DOI: <https://doi.org/10.17921/1415-6571.2009v13n18p95-113>

ALCÂNTARA, Marcus Alessandro *et al.* Determinantes de capacidade para o trabalho no cenário da Educação Básica do Brasil: Estudo Educatel. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, supl. 1, 2019.

BARROS, Amanda Oliveira *et al.* Afastamento do trabalho por depressão em docentes da rede pública. **Revista Debates em Psiquiatria**, v. 19, nº1, p. 1-13, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/62> Acesso em: jul. 2024.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COSTA, J.P. Absenteísmo [separata]. **J médico**, 1971.

FERNANDES, Fabiana Silva *et al.* Absenteísmo docente: desafios para as políticas públicas educacionais. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 53, 2023. <https://doi.org/10.1590/198053149880>

MALLADA, Francisco Javier Ribaya. **Gestão do absenteísmo trabalhista nas empresas espanholas**. 01 maio 2004. Disponível em: <http://www.kplus.com.br>. Acesso em: jan. 2023.

MEDEIROS, Adriane Mesquita de; VIEIRA, Marcel de Toledo. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, supl. 1, 2019. DOI: 10.1590/0102-311X00171717

LIMA, Cássio de Almeida *et al.* Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 1, p. 181-193, mar. 2022. DOI: 10.1590/0103-11042022E112

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE> Acesso em: já. 2023.

SANTI, Daniela Bulcão; BARBIERI, Ana Rita; CHEADE, Maria de Fátima Meinberg. Absenteísmo-doença no serviço público brasileiro: uma revisão integrativa da literatura. **Rev Bras Med Trab**, v. 16 (1), p.71-81, 2018. Disponível em: <http://www.rbmt.org.br/details/296/pt-BR> Acesso em: jan. 2023.

SOARES, Leandro Queiroz; SILVA, Eduardo Ramos Ferreira da. **Absenteísmo docente em instituição de ensino público**. 01 maio 2004. Disponível em: <http://www.kplus.com.br>. Acesso em: jan. 2023.

TEIXEIRA, Sandra de Araújo; AROSSI, Guilherme Anziliero; SANTOS, Ana Maria Pujol Vieira dos. Influência do Estresse no Absenteísmo de professores do Ensino Médio e Fundamental: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, e31101623226, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23226>

VIEIRA, Marcel de Toledo; CLARO, Rafael Moreira; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Desenho da amostra e participação no Estudo Educatel. **Cad. Saúde Pública**, v. 35, supl. 1, 2019. DOI: 10.1590/0102-311X00167217

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS: O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO RURAL

Marciane Manica Dos Santos Massalai
Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Grupo de trabalho (GT): Educação Integral e Educação Básica: Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

Este trabalho tem natureza teórica e prática, visa apresentar metodologias e elementos pedagógicos no ensino de química no ensino médio no contexto da educação do campo. O objetivo é fazer uma análise teórica dos saberes advindos dos estudantes que integram esta realidade. Dessa forma, ao iniciar um estudo sobre o ensino deste componente curricular é preciso um resgate das concepções pedagógicas relevantes, bem como conhecer e compreender o público que irá atender, pois, a educação enfatiza a transmissão de conhecimentos. Neste sentido, revela-se a problemática de como os professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias percebem a utilização de diversos recursos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Experiências. Ensino da Química. Contexto. Componente Curricular.

Introdução

É notório que a química está presente em grande parte do que acontece em nosso dia a dia, e, estando presente em nosso cotidiano, ela se faz perceber em muitos espaços que envolvem transformação da matéria. Nesse sentido, podemos dizer que este componente curricular impacta diretamente no nosso modo de ser, viver e compreender as transformações que ocorrem em nosso meio.

Recorrendo aos documentos norteadores da educação básica brasileiras, percebemos que o ensino de química se dá muitas vezes de forma teórica, evidenciando seus conceitos, símbolos e fórmulas, visto que esses elementos fazem parte do processo de apresentação, desenvolvimento e consolidação das habilidades e competências requisitadas no processo de ensino aprendizagem.

Desenvolvimento

Percebe-se que quando evidenciamos o ensino de química, nos remetemos a uma linguagem característica própria deste componente curricular, mas, muitas vezes os conceitos repassados se tornam abstratos, pois, não há evidências de relações entre teoria e prática.

Nesse sentido, Moreira (2012) nos lembra o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, pois, sabemos que novos conhecimentos são incorporados ao mapa conceitual cognitivo, quando estabelece as devidas ligações com os conhecimentos prévios.

Nesta perspectiva, busca-se situar o discente, nas inúmeras contribuições que o contexto do campo, nos apresenta e nos proporcionar fazer relação direta com a química, facilitando a compreensão das especificidades das habilidades necessárias para a formação das pontes dialógicas entre o saber e o fazer.

O ensino da química no contexto da educação do campo pode se tornar diferenciado, devido a forma com que este cenário se apresenta, visto que as atividades, as dinâmicas, e as explicações podem ser relacionadas diretamente com processos e transformações que são enfatizados nesta disciplina, visando, um direcionamento para as diversidades locais e culturais deste contexto.

Neste viés, é importante ressaltar que a Educação do Campo, se apresenta como uma potente vertente metodológica e pedagógica, visto que, considera o conhecimento prévio que o aluno tem do conceito, da ação que venha a ser consolidada em suas vivências cotidianas, e que integra a concepção da construção desta educação diferenciada.

Considerando ensino e aprendizagem, termos indissociáveis na construção do conhecimento, não podemos compreender a importância do primeiro, sem reconhecer o significado do segundo e isto nos remete à conceitos que sofreram várias transformações no decorrer da história de produção de conhecimento pelo homem. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem tem sido caracterizado de diferentes formas, visando dar ênfase à figura do professor como detentor do saber, responsável pela transmissão do conhecimento, em detrimento a isto, vem destacar o papel do aluno como sujeito aprendiz, construtor de seu conhecimento.

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 tem 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).

Evidenciamos, que a metodologia de ensino se torna mais prazerosa quando se traz para a sala de aula materiais concretos, ou quando eles vivenciam aquilo que estão aprendendo, através de brincadeiras, músicas, trabalhos práticos e recursos tecnológicos diferenciados.

A experiência docente permite afirmar que os estudantes têm formas diferentes de se relacionar com o estudo dos conteúdos. Neste sentido, existem diferentes perspectivas discentes, pois, há os que se preocupam com os resultados de seus estudos traduzidos pelos conceitos, contudo, também, há aqueles alunos, que buscam esclarecimentos profundos com o estudo e passam a analisá-lo para atingir uma visão ampla do conhecimento. Além de compreender os conceitos das disciplinas relacionadas a área das ciências da natureza, eles devem estar capacitados a articular o seu pensamento de forma independente, aplicando seu conhecimento na vida e intervindo na resolução de problemas cotidianos.

Para nortear as reflexões e construções de saberes, constitui um estudo de grande relevância para o entendimento da importância das diversas interfaces dos recursos naturais, como meio de construção do conhecimento entre a teoria e à prática. Nesse sentido, temos um laboratório natural, assumidamente educacionais permeiam os recursos e estratégias para promover o ensino.

Nesta perspectiva, as produções culturais e naturais mais amplas, com compromissos educativos, também estão presentes no universo educacional, sendo eles documentários, curtas metragens, programas ecológicos, produções cinematográficas que tratam de temáticas de ciências, biologia, física e química, são utilizadas pelos professores com a função de motivar o docente à descoberta e assimilação dos conteúdos.

O acesso a esses materiais é cada vez maior, principalmente com a ampliação do uso da internet e dos programas de implementação de novas tecnologias na escola. Esse uso nem sempre se dá de forma articulada com o planejamento didático, mas muitas vezes se presta mais a uma ilustração esporádica dos conteúdos de Ciências (GIANNERINI et al., 2005, p. 97).

Entretanto, ao discutirem a relação entre ensino, as novas tecnologias, à luz da perspectiva dialógica, consideram a imagem como uma linguagem e, nessa linha, buscam compreender os enunciados carregados de sentidos, expressos em sons, falas, movimentos e imagens.

É notório que nos últimos anos que a educação contemporânea sofre com as políticas públicas estão em constante mudanças, relativas evoluções e abstrato progresso, e, neste cenário vários fatores fazem com que elas se tornem mais atinentes e contribuintes de tanto forma favorável, quanto auspicioso, principalmente na área da educação das ciências da natureza e suas tecnologias. 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.

Como nos diz Arroyo (2000), fazer o percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que há em nós reaprender saberes e artes, recuperar a imagem bela que estamos construindo nas últimas décadas. Levando em consideração também o artigo firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente de António Nóvoa onde nos diz” O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um” isto nos remete a pensar o que queremos e faremos com a educação atual, pois não teremos mais alunos como fomos, e sim alunos que exercem seu protagonismo nas diversas fases de ensino, portanto; cabe a nós docentes fazer com que estes indivíduos tenham plena consciência dos seus deveres e direitos numa sociedade onde impera a cidadania em sua totalidade.

Neste momento, observa-se na integra um dos projetos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Finzito neste ano de 2024 e exposto na 47ª edição da Expointer, (Exposição Internacional de Animais).

Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação

Departamento de Modalidades e Atendimento Especializado

Cana-de-açúcar: plantio e seus derivados

Título do projeto	Cana-de-açúcar: Plantio e seus derivados		
Escola	Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Finzito	IDT	5862
Município	Eral Seco	CRE	20ª CRE
Diretor/a	Carin Ahlert de Castro	Vice-Diretor/a	Dionéia Casarin
Professor/a coordenador/a	Karla Cristina Kehl		
Professores participantes	Douglas Wegner Kunz, Marciane Manica Massalai, Cristiane Zuge Fischer, Juliana Pithan Sturzbecher		

Apresentação

A Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Finzito, da cidade de Erval Seco, fundamentada como escola do campo, buscando novas ferramentas de ensino, entendeu como importante para a aprendizagem dos educandos realizar um estudo sobre a produção de cana-de-açúcar, uma atividade importante na economia de várias regiões do mundo, principalmente nos países tropicais e subtropicais. A cana-de-açúcar não é apenas uma fonte essencial de açúcar, mas também desempenha um papel significativo na produção de biocombustíveis, como o etanol, e em diversas indústrias, como a alimentícia e a farmacêutica. Será realizada uma análise detalhada dos diversos aspectos envolvendo a produção de cana-de-açúcar, desde a seleção das variedades de cana mais adequadas ao clima e solo local, até a implementação de práticas agrícolas sustentáveis e compreender como esta produção pode ser uma atividade lucrativa, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social das pequenas propriedades rurais, ao mesmo tempo em que promove a preservação dos recursos naturais.

Justificativa

A Escola, após ter feito algumas visitas em pequenas propriedades rurais localizadas em nosso município, e visualizado que vários agricultores possuem pequenos canaviais, assim como na escola, vimos a importância de realizar um estudo mais aprofundado sobre este cultivar, na qual os professores, principalmente dos componentes Curriculares das Trilhas de Aprofundamento, poderiam trabalhar, a relevância social, ambiental, sustentável, econômica e técnica na formação dos alunos do Ensino Médio da atividade de produção da cana-de-açúcar, pois poderia promover e incentivar a Sucessão Familiar; melhorando a qualidade de vida das famílias dos alunos, através do aumento da renda; fortalecimento da produção da pequena propriedade; apresentar a comunidade escolar e geral, as possibilidades de gerar renda extra para subsistência dos agricultores familiares.

Tema transversal

Eixo Meio Ambiente	
Temas Ambientais	x
Educação para o consumo	x

Eixo Cidadania	
Educação em Direitos Humanos	
Educação para as Relações Étnico-Raciais	
Expressões de Culturas	x
Cultura e Letramento Digital	
Eixo Economia	
Educação Financeira	x
Educação Fiscal	
Eixo Saúde	
Práticas corporais	
Desenvolvimento socioemocional	
Educação Alimentar e Nutricional	x

Áreas de conhecimento

Linguagens	x
Matemática	x
Ciências da Natureza	x
Ciências Humanas	x
Ensino religioso	

Competências específicas da área de conhecimento a serem desenvolvidas

Linguagens e suas Tecnologias

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de

engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Exatas e suas Tecnologias

2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

Ciências Humanas e suas Tecnologias

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

Componentes curriculares envolvidos

Ensino fundamental - Anos Iniciais		
	Componentes integrados	
	Educação física	
Ensino fundamental - Anos finais		
	Arte	
	Educação física	
	Língua estrangeira - Língua inglesa	

Linguagens		Língua estrangeira - Língua espanhola	
		Língua portuguesa	
Matemática		Matemática	
Ciências da natureza		Ciências	
Ciências Humanas		História	
		Geografia	
Ensino religioso		Ensino religioso	
Projeto de vida			
Ensino Médio			
Formação geral básica	Linguagens e suas tecnologias	Arte	
		Educação Física	
		Língua estrangeira - Língua inglesa	
		Língua estrangeira - Língua espanhola	
		Língua portuguesa	x
		Literatura	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	x
	Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias	Ensino religioso	
		Filosofia	
		Geografia	x
		História	x
		Sociologia	x
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	x
		Física	x
		Química	x
Itinerários formativos	Componentes obrigatórios	Projeto de vida	x
		Mundo do trabalho	x
		Cultura e tecnologias digitais	x
		Iniciação Científica	x
	Aprofundamento curricular	Componentes curriculares da área de aprofundamento	x

Competências específicas do componente curricular a serem desenvolvidas:

-Construir uma consciência ecológica humana, em um processo de formação de cidadãos críticos conscientes, coletivos, cientes dos direitos e deveres sociais, capazes de tomar decisões frente aos problemas ambientais e dispostos a transformar a situação ambiental na qual estão imersos.

-Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos relacionados, com base nas interações e relações entre ações individuais e coletivas, aperfeiçoando processos produtivos nas propriedades agrícolas.

-Aprimorar o planejamento e organização da propriedade rural, tomando decisões conscientes para maximizar a produção, reduzir custos e melhorar a rentabilidade da propriedade com responsabilidade social e ambiental.

-Inovar a gestão da propriedade rural, visualizando tendências de mercado regional, avaliando nichos de mercado a fim de expandir e qualificar a produção, otimizando a logística, potencializando a rentabilidade da propriedade sem desconsiderar a sustentabilidade social e ambiental.

- Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

- Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.

- Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

- Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos

contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

-Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Objetivo geral:

-Realizar a produção do etanol, a partir da cana -de- açúcar, cultivada na escola, a fim de demonstrar a diversidade do uso desse cultivar, que vai além da alimentação, podendo ser utilizada também como fonte de combustível e suas próprias propriedades.

Objetivos específicos:

-Cultivar cana de açúcar promovendo a sustentabilidade ambiental sem o uso de agrotóxicos e produtos químicos.

-Produzir etanol, de forma caseira, para o uso em situações que a escola necessita, como motores de irrigação, entre outros.

-Pesquisar a utilização do etanol como biocombustível, sendo assim menos prejudicial ao meio ambiente

- Utilizar o “bagaço” (restos da cana moídos) na área da Agrofloresta existente na Escola como forma de adubação

-Realizar cálculos envolvendo custos, produção e lucratividade

-Pesquisar fórmulas químicas e maneiras de produzir o etanol

- Pesquisar outros usos da cana-de-açúcar que possam produzir renda para a propriedade. (Indústria Química)

Plano de trabalho

A partir do desejo dos educandos da escola em adquirir mais conhecimentos sobre a produção de produtos derivados da matéria-prima da cana-de-açúcar, como uma fonte de renda extra para a família e a utilização além da alimentação, como a produção de biocombustível, com o etanol, iniciou-se o estudo dessa cultivar.

Os estudos iniciados dentro de sala de aula com os alunos do Ensino Médio do Campo, foi complementado com práticas realizadas na área experimental da escola, com o preparo do solo, incluindo a correção com matéria orgânica e o plantio da cana-de-açúcar,

seguindo recomendações de espaçamento adequado, profundidade de plantio e controle de ervas daninhas e de pragas e doenças.

Com a cana-de açúcar madura, foi realizado o corte, a colheita e transportada até a propriedade, do senhor Volnei Horsch, parceiro da escola, onde será possível realizar todo o processo de moagem da cana-de-açúcar, extraindo-se, assim, a garapa, ou seja, o “suco” da cana. que depois servirá de base para a fabricação do etanol, através de experimentação com o auxílio do Laboratório e professor capacitado.

Os estudantes terão a oportunidade de acompanhar todo o processo da produção do biocombustível, desde a preparação da terra para o plantio, até a colheita da cana-de-açúcar, inclusive realizando a testagem do etanol produzido. Esse combustível será utilizado em motores que a escola utiliza, tanto de irrigação como para outras atividades e/ou projetos já desenvolvidos, como o Projeto PAIS, estufa, entre outros.

Após este processo, foram realizados cálculos de produção e rentabilidade, para analisar custos e possibilidade da geração de lucros na propriedade rural. Também serão analisados dados sobre a questão ambiental no uso de biocombustíveis e o impacto causado ao meio ambiente.

Público:

Sendo nossa região de clima subtropical e com várias pequenas propriedades rurais produtoras de cana-de-açúcar, o desenvolvimento deste projeto vem de encontro com as necessidades de nossos educandos em desenvolver habilidades na produção utilizando esta matéria-prima para gerar renda a esses agricultores familiares. Além dos educandos, também farão parte no desenvolvimento do projeto, os professores, algumas famílias parceiras da escola e Laboratórios de Universidades e da Escola.

AValiação e Acompanhamento:

Os alunos foram avaliados por meio das disciplinas que estarão interligadas com o projeto, para isso cada disciplina que realizar alguma atividade relacionada a ele, irá avaliar o desempenho de cada aluno na execução da atividade proposta, sempre levando em consideração a contribuição do mesmo para com o projeto.

Nas disciplinas de Empreendedorismo do campo, Projeto de vida e Possibilidades Socioeconômicas, poderão avaliar a atividade de produção da cana-de-açúcar, como ela está

presente em nossa região, quais os principais limitantes para expansão da atividade em nossa cidade.

O Componente de Práticas nas Propriedades Agrícolas trabalhou a produção da cana-de-açúcar, qual a melhor cultivar, os manejos de controle de pragas e doenças a serem feitos.

Componentes de Mercado e produção Regional; Gestão, Planejamento e Organização da Propriedade e Matemática, farão o estudo da viabilidade de renda extra com a produção de produtos derivados da cana-de-açúcar, encontrar mercado consumidor, custos de produção, valor de venda dos produtos.

Os componentes de Química, Biologia farão o experimento de transformar o etanol, bem como o estudo do seu impacto no meio ambiente.

Análise dos resultados

O presente trabalho objetivou uma potente reflexão acerca da escola, pois ela precisa se adaptar ao novo modelo de ensino aprendizagem, principalmente na área das ciências da natureza e suas tecnologias, onde se apresenta fortemente impulsionado pela prática educacional reflexiva e ativa. Para que isso aconteça é necessário inovar e ampliar seus métodos educativos trazendo para o contexto escolar oportunidades mais abertas, pois, nota-se que as metodologias ativas, podem aumentar significativamente o processo de ensino-aprendizagem e, esse fator é relacionado diretamente com o exercício da cidadania, ou seja, o uso das mesmas a serviço da emancipação humana e do desenvolvimento social.

Conclusão

Sabemos que os desafios são muitos que a escola tende a enfrentar em relação as novas metodologias apresentadas e que são usadas no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, deve haver o uso adequado desses equipamentos e métodos, pois somente assim disponibilizando oportunidades de ampliação de saberes, a educação deve ser compreendida como a base da formação humana, visto que faz -se necessário que os educadores estejam abertos para incorporar essa nova realidade e propiciar mudanças no processo de ensino aprendizagem, pois o professor é o principal agente facilitador do ensino- aprendizado do discente, inclusive na era tecnológica em que estamos imergidos.

SHARED EXPERIENCES: THE TEACHING OF CHEMISTRY IN THE RURAL CONTEXT

Abstract

This work has a theoretical nature, aims to present methodologies and pedagogical elements in the teaching of chemistry in high school in the context of rural education. The objective is to make a theoretical analysis of the knowledge coming from the students who are part of this reality. Thus, when starting a study on the teaching of this curricular component, it is necessary to rescue the relevant pedagogical conceptions, as well as to know and understand the public that will be served, because education emphasizes the transmission of knowledge. In this sense, the problem of how teachers in the area of Natural Sciences and its Technologies perceive the use of various methodological resources in the teaching and learning process of students is revealed.

Keywords: Experiences. Chemistry Teaching. Context. Curricular Component.

Referências

GIANNERINI, Ana Carolina; FIGUEIREDO, Érika Veríssimo da C.; MACHADO, Alex Sandro C.; LOPES, Sílvia P.; TEIXEIRA, Vanessa C.; SANTORI, Ricardo T.; AYRES, Ana Cléa Moreira. Confecção de modelos de didáticos para o ensino anexos embrionários do ovo amniótico. Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e III Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional RJ/ES Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 97, 2005.

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

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens a autoimagens Petrópolis: Vozes, 2000.

POLÍTICAS PÚBLICAS: A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO MATO GROSSO

Neidiane Goulart Lima Paiva¹⁹⁰

Cesar Riboli¹⁹¹

Grupo de trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

O presente trabalho surgiu da leitura e debates do documento que traz as propostas de Reorganização Curricular do Ensino Fundamental de MT durante a Semana Pedagógica do ano de 2024. O ensino por ciclos está implantado no estado de Mato Grosso há décadas, o Ciclo de Formação Humana operou desde 1999 até 2023. A discussão da implantação do Ciclo de aprendizagem pressupõe uma revisão ampla e profunda da concepção de currículo, avaliação, metodologia, organização do sistema de ensino, gestão da escola, relação escola-comunidade, formação continuada de professores; também enfatiza o avanço da educação no Estado considerando a evasão escolar, analisando as diferenças entre o sistema de ensino seriado e o ciclado, de forma a ressaltar as repercussões no entusiasmo e no desempenho acadêmico dos alunos, além de justificar a necessidade de uma transformação no modelo educacional anteriormente utilizado. Diante de novas perspectivas de aprendizagem para essa geração, essa nova política educacional está sendo experimentada, afim de superar as defasagens na proficiência e alcançar melhor sincronismo na idade/série dos estudantes do ensino fundamental.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Ensino Fundamental.

Introdução

No Brasil, as políticas públicas educacionais são temáticas impactantes, pois elas implicam diretamente na qualidade e no acesso à educação em todo o país. Houveram avanços significativos e também alguns desafios que repercutem até os dias hodiernos como as desigualdades sociais, regionais existentes.

Inicialmente, é importante ressaltar que a Educação é um direito de todos em “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sendo esse, um princípio do ensino da educação brasileira, como é possível encontrar no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996). A educação consiste em um dos direitos sociais do

¹⁹⁰ Mestranda em Educação pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen-RS. Especialista em Coordenação Pedagógica/UFMT e Educação e Gestão Ambiental/Afirmativo. Graduada em Ciências Biológicas pela UNIC - Universidade de Cuiabá-MT. Professora da rede estadual de Mato Grosso-MT. E-mail: a110234@uri.edu.br.

¹⁹¹ Doutor em Educação pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Direitos pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI. Especialista em Direito Civil, Processo Civil, Contabilidade Gerencial e Docência no ensino superior. Graduado em Administração, Ciências Contábeis e Direito. Professor do curso de Direito e do Programa de Pós-graduação PPGD em Educação da URI - Campus de Frederico Westphalen. Membro das comissões de ensino jurídico e saúde da OAB/RS. Técnico tributário da Receita estadual inativo. Avaliador de cursos de graduação do MEC/INEP, advogado. E-mail: criboli@uri.edu.br

cidadão “[...] **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Base (LDB 96/97) é o marco legal na educação brasileira para garantir a universalização do acesso à educação, no entanto, desafios como a qualidade do ensino, formação docente e a infraestrutura das escolas ainda persistem em várias regiões. Evidentemente que para aprimorar a aprendizagem dos estudantes, é fundamental que as políticas públicas educacionais sejam efetivamente implementadas.

No estado do Mato Grosso, desde o ano de 2021, a educação tem recebido uma atenção especial; houveram investimento na infraestrutura, na formação continuada dos docentes através das implementações de Diretorias de Ensino em cidades-polo das regiões do estado. Além disso, aquisições de recursos tecnológicos, como instalações de TVs em salas de aula, a aquisição de chromebooks para os estudantes e a implementação de plataformas e implantações de programas para recomposição da aprendizagem e monitoramento do desempenho acadêmico.

Compreensões conceituais

Para que as políticas educacionais sejam eficazes, é fundamental considerar diversos aspectos que estão diretamente ligados à aprendizagem dos estudantes. A qualidade do ensino é um fator determinante. A implementação de currículos alinhados com as necessidades educacionais contemporâneas, a utilização de metodologias pedagógicas eficazes e o uso de recursos didáticos adequados são fundamentais para estimular o interesse e o aprendizado dos alunos.

A operacionalização dessas políticas é por meio de estratégias que assegurem aos estudantes não apenas o ingresso, como também a permanência nas escolas. Nessa busca, o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) apresenta metas para o país atingir uma Educação com qualidade e mais equitativa (BRASIL, 2014). E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteadora dos currículos locais, determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica (Brasil, 2018).

Neste cenário de reflexão da educação, permanência e currículo, ressalto o redesenho e a reorganização curricular na segunda etapa da educação básica, o Ensino Fundamental; o Estado do Mato Grosso no sentido de inovar e construir uma educação que prepara o

estudante para enfrentar desafios do futuro, despertou o interesse no Ciclos de Aprendizagens, o qual irá potencializar o acompanhamento motor, cognitivo, cultural e socioemocional do estudante.

Até 2023, as escolas públicas mato-grossenses tinham adotado em seu sistema educacional o Ciclo de Formação Humana, que é dividido em três ciclos, com duração de três anos cada, correspondendo à infância, pré-adolescência e adolescência. Teóricos acreditam que esta organização se baseia na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva de que o desenvolvimento cognitivo em crianças e adolescentes ocorre tanto por meio de processos cognitivos biológicos quanto por meio de interações sociais.

A organização curricular por Ciclo de Formação Humana era alvo de muitas críticas, tendo sido destacadas várias das suas fragilidades, entre as quais, o estudante que tinha suas faltas computadas somente ao final do ciclo; ou seja, ao final de três anos, nisso, estudantes faltosos dos anos finais (7º; 8º e 9º ano) não demonstravam comprometimentos com seus estudos e com a unidade escolar, até porque, outro agravante seria os conceitos atribuídos aos componentes curriculares ao invés de notas (média), algo que a comunidade escolar cobrava do estado.

Mediante as cobranças necessárias, a Secretaria do Estado de Educação do estado (SEDUC/MT) sentiu-se responsável pela revisão de um novo currículo para a segunda etapa de ensino da Educação Básica, o Ensino Fundamental. Através da apreciação do documento proveniente de uma série de audiências públicas, realizadas pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 2016, pode-se criar o documento organizador que regerá o currículo do ensino fundamental em todo estado a partir do ano de 2024.

O documento produzido pela Assembleia Legislativa/MT leva em consideração as proficiências dos estudantes nas avaliações internas e externas. Ainda, de acordo com o texto, o IDEB dos estudantes estavam sempre abaixo da média nacional, apesar de a taxa de aprovação ser alta. Percebe-se que existem lacunas no eixo conhecimento; pois embora o Ciclo de Formação Humana regularize a evasão devido a reprovação, a permanência não garantiu a proficiência, assim sendo, o IDEB, não apresentou como centralidade a aprendizagem, em todas as situações.

Em 2024, foi apresentado então as escolas estaduais o documento Organização Curricular do Ensino Fundamental no Mato Grosso, que tem como propostas fundamentais o retorno numérico das avaliações, mudando de *Conceito* para *Notas*(Média), e se o estudante não conseguindo média em quatro componente curricular no final do ano, o mesmo permanecerá retido no mesmo ano; serão quatro Ciclos que contemplam dois anos em cada

um; assim sendo, no currículo da Educação Fundamental haverá quatro ciclos e o último ciclo será dividido em dois ciclos, cada um dos dois anos.

Distribuição dos Ciclos de Aprendizagem em Mato Grosso

Ciclo	Ano	Parâmetro de idade:	Carga horária mínima
1º Ciclo de Alfabetização	1º ano	6 e 7 anos	1600 horas
	2º ano	7 e 8 anos	(800 horas em cada ano)
2º Ciclo Consolidação	3º ano	8 e 9 anos	2400 horas
	4º ano	9 e 10 anos	(800 horas em cada ano)
	5º ano	10 e 11 anos	
3º Ciclo de Aprofundamento	6º ano	11 e 12 anos	1600 horas
	7º ano	12 e 13 anos	(800 horas em cada ano)
4º Ciclo de Ampliação	8º ano	13 e 14 anos	1600 horas
	9º ano	14 e 15 anos	(800 horas em cada ano)

(ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MATO GROSSO 2024, p 25).

O documento Organização Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso tem como propositura a organização por Ciclo de Aprendizagem, pois segundo a SEDUC/MT:

“O ciclo de Aprendizagem é a estratégia mais adequada para atender aos requisitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pois estabelece uma estrutura coerente para organização e progressão do ensino-aprendizagem aos longos dos anos do ensino fundamental” (OCEF/MT, 2024).

Para fundamentação da organização desse novo currículo, a SEDUC/MT tem o aporte teórico em teóricos que desenvolveram conjecturas sobre aprendizagem e o desenvolvimento humano, entre eles, Piaget com a Teoria Interacionista do Desenvolvimento e Aprendizagem; Bruner e a Teoria Construtivista; Vygotsky e a Teoria Sociocultural; Wallon e a Teoria Psicogenética do Desenvolvimento e Aprendizagem e por fim Ausubel com a Teoria de Aprendizagem Cognitiva; considera-se que esses autores sempre priorizaram a aprendizagem dos alunos como parte do processo educacional.

Como parte de avaliação do processo, espera-se diagnósticos de êxitos dos estudantes nas avaliações externas e internas que servirá como indicador da política implementada. Além disso, as escolas devem desempenhar um papel fundamental para superação do fracasso escolar e fortalecimento da política da abordagem de ciclos de aprendizagem. Dessa forma, salienta-se a importância de as instituições educacionais utilizarem instrumentos avaliativos de acordo a diagnosticar a realidade educacional:

“Na unidade escolar, existem momentos oficiais de avaliação previstos no calendário escolar anual, como o Conselho de Classe e as Intervenções Pedagógicas. Esses momentos são essenciais para **avaliar** coletivamente o processo de ensino e aprendizagem na escola” (OCEF/MT, 2024, grifo nosso).

Assim, em busca do fortalecimento de uma política educacional efetiva, o documento da Organização Curricular do Ensino Fundamental do Mato Grosso apresenta objetivos e metas claras e pragmáticas concentrando na aprendizagem significativa; ademais, reconhece-se que o Currículo, de acordo com Perrenoud, é uma construção em constante evolução e jamais totalmente finalizada e definitiva.

Conclusão

As políticas educacionais também se concentram na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, além do acesso. É importante reconhecer que as mesmas enfrentam desafios significativos, como a adequação de recursos financeiros, a resistência a mudanças por parte de diferentes partes interessadas e a necessidade de adaptação constante às demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

Com o objetivo de promover uma política educacional inclusiva mais forte, o estado de Mato Grosso optou por abandonar progressivamente o sistema seriado no Ensino Fundamental no final dos anos 90, em favor da implementação de uma organização por ciclo. Essas modificações tinham como meta criar uma organização curricular que abrangesse as intenções formativas, tanto no que diz respeito à socialização quanto à aprendizagem.

No momento atual, podemos dizer que, após décadas de ciclo, houve muitos progressos alcançados no que diz respeito ao acesso e permanência dos alunos nas escolas. Contudo, é preciso melhorar a qualidade da aprendizagem.

Percebe-se que o processo educacional às vezes segue num ritmo médio, e às vezes mais devagar, porém nunca pode parar. Por vezes, é necessário reavaliar o caminho tomado, para analisar as rotas e corrigir o que for preciso. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) não ficou inerte diante desse processo, mas está empenhada em garantir o sucesso da nova organização curricular do Ensino Fundamental. Acredita-se que essa política educacional contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados no desenvolvimento do estado de Mato Grosso e do país como um todo.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 26 de junho 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em 26 de junho de 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

GARCIA, P. S. *Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental*. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

MATO GROSSO. *Assembleia Legislativa. Ciclo de Formação Humana: Conhecer, planejar e implementar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso*. Cuiabá, 2016.

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica*: Seduc, 2010.

MATO GROSSO. *Organização da Oferta Curricular do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de Mato Grosso*, 2024.

PAULA, J. S.; FRANCO, A. M. P.; SILVA, J. W. *Fatores relacionados ao atraso escolar no estado de Minas Gerais*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 886-917, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.4928>

POR TRÁS DAS LENTES DA ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS

Sabrina Silveira da Rosa¹⁹²

Andressa Luana Moreira Rodrigues¹⁹³

Eulália Dolesk Fraga de Moraes¹⁹⁴

José Vicente Lima Robaina¹⁹⁵

Grupo de Trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

A presente pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e exploratória tem como objetivo investigar como é pensada a organização e planejamento das atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo, no período de 04 meses, com turmas do pré-escolar ao quinto ano (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) de uma escola do/no Campo de Nova Santa Rita/RS. A pesquisa foi realizada com aporte nos cadernos de campo de 8 docentes, onde se compreendeu como são abordadas questões como Educação do Campo, Educação em Ciências, Interdisciplinaridade, BNCC e Educação Integral na organização das atividades Clube de Ciências. Pode-se compreender através da análise realizada que as atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo proporcionaram aos Clubistas experiências educativas e vivências que valorizaram os saberes e o trabalho da comunidade, bem como a cultura e a organização local levando a uma aprendizagem mais eficiente e significativa, em uma perspectiva de interdisciplinaridade e integralidade dos Educandos Clubistas.

Palavras-chaves: Clube de Ciências, Educação do Campo, Educação em Ciências, interdisciplinaridade, Educação Integra

Introdução

A Educação do Campo dialoga diretamente com o ensino de ciências uma vez que os temas devem partir do interesse do contexto escolar, suas atividades devem originar demandas do entorno da escola, de forma a complementar o currículo dos conteúdos escolares.

Pensando nisso, os Clubes de Ciências vêm se revelando como uma importante estratégia de valorização e estímulo à educação nas escolas, pois possuem características de atividades pedagógicas, interativas, educativas e culturais, com elevado potencial motivador do ensino e da prática científica no ambiente escolar, de modo a preparar os estudantes para

¹⁹² Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na rede municipal de Nova Santa Rita. ssrosa2001@yahoo.com.br

¹⁹³ Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e diretora escolar na rede municipal de Nova Santa Rita. andressaluana.mr@hotmail.com

¹⁹⁴ Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade La Salle – Canoas (2010). Atualmente é professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita.

¹⁹⁵ Docente do programa de pós-graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. joserobaina1326@gmail.com

uma prática reflexiva, a construção do conhecimento científico, e a difusão da cultura científica.

E como forma de estimular essa prática de ensino, que por vezes auxiliará na aprendizagem e tornará os estudantes críticos e reflexivos e irá colaborar na prática docente, a interdisciplinaridade funciona como um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, por meio dos quais as aprendizagens são ampliadas, levando a uma formação integralizada e humana dos sujeitos envolvidos.

Assim, nesta pesquisa, se busca por meio de uma investigação bibliográfica identificar a organização e planejamento das atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo.

Aporte Teórico

Educação do Campo

A Educação do campo é a modalidade de ensino que deve ocorrer em espaços denominados rurais nos municípios. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em áreas fora da cidade, como: florestas, áreas onde há a agricultura e a agropecuária, populações ribeirinhas, caixaras, extrativistas, assentamentos indígenas e comunidades quilombolas.

Caldart (2002), ao referir que a escola precisa estar ligada a outros espaços, aponta que não pode esquecer a identidade da comunidade. Para ter essa compreensão, é fundamental entender o significado “DO/NO” campo. Conforme Caldart (2002), o “DO” é pensado naquele lugar, nos sujeitos e na cultura e necessidades daquele povo em questão; já o “NO” refere-se aos sujeitos, que têm o direito de receber educação no lugar onde vivem. Nesse mesmo caminho, pode-se concluir que os educandos também aprendem a partir de suas vivências dentro do seu território.

A educação do/no campo ocorre em vários espaços formativos, como as comunidades e os movimentos sociais, assim como nas relações entre os sujeitos. Cabe à escola perceber esses diferentes espaços formativos e valorizar a sua identidade. Considerando as questões de identidade, é possível notar o sentimento de pertencimento dos educandos e de suas famílias pelo seu território e sua história.

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo, para que os sujeitos possam existir. É este sentimento que dá forma às nossas

percepções para que possamos existir, como também nos oferece os locais onde podemos desenvolver nossas competências. (JESUS, 2004, p. 119).

Quando a escola estabelece um diálogo com o contexto no qual a comunidade está inserida, bem como valoriza os saberes locais, as aprendizagens ocorrem de maneira significativa, fazendo com que o sujeito se perceba como agente de transformação do seu espaço vivido. De acordo com Jesus (2004):

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela é meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios. (JESUS, 2004, p. 126).

O processo educativo vai se transformando, conforme os educadores avançam nos estudos e compreendem a educação do/no campo. Assim, o ensino fragmentado passa a ser substituído pela interdisciplinaridade entre os conteúdos, retirando as fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Ensino de Ciências

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Validando isso, Araujo e Robaina (2019) afirmam que “[...] a Ciência é uma construção humana que molda e é moldada pela sociedade constantemente”.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) traz que:

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 325).

E, conforme o mesmo documento:

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, a área de

Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BRASIL, 2017, p. 321).

Mas, aprender e ensinar Ciências e desenvolver uma alfabetização científica podem ser desafios difíceis. De acordo com Krasilchik (1987), tradicionalmente a Ciência tem sido ensinada como uma coleção de fatos, de fenômenos, teorias e enunciados para decorar. Não há preocupação em relação aos alunos discutirem as causas dos fenômenos, estabelecerem relações causais e entenderem os processos que estão estudando. O ensino fica limitado à apresentação dos produtos da Ciência, sem dar a devida importância para os eventos e procedimentos que levam às descobertas científicas.

Já, para Chassot (2006), deve-se capacitar homens e mulheres a lerem a natureza através das Ciências como se fosse uma linguagem que é escrita e falada, compreendida e que se dá a relação entre os comunicantes, como também a possibilidade de poder entendê-la e manuseá-la conhecendo seus limites e responsabilidades (CHASSOT, 2006). Logo, a ideia é trabalhar sempre com a valorização de saberes populares em relação aos conhecimentos científicos, guiando-se pela História da Ciência de abordagem transdisciplinar como proposta de ensino de Ciência para humanizar a consciência dos alunos e ajudá-los a compreender em parte a natureza da ciência e suas motivações com a intencionalidade de poder criticá-la e refletir a sua aplicação social.

Em função disso, aproximar-se dos conceitos que os alunos já possuem e dos conhecimentos novos se faz necessário. Observa-se que as relações existentes entre os conhecimentos científicos e o cotidiano são indicadas como umas das formas de aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem em ciências. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN):

Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. (BRASIL, 2013, p. 116).

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes (BRASIL, 2013, pp. 115-116).

Sendo assim, utilizar temas sociais relevantes e, principalmente, o cotidiano do educando no momento de construir o conhecimento científico possibilita uma maior efetivação do conhecimento, bem como, a abordagem interdisciplinar, a contextualização dos conteúdos programáticos e a participação mais efetiva dos alunos, que se “verão” nas atividades e desenvolvem o sentimento de pertencimento com as situações de aprendizado.

Para Küster, Ribeiro e Robaina (2019, p. 224) nos trazem sobre outras formas de aprender:

“[...] diariamente nos deparamos com situações que nos proporcionam aprendizados diferentes, não aprendemos somente quando estamos na escola ou lendo um livro. Esse processo de obtenção de informação proporciona a formação da cultura científica dos sujeitos na relação desses com seu grupo familiar e outros grupos sociais”. Por conseguinte, entende-se que podem ser criadas situações que despertem curiosidade, incentivem os alunos a criarem conexões com o mundo e a elaborarem questionamentos que contribuam para o aprendizado. KÜSTER, RIBEIRO E ROBAINA (2019, p. 224

Para Caldeiras e Bastos (2002, p. 209), a definição de alfabetizar cientificamente é “[...] ensinar novas maneiras de interpretar e de analisar o mundo natural e social, tendo em vista uma formação para a cidadania informada, atuante, responsável e solidária; uma formação que contemple, por exemplo, a valorização da vida”. Portanto, é necessário exercitar o convívio com as atividades do meio em que o educando vive, conhecer esse meio e valorizá-lo, sair do sistema de memorização de conteúdo e livros didáticos e passar para uma aprendizagem realmente significativa, com objetivos adequados que se fundem perfeitamente com os fundamentos das ciências da natureza.

Os temas que envolvem o cotidiano social do educando possibilitam entender os conceitos científicos, de forma a instrumentalizá-los com conhecimentos que desenvolvam a competência para compreender o mundo e, a partir dela, intervir no cotidiano. Quando busca-se ensinar ciências da natureza, apoiada numa aprendizagem significativa, e desenvolver o pensamento crítico do educando, busca-se também a formação de sujeitos capazes de tomar decisões com um conhecimento científico sistematizado, envolvendo os conceitos analisados. Segundo as DCN da Educação Básica, “[...] ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino” (BRASIL, 2013, p. 116).

A ciência e a formação científica além de promover o desenvolvimento intelectual dos educandos, pode transformar o futuro do país e isso só depende de um letramento científico eficaz e adequado. Nos dizeres de Gouw e Bizzo (2016, p. 289), “O interesse pela ciência escolar é um dos caminhos trilhados para se chegar à ciência acadêmica”.

Clube de Ciências

A Educação do Campo busca aprimorar o que se tem de maior riqueza dentro do ambiente escolar dos seus educandos, para isso acredita-se que uma educação em ciências trabalhada a partir de um Clube de Ciências (CC) pode complementar a aprendizagem dos educandos do campo, onde segundo Blaszkowski, Ujii e Carletto (2014, p. 152) descrevem que: “O ensino de ciências aborda conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas, dentre outros temas”.

A reflexão e a ação sobre o meio natural, físico e social possibilitam que a criança desde a primeira infância possa observar, manusear, explorar, investigar e construir conhecimentos científicos. No caso da escola do/no Campo que será estudada neste trabalho, aproveita os conhecimentos dos educandos que são baseados nos saberes do campo, nos conhecimentos que cada um trás da sua realidade, e acaba se adequando ao que diz (CHASSOT, 2016, p. 39) “as vivências dos estudantes devem ser contempladas nas práticas escolares, valorizando os conhecimentos passados ao longo das gerações, sendo esses saberes populares ou saberes primevos”. Se aliarmos esses conhecimentos prévios e acrescentarmos aos saberes que a escola oferece, formaremos educandos pesquisadores, críticos, conscientes da sua realidade e ainda incentivamos a curiosidade científica.

Visando objetivos da educação do/no campo com a intenção de exercitar o convívio com as atividades do meio em que nossos educandos vivem, conhecer esse meio e valorizá-lo, sair do sistema de memorização de conteúdo e livros didáticos que não nos representam e passar para uma aprendizagem realmente significativa que um Clube de Ciências conversa diretamente com esse ambiente educacional no qual tem objetivos adequados a ciências da natureza que se fundem perfeitamente com os fundamentos da Educação do/no Campo. Para Fasolo e Moraes (1988) apud Mancuso et.al (1996) “(...) os clubes constituem-se (...) de uma estratégia de melhoria do Ensino de Ciências, em redutos de ação e combate contra um sistema de ensino ineficiente e domesticador”.

Os CC usam uma “linguagem para facilitar nossa leitura de mundo” (CHASSOT, 2006, P. 37). As atividades desenvolvidas promovem práticas lúdicas e atrativas sobre temas diversos, os quais sempre têm ligação com o mundo real, presente no dia a dia e no cotidiano dos educandos, as quais estão ligadas às demais atividades da escola fazendo parte do todo do ensino. Segundo Delizoicov (2007), “os clubes de ciências são espaços de divulgação

científica e cultural e não podem estar desvinculados dos processos de ensino e aprendizagem, mas devem fazer parte dele de forma planejada, sistemática e articulada”.

O perfil dos clubes de ciências mudou ao longo dos anos e atualmente os mesmos não tem mais o enfoque voltado para o desenvolvimento de grandes cientistas, mas sim o enfoque da pesquisa a partir do seu entorno e do mundo que nos cerca, contribuindo para um ensino que não se baseie somente nos livros didáticos, mas sim que se relacione com as atividades do dia a dia dos clubistas.

Educação Integral

A Educação Integral conversa diretamente com o Clube de Ciências, Educação em Ciências e a Educação do Campo, uma vez que também está para a formação dos estudantes na sua integralidade, como um todo, o educando se desenvolvendo por todos os lados. E ainda dialogando com o seu entorno, com seu território com as possibilidades que a região em que a escola está inserida proporciona como proposta educativa.

Desta forma Jaqueline Moll (2012) nos traz esse movimento pelo pensar da Educação Integral na perspectiva da escola para o crescimento dos educandos de forma igualitária,

[...] defende a ampliação da jornada escolar através da escola de tempo inteiro e, dessa maneira, o desenvolvimento de uma nova dinâmica pedagógica que aborde o que é fundamental para a vida em sociedade direcionada pelo bem público, com vistas no aprofundamento dos conhecimentos, no espírito crítico e suas vivências democráticas, o que promoverá uma formação do aluno por inteiro. (MOLL, et al, 2012).

A Educação Integral aliada ao tempo Integral trouxe uma reflexão para a escola em análise neste trabalho, que foi o pensar sobre a qualidade deste tempo, o que pode-se planejar quanto ao currículo de atividades dentro desse espaço, o qual não deve ser apenas de horas aumentadas para que os estudantes permaneçam mais tempo nas dependências da instituição, mas sim a qualidade destes momentos aumentados.

Segundo Silva e Pinto (2023) para garantir a Educação Integral é necessário que a escola pense o seu currículo de uma forma diferente e seus projetos (como o Clube de Ciências) dialogue com os saberes que emergem da comunidade local, que converse com esses conhecimentos e que os mesmos sejam analisados de forma crítica e reflexiva, contribuindo para uma formação humana integral.

Corroborando com esta afirmação Teixeira (1994, p. 63) nos trás sobre a importância da estrutura do currículo:

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniaturas da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo e de arte. (TEIXEIRA, 1994, P.63)

Para abordar um currículo que contemple a Educação Integral, foi que a escola em análise, integralizou o Clube de Ciências como um projeto potente para o desenvolvimento dos Clubistas na sua totalidade trazendo o conhecimento da comunidade para serem abordados durante suas atividades. Valorizando os saberes locais e desenvolvendo os mesmos de forma interdisciplinar com teatro, música, dança e jogos.

Interdisciplinaridade

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é quando várias disciplinas se reúnem em torno de um objetivo, mas é de suma importância ter uma situação problema que norteie o projeto. Assim, ao acrescentar esse compromisso com a Interdisciplinaridade, torna-se necessário o movimento de integração entre as disciplinas ao mesmo tempo em que desencadeia um processo de revisão e atualização de cada uma das disciplinas. Admite-se que a Interdisciplinaridade propõe novas relações entre as disciplinas, ampliando os espaços de intercâmbio dinâmico e experiências pedagógicas inovadoras. A opção pela interdisciplinaridade também leva a refletir sobre o tempo necessário para o processo de formação, exigência para o assentamento das novas práticas e modos vivenciados no curso.

A Interdisciplinaridade, uma experiência prática e sem dúvida vivenciada coletivamente, provoca o diálogo, possibilitando a cada participante o reconhecimento do que lhe falta e do que tem para contribuir, ampliando as trocas com a atitude de humildade requerida para receber dos outros (Haas, 2011).

A característica fundamental da atitude interdisciplinar “é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” e reconhece que a solidão de uma insegurança inicial e individual, que muitas vezes marca o pensar interdisciplinar, “pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro” (FAZENDA, 1991, p. 18). Assim, a necessidade do comprometimento e envolvimento de todos na produção do conhecimento vai se construindo na medida em que a troca é instituída e o acolhimento do que os alunos trazem tem lugar, para que, com o mergulho na teoria, o conhecimento inicial seja reelaborado, revisto, reescrito e reafirmado nas práticas cotidianas, posto que, fundamentalmente, “um projeto interdisciplinar pressupõe projetos pessoais de vida” (FAZENDA, 1991, p. 82-88, grifos da autora).

Segundo Haas (2011), para a autora Ivani Fazenda, o trabalho docente é impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana através de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos, o que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos que se ensina. Portanto, pode se reconhecer que o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, para viver a atitude pedagógica interdisciplinar.

O professor orientador tem o papel de incentivar os estudantes a buscar respostas e estratégias para a compreensão de conceitos e fenômenos, colaborando na construção de conhecimentos que aproximem-se do cotidiano.

O professor interdisciplinar, na visão de Fazenda (1993, p.31), é um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o que realiza, é um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento.

Metodologia

A presente pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e exploratória tem como objetivo investigar como é pensada a organização e planejamento das atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo, no período de 04 meses, com turmas do pré-escolar ao quinto ano (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) de uma escola do/no Campo de Nova Santa Rita/RS.

A pesquisa foi realizada com aporte nos cadernos de campo de 8 docentes, sendo uma educadora com formação em pedagogia, regente da turma do primeiro ano, uma formada em biologia regente do pré-escolar, uma formada em biologia, regente do segundo e terceiros anos, e uma de formação em pedagogia regente do quarto e quinto ano. E ainda uma educadora formada em educação física responsável pelos projetos da escola (educação física, cooperativa escolar, espanhol e reforço escolar), um educador formado em biologia que atende as substituições e o projeto da horta escolar e as duas educadoras que fazem parte da equipe diretiva da escola, formadas em geografia e pedagogia. A escola atende 76 crianças, em turno integral, com turmas multiseriadas e está inserida dentro de um assentamento do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra).

A escola possui como eixo articulador dos projetos O Clube de Ciências, chamado de Clube de Ciências Saberes do Campo (CCSC), o qual teve suas apresentações e atividades baseadas em uma saída de campo.

O Clube de Ciências realiza suas atividades todas as quintas-feiras, pela manhã e atende todos os educandos que estudam em turno integral, suas atividades são construídas a partir de um eixo temático escolhido através de diálogo com o coletivo educador da escola.

Para a construção das atividades do CCSC percebe-se uma visão da autora Fazenda sobre o conceito de interdisciplinaridade. Trabalhar de forma interdisciplinar está baseado na tentativa de interagir entre as diferentes disciplinas ou áreas do saber.

Como citado anteriormente, é de suma importância ter uma situação problema para nortear os projetos desenvolvidos por meio da interdisciplinaridade (Fazenda, 2008). Assim, as atividades do CCSC tiveram como temática principal o reconhecimento do território escolar e a ciência que emerge dele através de um olhar científico do seu entorno e todas as possibilidades que possam partir da natureza que contempla este meio.

E após explorar de diferentes maneiras cada espaço e o seu contexto as turmas escolheram o tema ou possibilidade que mais interessaram aos Clubistas e construíram um trabalho para ser apresentado no Clube de Ciências, os quais tiveram ligação com outras áreas do conhecimento (teatro, dança, diálogos com pessoas da comunidade).

Sendo assim, as atividades promoveram situações nas quais os alunos puderam observar o contexto da escola, fazer perguntas, planejar e executar trabalhos a partir de seus interesses. Dessa forma, os educandos puderam (re)conhecer o território escolar e dialogar entre os Clubistas quais pontos mais chamaram a atenção. Os mesmos estudaram sobre o assunto que emergiu da caminhada na comunidade, dialogaram com os moradores da comunidade sobre o assunto que foi escolhido pelas turmas para contextualizar o tema escolhido e por fim construiriam uma apresentação para CCSC.

Além das questões que foram contextualizadas, as atividades foram adequadas aos objetos de conhecimento e habilidades elencados na BNCC (BRASIL, 2018). Assim, as atividades foram pensadas de forma que contemplassem e priorizassem: Corpo humano e Respeito à diversidade; Seres vivos no ambiente e Plantas; Características da Terra; Cadeias alimentares simples e Microrganismos; Ciclo hidrológico, Consumo consciente e Reciclagem; Nutrição do organismo e Hábitos alimentares; Diversidade de ecossistemas, Fenômenos naturais e impactos ambientais, Programas e indicadores de saúde pública (BRASIL, 2018).

A seguir algumas habilidades, que contemplam os Anos Iniciais da Educação Básica (QUADRO 1):

Tabela 1: Habilidades da BNCC

(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.
(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.
(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem.
(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).
(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas
(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.

Fonte: Quadro adaptado a partir da versão final da BNCC (BRASIL, 2018).

No caso das atividades do Clube de Ciências, essas habilidades foram definidas a partir das temáticas escolhidas pelos Clubistas, cabendo ao educador identificar as habilidades (BNCC) que mais se adequou à temática.

As educadoras têm o papel de incentivar os Clubistas a buscar respostas e estratégias para a compreensão de conceitos e fenômenos, colaborando na construção de conhecimentos que aproximem-se do cotidiano.

O quadro a seguir (QUADRO 2), apresenta as etapas do planejamento, dos docentes e Clubistas, para a construção das atividades, onde a comunidade escolar e os estudantes fizeram suas atividades por meio do seguinte planejamento:

Tabela 2: Etapas para a construção das atividades dos projetos

1 – Realizaram um dia de saída de campo, onde a escola toda saiu em caminhada pela comunidade, (re)conhecendo o seu entorno e o seu território com um olhar mais científico, onde os professores de biologia estavam realizando uma fala de integração e explanação com o que foram encontrando pelo caminho, partindo da curiosidade dos educandos e de suas perguntas.
2 – Após a realização da saída de campo cada turma dialogou para contextualizarem a caminhada e levantaram o assunto mais gerou interesse pelas crianças, descobrindo quais foram as possibilidades de trabalho para serem apresentados no CCSC.
3 – Estudaram e pesquisaram sobre o assunto que mais interessou aos educandos de cada turma e fizeram um dia para conversar sobre o que foi descoberto sobre o tema de pesquisa.
4 – Convidaram moradores da comunidade para irem até a escola e fazer uma integração com as crianças sobre o assunto que mais gerou interesse e curiosidade por parte de cada turma.
5 – Organizaram de forma expositiva e “criativa”, com música, teatro, dança, pesquisa técnica todo o trabalho realizado durante o trimestre para ser apresentado no CCSC.

Fonte: Produção das autoras.

Após pensarem a organização geral do CCSC, as atividades foram construídas junto aos Clubistas e seus educadores, as quais foram divididas da seguinte forma:

1ª Atividade	Diálogo, com todos os Clubistas, com uma antiga aluna da escola e uma professora – neste dia foram até a escola uma ex-aluna muito especial, que em 2022, tinha 75 anos. Ela morava na propriedade onde antes estava fixada a Escola Rui Barbosa, na época pertencia à cidade de Canoas e nos contou sobre como foi vivenciar a escola naquela época.
2ª Atividade	Um morador da região foi até a escola e contou sobre a chegada dos moradores do assentamento Capela, como realizaram as suas estruturas para higiene pessoal e a importância disso para não adquirirem doenças. Falou sobre suas organizações para iniciarem seus projetos e atividades. Contou que foram anos de muitas dificuldades e muita luta e que tiveram que estudar e aprender sobre muitos processos para chegarem onde estão hoje.
3ª Atividade	Caminhada pelo entorno das propriedades e localidades que cercam a escola, dia de ter a verdadeira noção da realidade do Território Educativo em que estão inseridos.
4ª Atividade	Apresentação de atividade do CCSC – Uma moradora local participou da Atividade contando sobre sua plantação agroecológica e as características das plantas e animais da região.
5ª Atividade	Clubistas do 4º e 5º ano apresentaram sobre consumo e comercialização de produtos agroecológicos
6ª Atividade	Os clubistas do 3º ano apresentaram sobre a Produção Agroecológica. Trabalharam as partes do corpo humano e a influência de boa alimentação no organismo.

Resultados alcançados

Trabalhar interdisciplinarmente possibilita diferentes ações na busca da formação integral dos alunos/Clubistas, unindo saberes e discussões na procura de soluções para os diferentes desafios da sociedade. Pois acredita-se que a utilização de práticas didáticas interdisciplinares e diferenciadas desenvolvidas, na escola em análise, são necessárias e contribuem com o processo educativo efetivo e que busca a qualificação do ensino em um espaço de vida, como nos traz Moll.

“[...] como espaço de vida, como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza como espalho no qual cada aluno e aluna com razão e emoção, possa operar com a música, com as ciências, com as artes, com as matemáticas, com a literatura... onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo. (MOLL, 2004, p.105)

E essas ações podem ser utilizadas para desenvolver competências e habilidades relacionadas à leitura, interpretação, pesquisa e expressão de suas ideias, opiniões e percepções sobre o mundo que os cerca aliados aos princípios da BNCC, e que irá contribuir para aprendizagem dos Clubistas.

Já é sabido que existe a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, pois os saberes construídos na escola contribuem para a elaboração das outras formas de conhecimento e torna-se uma possibilidade de colocar essa ideia em prática com os estudantes da educação básica, auxiliando a interação das atividades didáticas, deixando os estudantes mais confiantes para expor suas ideias e dúvidas e oportunizando novos espaços de aprendizagens mútuas.

O Clube de Ciências Saberes do Campo ao incorporar o seu território ao currículo escolar, oportunizou uma educação de forma integral ao qual valoriza e dá sentido à vida dos educandos e comunidade. Onde (Gadotti, 2009, p.98 e 99) nos fala sobre a contextualização e valorização do entorno da escola “[...] Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural, etc.”

A prática pedagógica da escola também muda, o ensino fragmentado passa a ser substituído pela interdisciplinaridade entre os conteúdos, retirando as fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Durante o levantamento dos dados da pesquisa pode-se notar que as educadoras buscaram trabalhar de forma interdisciplinar, o que na visão de Fazenda (1994, p.31), o professor que trabalha interdisciplinarmente é um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o que realiza, é um profissional que luta por uma educação melhor em diversas áreas do conhecimento.

As atividades do CC buscaram realizar um olhar articulado com diferentes campos do saber, garantindo aos Clubistas o acesso à diversidade de conhecimentos através da investigação científica e do reconhecimento do território escolar. Para isso, notou-se que os alunos foram estimulados a pesquisar, realizar atividades investigativas e a compartilhar os resultados dessas investigações.

Partir de conhecimentos da comunidade e o que pode emergir do Território Educativo é um caminho que contempla a necessidade da Educação do Campo e do Ensino de Ciências, onde, Chassot defende o resgate e a valorização de saberes populares, trazendo-os para as salas de aula. O diálogo entre os saberes escolares e populares seria, nesse contexto, mediado pelo conhecimento científico, compreendido como facilitador da leitura do mundo natural (CHASSOT, 2008a). Onde os Clubistas podem conhecer, entender e contribuir de forma crítica com as condições ambientais e estruturais ao seu redor.

As atividades diferenciadas, de cunho interdisciplinar, apresentam-se relevantes e tocante aos processos de ensino e de aprendizagem. Com essa ideia das atividades interdisciplinares pode atribuir aos Clubistas participantes, a ampliação do conhecimento sobre uma determinada área, o exercício da capacidade comunicativa, expondo-se a apresentação de seus trabalhos e o interesse por temas relativos à sua comunidade e território escolar, levando a um maior interesse pela pesquisa.

Por fim, notou-se que cada turma foi capaz de construir um trabalho para ser apresentado no CCSC que falou não somente com as diferentes áreas do conhecimento escolar mais que também ultrapassou os muros da escola, através de um diálogo com as pessoas da comunidade e que explorou os saberes populares das pessoas que foram até a escola.

As atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo proporcionaram aos Clubistas experiências educativas e vivências que valorizaram os saberes e o trabalho da comunidade, bem como a cultura e a organização local levando a uma aprendizagem mais eficiente e significativa, em uma perspectiva de interdisciplinaridade e integralidade dos educandos.

Abstract

This qualitative research, of a bibliographic and exploratory nature, aims to investigate how the organization and planning of the activities of the Science Club Saberes do Campo is thought out, over a period of 4 months, with classes from preschool to fifth grade (Initial Years of Elementary School) of a school in/in the countryside of Nova Santa Rita/RS. The research was carried out with input from the field notebooks of 8 teachers, where it was understood how issues such as Countryside Education, Science Education, interdisciplinarity, BNCC and Integral Education are addressed in the organization of the Science Club activities. It can be understood through the analysis carried out that the activities of the Science Club Saberes do Campo provided the Club members with educational experiences and experiences that valued the knowledge and work of the community, as well as the local culture and organization, leading to more efficient and meaningful learning, from a perspective of interdisciplinarity and integrality of the students.

Keywords: Science Club, Countryside Education, Science Education, interdisciplinarity, Integral Education.

Referências

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares; CARLETTO, Márcia Regina. **Ensino de Ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica.** In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014. p. 151-168.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso 09 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04/06/2022.

CALDEIRAS, A. M. A.; BASTOS, F. **Alfabetização Científica**. In: Vale, J. M. F. et al., (Orgs.). *Escola Pública e Sociedade*. Bauru: Saraiva, 2002, p. 208-217.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

CHASSOT, A. **Sete escritos sobre educação e ciência**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

CHASSOT, atticco. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7ª edição. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2016.

DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FAZENDA, I. *et al.* **O que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008. 202 p.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

Gadotti, M. (2009). **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GOUW, A. M. S.; BIZZO, N. M. V. **A percepção dos jovens brasileiros sobre suas aulas de Ciências**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 277-292, abr./jun. 2016. Acesso 23 de out. de 2021.

International Studies on Law and Education 8 mai-ago 2011 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica**. Profa. Dra. Celia Maria Haas

KRASILCHIK, M.O **Professor e o Currículo das Ciências**. EPU, São Paulo, 1987.

KÜSTER, J.; RIBEIRO, M. E. M.; ROBAINA, J. V. L. **Saberes populares e concepções escolares**. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, v. 12, n. 2, p. 220-226, 2019.

MANCUSO, Ronaldo, LIMA, Valderéz Marina do Rosário, BANDEIRA, Vera Alfama, **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996. 365 p.

MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTAL DO MEC. BRASIL, Ministério da Educação. BNCC: **A Base Nacional Comum Curricular 2018**. Disponível em: Acessado em: 20 de ago. de 2021. PEREZ, Tereza. BNCC: A Base Nacional Comum Curricular.

SILVA, E.A.P. PINTO, A.A.S.S. (2023). **Educação Integral: muito além da ampliação do tempo**. In Moll. J. e Santos. C.C.P. Educação Integral, Territórios e Compromissos: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra.

SILVA, J. H. G. da. **A Álgebra de Clifford: uma Aplicação no conceito de força magnética**. 2010, 186f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

Teixeira, A. (1994). **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).

A EDUCAÇÃO INTEGRAL ENQUANTO COLABORADORA DE UM PROJETO EMANCIPATÓRIO DE SOCIEDADE E DE INDIVÍDUO: UM OLHAR A PARTIR DA ESFERA DA POLÍTICA PÚBLICA

Thiago Dutra de Camargo¹⁹⁶

Grupo de trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

O objetivo desse texto é analisar a política pública para a Educação Integral enquanto parte de um projeto emancipatório mais amplo de educação e de sociedade e, através de uma análise bibliográfica e documental que conflui diferentes autores (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; ROMANELLI, 2013; SAVIANI, 1996; SHIGUNOV NETO, 2015; TEIXEIRA, 2009; MOLL, 2012), apresentá-la como uma estratégia de enfrentamento ao projeto hegemônico neoliberal o qual transfere o processo político da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado. Uma análise histórica das políticas públicas de educação no Brasil demonstra a disputa que elas representam entre projetos de sociedade, pautados em demandas socioeconômicas historicamente situadas. Simplificando a questão, podemos ressaltar dois projetos sociais, um de cunho conservador e um de cunho progressista que, guardando suas especificidades históricas, disputam o projeto de educação nacional. Atualmente esses projetos se antagonizam de forma muito clara, o que pede de nós professores uma atuação crítico-transformadora, como bem anuncia Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação Integral. Política Pública. Projeto de Sociedade.

Introdução

As políticas públicas na educação brasileira são historicamente fruto de contextos sociais específicos que expressam lutas e contradições. São marcadas, principalmente, a partir do período republicano, por dois traços específicos: uma disputa entre projetos de sociedade distintos; e a característica marcante de descontinuidade.

A Educação Integral está inserida nesse processo mais amplo de disputa, ao se propor ser uma perspectiva de formação humana multidimensional que se estrutura através da ampliação dos tempos e espaços educativos, de um currículo integrado, da valorização da interdisciplinaridade e dos conhecimentos prévios dos alunos, da busca da ação pública intersetorial para o benefício dos envolvidos, do reconhecimento da importância da gestão escolar democrática pautada na participação ativa de toda a comunidade, sendo colaboradora na construção de um projeto de sociedade e de país menos desigual e que coloca o ser humano no centro das preocupações públicas (MOLL, 2012; XAVIER et al., 2022).

¹⁹⁶ Graduado em História e em Pedagogia. Especialista em Educação Integral. Mestre e Doutor em Educação em Ciências. Professor no Curso de Formação de Secretarias da Educação da Região Sul do Programa Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação. E-mail: thiagodutrac@hotmail.com

O objetivo desse texto é analisar a política para a Educação Integral enquanto parte de um projeto emancipatório de educação e de sociedade e, através de uma análise bibliográfica e documental que conflui diferentes autores (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; ROMANELLI, 2013; SAVIANI, 1996; SHIGUNOV NETO, 2015; TEIXEIRA, 2009), apresentá-la como uma estratégia de enfrentamento ao projeto hegemônico neoliberal o qual transfere o processo político da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado. A preocupação republicana com a expansão e democratização do ensino, evidenciada ao longo do tempo nas discussões e discursos de políticos e educadores, estava, num primeiro momento, vinculada à necessidade de consolidar os ideais republicanos, defendendo a educação para diminuir o analfabetismo e com isso oportunizar a expansão do direito de votar. E num segundo momento, a educação é convocada para contribuir com o processo de industrialização nacional por meio da qualificação de mão de obra.

A educação apresentou, e ainda apresenta, duas funções diferentes, mas complementares: a formação do cidadão nacional com seus direitos políticos; e a formação do trabalhador nacional. Ainda hoje pode-se apontar dois projetos de sociedade e de educação em disputa, um de cunho conservador ou neoliberal¹⁹⁷ e um de cunho progressista que, guardando especificidades históricas e finalidades distintas, disputam o projeto de educação nacional desde o início do século XX. Atualmente, esses projetos antagônicos se apresentam de forma muito clara, como nas políticas de escolas cívicos-militares e no Programa Escola em Tempo Integral, pedindo de nós educadores uma atuação crítico-transformadora comprometida, como bem preconiza Paulo Freire.

Educação e políticas públicas no Brasil: uma história de disputas

Tomando como referência momentos históricos distintos, direciona-se o foco desses escritos às questões que enfoquem nas Políticas Públicas e como essas marcaram a educação brasileira estando majoritariamente vinculadas aos interesses da ideologia dominante, sendo fruto de contextos sociais específicos que expressam as lutas e as contradições do seu tempo (SAVIANI, 1996).

¹⁹⁷ Atualmente no Brasil, conservadores e neoliberais andam juntos, guardando algumas particularidades, em alguns momentos os primeiros se preocupam com a educação católica e um currículo clássico ou enciclopédico, enquanto os segundos podem vir a dar seu foco prioritário na formação de mão-de-obra ou mesmo na normalização da lógica do empreendedorismo, mas ambos sem se preocupar em modificar o *status quo* construído pela desigualdade social. O que chamamos aqui de projetos de cunho progressista são aqueles, que contrariamente ao anterior, se preocupa que a educação seja instrumento de emancipação do ser humano e de construção de uma sociedade mais justa.

As Políticas Públicas no Brasil são marcadas por dois traços específicos: uma disputa entre projetos de sociedade distintos; e a característica marcante de descontinuidade dessas políticas. Nesse sentido, pode-se dizer que as políticas públicas assumem em muitos contextos históricos a roupagem de reformas mais preocupadas com as rupturas que com as continuidades.

Durante o longo período colonial podemos apontar dois períodos com processos educacionais distintos: o projeto educacional jesuítico e a Reforma Pombalina. A Companhia de Jesus estava inserida no contexto do Renascimento, da Reforma Protestante, da Contrarreforma (EBY, 1976), conjuntura na qual o projeto português de povoamento e colonização do Brasil fazia parte integrante.

O projeto educacional jesuítico teve início logo com a chegada dos primeiros padres jesuítas em 1549, sendo importante lembrar que o êxito do projeto português no Brasil dependia em grande parte da atuação dos Jesuítas, sendo esse o alicerce da nova estrutura social e educacional do período colonial, colaborando com a defesa e ocupação do território.

Inicialmente, os padres jesuítas dedicaram-se à catequização e conversão do gentio à fé católica, mas com o passar dos anos começaram a se dedicar, também, aos filhos dos colonos e demais membros da colônia. Atingindo num último estágio até a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho. Esses jovens que, após o término de seus estudos no Brasil, partiam para estudarem na Universidade de Coimbra, vão impulsionar muito mais tarde o espírito nacionalista (SHIGUNOV NETO, 2015, p. 43).

Uma grande ruptura no processo educacional ocorreu com a Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas em 1759. Essas reformas visavam adaptar a sociedade portuguesa aos movimentos sociais, econômicos e políticos que ocorriam na Europa iluminista. Em muitos países europeus os jesuítas representavam a fonte de resistência à filosofia iluminista, em Portugal foi retirado deles o domínio da educação e passada para a Coroa. A “nova educação” acompanhava a necessidade formativa de seres humanos diferentes adequados as características dos Estado Modernos em formação. A Reforma Pombalina buscava criar uma escola útil aos fins do novo modelo de estado, cujo resultado no Brasil foi a desestruturação do sistema jesuítico e uma certa vacância de algo estruturado em larga escala no lugar (ROMANELLI, 2014).

A destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas são uma característica marcante da educação brasileira, pois de uma maneira geral, não há uma continuidade nas propostas implantadas. A expulsão dos jesuítas e a destruição de

seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada em nossa história (SHIGUNOV NETO, 2015).

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808 e devido a necessidade de suprir as carências de mão de obra qualificada para os serviços públicos criados pela nova estrutura de governo, D. João VI criou as primeiras escolas de ensino superior. Visando organizar a instrução pública os projetos propostos em seu reinado deram forma a estrutura do ensino no período imperial com três níveis: ensino primário (tradicionais escolas de ler e escrever); ensino secundário (aulas régias e cursos profissionalizantes); e ensino superior¹⁹⁸. O que ficou muito restrito a capital Rio de Janeiro (SHIGUNOV NETO, 2015 p.71).

Durante o período imperial foram feitas novas leis que fomentavam a criação de escolas primárias e secundárias em todas as cidades populosas, delegando a função de organização das escolas primárias e secundárias para as Câmaras municipais. Mas as tentativas que surgiram de ampliar a educação pública e o número de escolas não se desenvolveram por dificuldades econômicas, técnicas e políticas (desamparadas pelo Governo Central), fomentando a criação de instituições particulares (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003).

O processo de exclusão educacional da população brasileira se mantém durante o Império, usando nem tão novas roupagens. A clientela das escolas primárias e secundárias se compunha, quase que exclusivamente, pelos filhos de membros das camadas média e alta da sociedade (ROMANELLI, 2014).

Com o advento na segunda metade do século XIX da Revolução Industrial, impulsionado pelo avanço da ciência, e a consolidação do modo de produção capitalista, surge a necessidade de formar um outro ser humano. Portanto, verifica-se a necessidade da formação de uma nova ordem social pautado nos valores do capitalismo, sendo assim, a educação torna-se essencial para suprir as carências da mão de obra das fábricas. Após a influência exercida pelos ideais iluministas na sociedade brasileira, foi a vez do pensamento liberal assumir a vanguarda como ideologia dominante, e junto dele os ideais republicanos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003).

¹⁹⁸ Essa proposta educacional era fundamentada nos princípios educacionais de Jean Antonie Nicolas de Caritat (1743-1794), o Marquês de Condorcet, que em 1792 apresentou na França uma proposta de educação pública, defendendo que a instrução assumia um papel importante na promoção social dos indivíduos sendo proposta uma instrução universal e gratuita.

Educação e políticas públicas no período republicano brasileiro

A Primeira República (1889-1929) foi um período de profundas transformações na sociedade brasileira, principalmente no que se refere às questões da educação nacional. Após escassas e insuficientes reformas educacionais processadas durante o Império, cuja herança foram poucas escolas, em condições precárias, em todos os níveis de ensino, verificou-se um período de intensas discussões entre propostas de reformas na educação. Porém, todas demonstraram como traço marcante o caráter fragmentário e dispersivo de suas medidas, não implicando alterações qualitativas e quantitativas na educação brasileira (SHIGUNOV NETO, 2015).

Essa fase de nossa história foi marcada por uma preocupação com a expansão e democratização do ensino brasileiro, evidenciada nas discussões e discursos de parlamentares e presidentes, num primeiro momento vinculada à necessidade de consolidar os ideais republicanos, defendendo a educação para diminuir o analfabetismo e com isso oportunizar a expansão do direito de votar. Em um segundo momento, a educação é convocada para contribuir com o processo, ainda incipiente, de industrialização nacional, por meio da qualificação de mão de obra. Nesse período a educação apresentou duas funções diferentes, mas complementares: inicialmente, a formação do cidadão nacional com seus direitos políticos; e a formação do trabalhador nacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003).

Nesse contexto a educação começa a ser entendida como fator primordial do desenvolvimento nacional, o que fica claro nos discursos de todos os presidentes desse período até os dias atuais.

A Revolução de 1930 e a intensificação dos processos de industrialização e urbanização se deram num quadro de conflitos e divergências entre dois grupos sociais, o setor agrário-exportador (no poder desde o início da República) e o setor urbano-industrial em ascensão. Esse conflito na área da educação se dava através da disputa ideológica entre os grupos católicos e os Pioneiros da Educação Nova (ensino religioso x escola pública e laica) (TEIXEIRA, 2009), cujo fruto foi a Constituição de 1934 (carregada de elementos de mudança do Estado Liberal para o Estado Social) (ROMANELLI, 2014; XAVIER et al., 2022).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e a Constituição de 1934 deram os primeiros passos para a consolidação de um plano nacional de educação, um sistema com suas bases e diretrizes com tons liberais. Projeto interrompido em grande parte devido a implantação do Estado Novo (1937-1945) e sua Constituição de 1937 (uma mistura

de aspectos liberais e autoritários). Pela primeira vez, uma Constituição dedicava atenção direta ao ensino profissionalizante (principalmente o industrial) instituindo a cooperação entre indústria e Estado. Previa um sistema educacional enquanto instrumento ideológico do Estado Novo (como exemplo temos a Reforma Capanema de 1942) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003).

Com o fim do Estado Novo, com a reabertura democrática e com a promulgação da Constituição de 1946 (de aspectos mais liberais), a educação é repensada. Surgem nessa época os acordos entre o Brasil e os EUA sobre questões educacionais, com a formação de especialistas nos EUA e a cooperação/orientação técnica oferecida ao sistema educacional brasileiro. Toda a década de 1950 foi marcada por duas tendências diferentes no campo da educação: uma que pregava a autonomia e liberdade da educação e outra que postulava o controle da União na esfera educacional (IBID.).

A partir da década de 1960, com a crise do Estado de Bem-Estar Social, os ideólogos neoliberais apresentam seu modelo como a única saída possível para a crise enfrentada pelo sistema capitalista de produção, motivo pelo qual o neoliberalismo se difundiu, inicialmente, pelos países europeus e, posteriormente, pelos países latino-americanos (SHIGUNOV NETO, 2015).

Com a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) verifica-se uma nova etapa da educação nacional: o surgimento insipiente das futuras propostas educacionais neoliberais, marcadas principalmente pela preocupação da melhoria da qualidade e dos índices de produtividade do ensino em relação aos custos. Princípios novos na lei, mas que estavam presentes nas discussões sobre expansão e democratização da educação (SHIGUNOV NETO, 2015).

Esse processo de inserção dos princípios neoliberais e da teoria do capital humano, aplicados na estrutura política, social e econômica, que se intensificaram a partir do Golpe de 1964. Com a ditadura os caminhos educacionais foram retraçados, o que se pode notar com a Lei nº 5.540/68 (reforma do Ensino Superior) e a Lei nº 5.692/71 (reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, LDB/71) além dos acordos MEC/USAID¹⁹⁹. A educação foi colocada a serviço da economia, do progresso, assumindo uma perspectiva tecnicista.

¹⁹⁹ Os Acordos MEC-USAID foram uma série de acordos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Estabeleciam convênios de assistência técnica e cooperação financeira para a educação brasileira, para a implantação do programa, o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Os técnicos oriundos dos Estados Unidos direcionaram a reforma da educação pública em todos os níveis de ensino, buscando integrar o país enquanto sociedade periférica no contexto geral do capitalismo internacional (ROMANELLI, 2014).

Educação cidadã X educação neoliberal: a disputa atual no campo da Educação Integral

Com o processo de redemocratização e as eleições diretas abriram-se novos rumos para a sociedade brasileira e, conseqüentemente, para a educação nacional, cujos debates e perspectivas se apresentam na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996).

A aprovação da LDB está inserida no contexto do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, neoliberal simpatizante e comprometido com as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, apresentando implicitamente tais ideais. Fala-se em “aprender para a vida” como uma substituição do “educar para o trabalho” (escola para o mundo do trabalho), mas a questão é até que ponta as estruturas permitem uma real ressignificação ou só uma mudança de rótulo. Esses princípios estão também presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (SHIGUNOV NETO, 2015).

As transformações no mundo do trabalho estabeleceram mudanças na relação ciências-trabalho-trabalhador, e conseqüentemente na formação do futuro profissional. Essas novas demandas formativas necessitam de uma educação mais ampla e complexa.

Em decorrência, a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio do conhecimento. (KUENZER, 2000, p. 19)

As propostas neoliberais aplicadas à educação estão cada vez mais em voga, propostas que compõe projetos mais amplos, projetos de sociedade. Defendem uma lógica de laços de subordinação às exigências da nova ordem mundial.

Os modelos neoliberais junto com as ideologias conservadoras estão condicionando os modos de pensar, naturalizando as estruturas materiais e maquinarias de poder historicamente construídas, incapacitando a ideia de mudanças que são necessárias para satisfazerem os princípios de equidade, de democracia e de justiça social. O que fica evidenciado nos caminhos políticos dos governos.

A descontinuidade das políticas públicas no Brasil, assim como a disputa de projetos de uma educação neoliberal e uma educação cidadã, são claramente exemplificados na história da Educação Integral durante as últimas três décadas. Uma disputa que não se restringe à esfera de organização educacional, mas se vincula diretamente à projetos mais amplos e sociedades e de formação humana (que indivíduo se pretende formar?).

De forma simplificada, pode-se apontar esse antagonismo entre os projetos neoliberal e progressista através de seu objetivo mais amplo e perspectivas filosóficas acerca de que sociedade e de que indivíduo se almeja formar. Assim como através das diferentes formas em que a política pública de Educação Integral foi tendo de acordo com seu engajamento, graças a direcionamentos ideológico-partidários dos governos brasileiros, a um ou outro projeto de educação.

O projeto de educação neoliberal vem desde reformas educacionais realizadas durante os primeiros governos da nova república, mesmo que a constituição de 1988 aponte que para um projeto diferente de educação pautado na formação cidadã e no desenvolvimento da autonomia do indivíduo para que seja atuante na construção de uma sociedade melhor (um princípio progressista por si só). Recorrentemente o projeto neoliberal busca formas de aumentar sua área de influência nas políticas públicas de educação, defendendo (ora abertamente, ora de forma implícita) uma educação que tenha como finalidade o treinamento de mão-de-obra para o mercado, que use a ideia de eficiência atrelada a resultados quantificáveis e avaliações simplistas, que vê no indivíduo um ser prioritariamente vinculado a um aspecto produtivo (uma força de trabalho, mesmo que bem especializada), e, que busca manter o *status quo* hegemônico da sociedade enxergando-o como inalterável.

Em um campo antagônico de projeto de sociedade, se tem a educação para uma formação cidadã, na qual pode-se enquadrar a perspectiva contemporânea de Educação Integral, como defendida pela professora Jaqueline Moll (dentre muitos outros educadores engajados) através de uma continuidade historicamente revisitada da práxis desenvolvida por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire (ambos teóricos e construtores de políticas públicas para uma educação progressista e emancipatória).

Um projeto de educação que se vincula a um projeto de sociedade onde o ser humano pode “ser mais” (FREIRE, 2019) do que as condições socioeconômicas naturalmente oportunizam quando a educação tem por finalidade a manutenção da lógica do sistema. Ao se analisar o conceito de Educação Integral (como defendido pelos educadores progressistas) nota-se claramente sua vinculação a um projeto de emancipação humana. Onde a Educação Integral:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros- no qual a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua

ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2012, p.144-145).

Essa concepção foi ganhando espaço nas esferas de construção de políticas públicas de educação, quando, através da eleição dos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores, um projeto diferente de sociedade buscou ganhar força de se legitimar.

Em 2007 o Programa Mais Educação é proposto como possibilidade de construção da agenda para a educação integral pública, com as tarefas de mapear as experiências existentes, reavivar a memória histórica e incentivar a construção de um *modus operandi*. O programa instala-se em escolas com baixo “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”, dentre outros critérios de seleção, para assim dar ênfase onde possa ser prioritariamente necessário. Moll (2012, p.135) apresenta os objetivos do programa trazidos pelo Decreto Presidencial n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 no seu artigo 3º, onde aparece a formação de uma política nacional de educação integral, a promoção do diálogo entre saberes locais e conteúdos escolares, aproximação entre escola e comunidade, disseminação das experiências e fomentar programas de desenvolvimento da saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, entre outras áreas que colaborem do desenvolvimento do ser de forma integral. (DUTRA e MOLL, 2018, p. 822)

Uma perspectiva como essa de educação está intimamente relacionada a um projeto de sociedade progressista e de formação humana emancipatória, se colocando enquanto colaboradora do enfrentamento das desigualdades sociais. O Programa Mais Educação foi indutor de inúmeras experiências interessantes para se pensar em formas de materializar uma educação integral no cotidiano escolar, construindo marcas positivas na forma de se pensar a escola e as políticas públicas.

O Ministério da Educação da gestão Michel Temer, num processo claro de descontinuidade da perspectiva de Educação Integral anteriormente proposta, apontou prioridades distintas para o universo do ensino, focando no letramento e em uma lógica mercantil. Por outro lado, num processo de defesa dessa perspectiva emancipatória, as propostas que contemplam uma visão de educação baseada no desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando e com a consequente necessidade de aumento da carga horária diária para sete horas foram se mantendo em algumas esferas estaduais e municipais (DUTRA e MOLL, 2018).

No ano de 2016 presenciamos um conjunto de medidas que se colocam nos (des)caminhos do projeto neoliberal para a área da educação, reforçando a concepção mercadológica. Essa tendência pode ser visualizada através do documento intitulado “A Travessia Social”, onde o programa pmdebista²⁰⁰ deixa claro que a questão econômica se

²⁰⁰ Ver: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/conheca-as-propostas-do-pmdb-para-a-educacao/>

sobrepõe à questão social. Algumas medidas apresentadas são: a bonificação dos professores pelos resultados, a reforma do Ensino Médio através da reestruturação do currículo com foco no ensino profissionalizante e nas necessidades dos mercados locais. Todas essas medidas são criticadas por especialistas. A bonificação é uma falsa valorização que dificulta a construção de planos de carreira, e a reestruturação do Ensino Médio de caráter mercadológico tende a afastar os grupos sociais mais carentes do acesso ao Ensino Superior os direcionando exclusivamente ao mundo do trabalho²⁰¹.

O Ministério da Educação desde o começo de 2016 faz cortes em programas como o Mais Educação. O MEC, no dia 14 de abril de 2016, publicou nova portaria que estabeleceu regras diferentes para o programa, as principais alterações são referentes ao conteúdo, ao financiamento e a forma de inscrição das escolas²⁰². As alterações vinham reforçando o letramento e acompanhamento pedagógico deixando outros campos em segundo plano, afastando-se da perspectiva de Educação Integral de formação multidimensional humana. A disputa de projetos de sociedade por trás dessas mudanças interfere diretamente na visão de escola que vivenciamos, devemos afirmar a diversificação das atividades oferecidas para proporcionarmos aos alunos o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades.

As gestões presidenciais de Michel Temer e Jair Bolsonaro foram marcadas por um avanço do projeto neoliberal na educação, com claras características conservadoras e mesmo reacionárias, onde vimos as discussões passarem por temáticas como a desvalorização da escola (homeschooling), teorias sobre doutrinação comunista dos professores, da identidade de gênero e educação sexual para crianças, ficando a Educação Integral como uma expansão da carga horária preferencialmente para reforço escolar. A diversificação das atividades formativas características de uma Educação Integral multidimensional estão sendo recuperadas na agenda das políticas públicas.

Em 2023, o governo federal buscando afirmar um projeto de educação emancipatório, criou o Programa Escola em Tempo Integral²⁰³, Lei nº 14.640 de 31 de julho, que visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica numa perspectiva da Educação Integral de formação multidimensional. Prioriza as escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2023). O governo federal fornece assistência técnica e financeira considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

²⁰¹ Ver: <http://educacaointegral.org.br/noticias/especialistas-temem-retrocesso-na-educacao-posse-de-governo-interino/>

²⁰² Ver: <http://educacaointegral.org.br/noticias/veja-principais-mudancas-mais-educacao-para-2016/>

²⁰³ Ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>

O Programa Escola em Tempo Integral está estruturado em seis eixos determinados com base em avaliações, escutas, diálogos com redes de ensino, pesquisadores do campo, fóruns de Conselhos de Educação, organizações da sociedade civil bem como na revisão de estudos e pesquisas já realizados sobre programas nacionais ou subnacionais de ampliação da jornada escolar. São eles: ampliar; formar; fomentar; estruturar; entrelaçar; e acompanhar.

A atual política está alcançando, de acordo com o Boletim 27 de 10/06/2024 emitido pelo Ministério da Educação, no Brasil todo um total de 1.000.548 matrículas pactuadas, das quais, 950.614 (95%) tiveram sua criação confirmada na fase de declaração de matrículas. Ao todo, 26 redes estaduais e 4.593 redes municipais realizaram a adesão, chegando a 97,9% dos entes federados²⁰⁴. De acordo com a linha argumentativa que aqui se propõe, inclui-se essa nova fase de construção da política pública de Educação Integral dentro de um projeto político mais amplo de sociedade com características progressistas e de emancipação humana. Sendo um novo instrumento na disputa entre os projetos de país, a política pública de Educação Integral deve estar atenta para não cair nas amarras discursivas das armadilhas neoliberais, lutando contra visões simplistas de qualidade da educação pautadas somente em análises quantitativas e contra as propostas de cunho autoritário como as escolas cívico-militares (ambos instrumentos de projetos conservadores de sociedade).

Conclusão

Defender um projeto emancipatório de educação perpassa pela necessidade de construir uma política pública de Educação Integral comprometida, requer o esclarecimento das críticas ao modelo neoliberal: transposição de conceitos da área empresarial/econômica para a educacional, pressupondo que a escola seja idêntica a uma empresa; a ênfase nos aspectos econômicos, sem a preocupação com os aspectos educacionais, sociais e culturais; o processo de mercantilização da educação; a ideia do mercado como regulador da sociedade; e a transferência das questões educacionais do campo político, tratada enquanto direito adquirido pela sociedade, para o campo econômico e do mercado.

Lutar pela educação pública de formação cidadã é enfrentar a privatização das escolas públicas, um dos pilares de sustentação da ideologia neoliberal, que ganha força na medida em que traz como argumento a suposta eficiência das instituições privadas e a ineficiência intrínseca das instituições públicas, cerceadas de vícios e defeitos. O projeto hegemônico

²⁰⁴ Ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-e-avaliacao/Boletimn27.pdf>

neoliberal no âmbito educacional transfere o processo da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado.

Uma análise histórica das políticas públicas de educação no Brasil demonstra a disputa que elas representam entre projetos de sociedade, pautados em demandas socioeconômicas historicamente situadas. Simplificando a questão, podemos ressaltar dois projetos sociais, um de cunho conservador e um de cunho progressista que, guardando suas especificidades históricas, disputam o projeto de educação nacional. Atualmente esses projetos se antagonizam de forma muito clara, o que pede de nós professores uma atuação crítico-transformadora, como bem anuncia Paulo Freire.

A característica histórica de descontinuidade das políticas públicas de educação e o constante embate entre projetos diferentes de sociedade marcam nosso cenário passado e atual, construindo um campo de confronto onde todos os envolvidos nos processos educacionais devem se posicionar. Correndo o risco de cair no tão criticado “mais do mesmo”, é necessária a vigília constante para o acréscimo de horas não se tornar uma tortura aos alunos, para que a escola não se reforce como um centro de formação de mão de obra barata para as novas demandas do sistema capitalista.

A construção de uma política pública de Educação Integral em nível nacional tem alicerces frágeis, mesmo que com raízes históricas emblemáticas, todos os envolvidos devem zelar por sua manutenção e expansão. As crises políticas e econômicas que o Brasil passa influenciam diretamente os caminhos da educação pública. Ganhou peso no cenário político uma visão conservadora e neoliberal que, pouco a pouco, sucateia a educação pública e privilegia os setores privados, carregando a perspectiva de educação bancária tão criticada por Paulo Freire. Devemos tutelar os direitos alcançados para que os avanços sejam políticas de Estado e não de governo, não estando a mercê das crises institucionais.

LA EDUCACIÓN INTEGRAL COMO CONTRIBUCIÓN A UN PROYECTO EMANCIPADOR DE LA SOCIEDAD Y DE LOS INDIVIDUOS: UNA MIRADA DESDE EL ÁMBITO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Resumen

El objetivo de este texto es analizar la política pública de Educación Integral como parte de un proyecto emancipatorio más amplio para la educación y la sociedad y, a través de un análisis bibliográfico y documental que reúne a diferentes autores (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003; ROMANELLI, 2013; SAVIANI, 1996; SHIGUNOV NETO, 2015; TEIXEIRA, 2009; MOLL, 2012), para presentarla como una estrategia de enfrentamiento al proyecto hegemónico neoliberal, que transfiere el proceso político de la esfera de los derechos sociales a la esfera del mercado. Un análisis histórico de las políticas públicas de educación en Brasil demuestra la disputa que representan entre proyectos de sociedad, basados en demandas socioeconómicas históricamente situadas. Simplificando la cuestión, podemos destacar dos proyectos sociales, uno conservador y otro

progresista, que, manteniendo sus especificidades históricas, disputan el proyecto educativo nacional. En la actualidad, estos proyectos se antagonizan claramente, lo que nos exige a los profesores actuar de forma crítico-transformadora, como proclama Paulo Freire.

Palabras Clave: Educación Integral. Políticas Públicas. Proyecto de Sociedad.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>/ Acesso em 16/08/2024.

BRASIL. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm Acesso em: 16/08/2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 16/08/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 16/08/2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/____/Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acessado em: 17/08/2024.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. **A Educação Integral no Brasil**: uma análise histórico-sociológica. Revista Prática Docente, v. 3, n. 2, p. 813-829, jul/dez 2018.

EBY, Frederick. **História da educação moderna (séc. XVI/séc. XX)**: teoria, organização e prática educacionais. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. 2º ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

EI. **Centro de Referências em Educação Integral**. Notícias- Reportagens. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/especialistas-temem-retrocesso-na-educacao-posse-de-governo-interino/> Acesso em: 17/08/2024.

EL. **Centro de Referência em Educação Integral**. Notícias- Reportagens. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/veja-principais-mudancas-mais-educacao-para-2016/>. Acesso em: 17/08/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri/SP: Manole, 2003.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 19/08/2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-e-avaliacao/Boletimn27.pdf>. Publicado em 13/06/2024. Acesso em: 19/08/2024.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PAIVA, Thais. **Carta Capital**. Carta Educação. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/conheca-as-propostas-do-pmdb-para-a-educacao/>. Acesso em: 16/08/2024.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 40º ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

XAVIER, Libânea Nacif (et al.). **A educação e o projeto de nação**. Coleção Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira. Bahia: Editora Empresa Gráfica da Bahia-EGBA, 2022.

FILANTROPIA NA EDUCAÇÃO: A PRIVATIZAÇÃO ENCOBERTA PELO MOVIMENTO EMPRESARIAL

Volmir Antonio Lange²⁰⁵
Celoy Aparecida Mascarello²⁰⁶

Grupo de trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

Este texto pretende promover um debate sobre a forma como o empresariamento educacional foi se constituindo no Brasil, especialmente em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica no contexto da abordagem qualitativa. A discussão sobre o empresariamento educacional tem se mostrado uma questão central e complexa no campo da educação, uma vez que envolve diferentes concepções e perspectivas sobre a relação entre o setor privado e o setor público na gestão e oferta dos serviços educacionais. O empresariamento educacional tem sido defendido por alguns como uma forma de melhorar a qualidade e eficiência do sistema educacional, mediante a introdução de práticas de gestão empresarial e de competição no mercado educacional. No entanto, críticos apontam que essa abordagem pode levar à mercantilização da educação, à desigualdade de acesso e à perda de autonomia das instituições de ensino. Concluímos que é considerável a influência que a Fundação Lemann, membros do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) no Brasil, do Todos pela Educação (TPE), do movimento em torno da BNCC e demais parceiros ligados ao empresariamento exerceram sobre a definição do rumo das políticas públicas educacionais no Brasil, sempre se utilizando do discurso filantrópico.

Palavras-chave: Filantropia na educação. Empresariamento educacional. BNCC.

Introdução

A discussão sobre o empresariamento educacional tem se mostrado uma questão central e complexa no campo da educação, uma vez que envolve diferentes concepções e perspectivas sobre a relação entre o setor privado e o setor público na gestão e oferta dos serviços educacionais. O empresariamento educacional tem sido defendido por alguns como uma forma de melhorar a qualidade e eficiência do sistema educacional, mediante a introdução de práticas de gestão empresarial e de competição no mercado educacional. No entanto, críticos apontam que essa abordagem pode levar à mercantilização da educação, à desigualdade de acesso e à perda de autonomia das instituições de ensino.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é bibliográfica no contexto da abordagem qualitativa. Para Gil (2019, p. 44), por pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

²⁰⁵ Mestrado em Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Xanxerê. ange_educa@hotmail.com

²⁰⁶ Mestrado em Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Xanxerê. Celomascarello@gmail.com

Este texto pretende promover um debate sobre a forma como o empresariamento educacional foi se constituindo no Brasil, especialmente com contexto da BNCC. O objetivo é enriquecer o debate sobre as implicações de integrar práticas empresariais ao campo educacional, destacando os riscos associados à mercantilização e à possível erosão da equidade e autonomia nas instituições de ensino. Portanto, este trabalho convida à reflexão crítica sobre o equilíbrio necessário entre inovação e os princípios fundamentais da educação pública.

Perspectivas e Controvérsias da Filantropia na Educação: A Privatização Encoberta pelo Movimento Empresarial

No Brasil, mais precisamente em São Paulo, no dia 06 de setembro de 2006, iniciava um movimento semelhante aos reformadores empresariais da educação estadunidense, com a fundação do TPE (ADRIÃO et al., 2015), o qual, segundo consta em seu site,²¹ “[...] é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos. [...] contamos com [...] mantenedores e apoiadores engajados com a causa e que acreditam que dá para mudar o Brasil pela Educação!” (TPE, 2023, s/p). Essa organização coordena a ação dos empresários na Educação e sobre a sua constituição, com base em dados do próprio site (2023, s/p), constam como seus mantenedores os seguintes institutos, fundações, empresas e movimentos:

O Movimento BEMMAIOR, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, [B]³ Social, ProFuturo, Fundação Vale, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, instituto Natura, imaginable futures - if, fundação Bradesco, GOL, PRISMA Capital, fundação educar, Família Kishimoto, Milú Vilela, ifood, Instituto península, FLUPP Fundação LUCIA & PELERSON PENIDO, Instituto AMBIKIRA, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Grupo Volkswagem, Adega Alentejana, Fundação Roberto Marinho, “arre,dondar”, Instituto Votorantin, Família Hallack, ORIZON Instituto, Alvaro de Souza, Eduardo Vassimon, Luis Terepins, Roberto Bielawski, Parceiros da Educação, Suzano.

O TPE teve, inicialmente, como um dos principais líderes e influenciadores, o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, contando também com a participação de Claudia Costin e, ainda, com a decisiva participação do Ministro de Educação na época, Fernando Haddad (2005 a 2012), sendo este o responsável pela promoção da adoção, das Parcerias Público Privadas (PPPs) (Freitas, 2012; Adrião et al., 2015; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023).

O TPE é considerado uma rede representativa das empresas e fundações do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e dela fazem parte o Instituto Unibanco, Fundação

Vale, Itaú Social, Unibanco, Grupo ABC, Fundação Roberto Marinho, Rede Globo, Fundação LEMANN, Fundação Ford, Fundações Positivo, SM, FTD, Grupo GERDAU, Avon, Natura, entre outros, totalizando 169 entidades (GIFE, 2023²²). A respeito do GIFE, segundo informação do próprio site,

Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado. Atualmente, conta com uma rede de mais de 160 associados que, somados, aportaram R\$ 5.3 bilhões em investimento social no ano de 2020, segundo dados do Censo GIFE. A organização compreende investimento social privado com o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos ou organizações sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público. A Rede GIFE é composta por investidores sociais de institutos ou fundações de origem empresarial, familiar, independente, comunitária ou empresas que investem em ações de interesse público (GIFE, 2023).

O GIFE é, portanto, uma associação de investidores sociais privados do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou fundos familiares, corporativos independentes ou empresas. O TPE, por sua vez, é uma extensão da atuação do grupo de empresariamento na educação, por intermédio do GIFE e a forma pela qual este grupo vem interferindo e direcionando as políticas educacionais do país.

O Movimento pela Base (MPB) foi participante e promotor direto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde sua indicação e aprovação enquanto política educacional como parte do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, quanto pela elaboração e aprovação da BNCC em 2017.

O TPE e o MPB, mesmo tendo/sendo integrantes do GIFE, são movimentos diferentes, com atuação e objetivos distintos, contrário ao que pensavam inicialmente Tarlau e Moeller (2020), que depois de aprofundada pesquisa, desvelaram uma fundação, como sendo a responsável por lançar/criar o MPB e conseguir apoio de outros empresários, sendo estes membros da GIFE e do TPE, conforme explicitado em tópico posterior.

Movimentos como “TPE”, com envolvimento de grupos empresariais denominados como Empresariamento na Educação, visam não somente à diminuição do poder do Estado em nome de crescimento e melhoria da qualidade educacional ofertada, mas também intervir, direta ou indiretamente, na condução das políticas públicas educacionais, como o Movimento Todos pela BNCC.

A construção, elaboração e aprovação da BNCC, apesar de ter previsão legal desde a Constituição Federal de 1988 e constar na LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013, não teve movimento direto por parte do Estado nos governos que

estiveram no comando do país por este período. Assim, mesmo estando prevista, demorou a se materializar e efetivamente só aconteceu após o envolvimento do empresariamento na educação, principalmente por intermédio do movimento TPE e do GIFE, e a Fundação Lemann que, interessada pelo assunto, utilizando-se da filantropia, influenciaria direta, e por vezes indiretamente, nas discussões quando da elaboração do PNE de 2014, que levaria ao início do movimento de construção pela BNCC (Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2020; Dourado; Oliveira, 2018).

Tarlau e Moeller (2020) desvelam que não era o TPE o mentor do movimento de construção da BNCC, mas a Fundação LEMANN, que influenciaria e envolveria além de alguns membros do TPE e, conseqüentemente, do GIFE, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais de Educação dos Estados (CEE) e sucessivamente dos Conselhos Municipais de Educação (CME), servidores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), políticos e professores que, após serem devidamente “preparados”, fariam a divulgação e fomentariam a ideia quanto à BNCC.

A pergunta que leigos que não conhecem a trajetória de construção da BNCC fazem é: por que a Fundação Lemann, pertencente ao empresário Jorge Paulo Lemann, ligado ao ramo de bebidas como a cerveja e o grupo AMBEV, de alimentos como hambúrguer e ketchup, teria tanto interesse na educação, a ponto de ser o promotor principal da BNCC? ou, ainda, como este empresário conseguiu articular tal movimento, mesmo tendo enfrentado mudanças significativas com as trocas de governo, perpassando, de forma quase invisível, a ponto de deixar o protagonismo aparentemente para o Estado e seus pares durante todo o processo?

Sobre Jorge Paulo Lemann, Tarlau e Moeller (2020, p. 561) revelam que, em 2017,

[...] era o homem mais rico do Brasil e o 22º mais rico do mundo, com um patrimônio líquido de 29,1 bilhões de dólares. Ele construiu sua fortuna principalmente na indústria da cerveja, mas ficou internacionalmente famoso por suas aquisições de empresas, suas estratégias de corte de custos e sua “meritocracia” [...] criou a Fundação Lemann em 2002, mas até 2012 muito poucos funcionários governamentais da Educação tinham ouvido falar da fundação. Não obstante, em 2015 a Lemann era a fundação mais poderosa do Brasil, supervisionando inúmeras iniciativas e aconselhando centenas de representantes dos governos municipais, estaduais e federal por todo o país [...] Jorge Paulo criou a fundação em 2002 porque tinha vendido o Banco Garantia em 1998 e tinha realizado a fusão da Brahma e da Antarctica, além de outras iniciativas importantes no mundo dos negócios [...] o que aumentou substancialmente seu patrimônio líquido. “Ele deu um salto, mudou de patamar” [...] “Tornou-se um empresário de padrão internacional. No contexto internacional, é impossível ser tão rico e não ter uma fundação. É algo socialmente inaceitável.” [...].

As autoras relatam, em entrevistas de antigos funcionários da Lemann, que Jorge Paulo Lemann já tinha a Fundação Estudar (2020, p. 561), “[...] que distribuía bolsas de

estudo a brasileiros para fazer MBA nos Estados Unidos. Em geral, esses estudantes voltavam ao Brasil para trabalhar na empresa do próprio Jorge Paulo [...]", porém esta não era considerada uma prática bem vista, já que o mesmo se beneficiava diretamente do resultado da ação, selecionando os estudantes a financiar, de modo a empregá-los na sequência.

Isso levou o empresário a propor ações de filantropia de grande abrangência social, por meio de uma fundação com o objetivo de melhorar a educação no Brasil. O propósito inicial da fundação era causar impacto melhorando a gestão e a avaliação na educação (Caetano, 2020; Tarlau; Moeller, 2020). A fundação Lemann, conforme afirmado em seu propósito inicial que consta em seu relatório do ano de 2002, foi criada para convergir

[...] na melhoria da metodologia gerencial na educação, ou seja, o aperfeiçoamento de uma cultura de avaliação de resultados” O relatório justifica o foco como extensão lógica de boas práticas de negócios à esfera da educação pública: “Advindos da área empresarial e sabendo da importância da avaliação de resultados, acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios”. Assim, nos relatórios anuais da própria Fundação Lemann, o objetivo era melhorar os sistemas de gestão e criar uma cultura de avaliações e auditorias (Au2011; Shore & Wright 2000; Strathern 2000; Trujillo 2014). Essas políticas estavam alinhadas com a crescente mudança global para avaliações de alto impacto, como nocaço do programa No Child Left Behind²⁰⁷ nos Estados Unidos (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 561).

Coincidentemente, em 2002, o presidente do país era o petista Lula, contrário ao neoliberalismo e sua política privatista com interferências de grupos empresariais. Com o apoio de sindicatos, movimentos sociais e intelectuais progressistas, Lula pretendia ter como política econômica de seu governo o desenvolvimentismo, ou seja, um caráter com maior controle e interferência do Estado, como menor poder ao mercado, visando estender, com maior abrangência, as políticas sociais às populações mais carentes do papel do Estado.

Aparentemente não parecia ser tarefa fácil se integrar aos interesses governamentais, visto que Lemann era um empresário e poderia ser considerado pelo governo como um neoliberal querendo impor políticas públicas educacionais. Interessado em alinhar as políticas com a crescente mudança global, como a exemplo do No Child Left Behind dos Estados Unidos, o empresário Jorge Paulo Lemann, convidaria o ex-ministro da educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, para assumir uma vaga de conselheiro na nova Fundação Lemann; função assumida em 2003. Como consequência da presença do ex-ministro como conselheiro, a Fundação Lemann investiria em muitos programas do governo anterior, o de FHC, a

²⁰⁷ No Child Left Behind (NCLB) – Lei norte-americana, traduzida do inglês, “Nenhuma Criança Deixada paraTrás” (UNITED STATES OF AMERICA, 2002), que cita como sendo uma ação exitosa para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes daquele país (FERNANDES, 2011).

exemplo das Parceiras Público-Privadas (PPPs) que já tinham apoio do governo federal (Tarlau; Moeller, 2020). Paulo Renato descreveu esta atuação no relatório da Fundação em 2003.

Como ministro da Educação, tive a oportunidade de propor novas formas de cooperação do setor privado com a educação, para a melhoria da qualidade das escolas públicas de ensino básico, por meio de parcerias com o Estado. O impacto dessa nova forma de atuação das empresas e fundações na educação tem uma abrangência enorme, podendo alcançar, no limite, todo o sistema educacional. [...]Tendo deixado o Ministério, a Fundação Lemann constitui-se em um novo espaço de trabalho para dar seguimento, em um caso concreto, a essa nova forma de parceria entre os setores privado e público (p. 561).

Conforme as autoras (2020), de 2002 a 2009, a Fundação ainda não tinha uma agenda definida ou ideia de como transformar a educação pública do país e seu investimento era em grande parte em projetos regionais. Lemann raramente se negava a investir. A maioria dos projetos apresentados teve todo investimento necessário, inclusive entre 2003 e 2007, em que 24% dos valores investidos pela fundação em projetos na educação vieram de parceiros da fundação, o que demonstrava sua liderança e boa relação com demais empresários a buscar engajamento e conquistar apoio para seus projetos. Com a duplicação do seu patrimônio entre 2009 e 2010, por meio de vendas ou fusões de empresas como o caso da AMBEV, o empresário investiria cada vez mais na fundação e seus projetos. Desse modo,

[...] com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira, a Fundação Lemann começou a buscar uma nova iniciativa de política pública “baseada em evidências”, que poderia ter um impacto nacional e de longo alcance. A Base Nacional Comum Curricular logo se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann (p. 565).

Entre 2010 e 2013, a fundação mudaria seu caráter, contando com uma nova equipe, a qual organizaria uma agenda de política pública educacional mais focada e voltada a promover maior impacto. Em 2010, a contratação de Denis Mizne, fundador e diretor do Instituto “Sou da Paz” de São Paulo, uma organização sem fins lucrativos (ONG), com foco em segurança pública, contratação que alteraria significativamente os rumos da Fundação, que até o momento, tinha atuação discreta no cenário nacional (Tarlau; Moeller, 2020).

Mizne levou com ele uma ideia central, expressa numa entrevista de 2014: “Para fazer a diferença no terceiro setor [organizações sem fins lucrativos] é preciso dialogar com as políticas públicas”. Jorge Paulo também começou a investir muito mais dinheiro na fundação, transformando-a de uma pequena entidade com no máximo 12 funcionários numa organização com mais de 60 funcionários e múltiplas equipes estratégicas [...] “despejou um caminhão de dinheiro” na nova equipe (p. 564).

Mesmo sem ter um foco definido antes de 2010, quando da chegada de Mizne que assumiria a presidência da fundação ela já discutia internamente estudos sobre reformulação curricular. Assim, Mizne ao tomar conhecimento do assunto, faria da sua agenda, a agenda de reformulação curricular da fundação, focando na organização e planejamento de um evento para dar o primeiro passo rumo a BNCC (Tarlau; Moeller, 2020). Esta agenda iniciaria efetivamente com a realização do seminário:

[...] “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, que a Lemann organizou em abril de 2013 na Universidade Yale. Múltiplas fontes confirmaram que esse seminário em Yale foi, de fato, um dos eventos mais importantes para a criação de uma rede de apoiadores da BNCC no Brasil. A escolha de Yale não era particularmente lógica, já que essa universidade nem sequer tem uma faculdade de Educação; mas Mizne tinha participado de um curso de verão em Yale e tinha os contatos para pedir que a universidade hospedasse o evento. O convite para os participantes do seminário dizia o seguinte: Este é um programa único, com foco na discussão de tópicos prioritários no desenvolvimento de políticas educacionais na educação fundamental. Entre os participantes, estarão membros importantes do governo brasileiro, educadores e representantes de organizações não governamentais no campo da educação [...]. As sessões serão conduzidas por ilustres membros do corpo docente de Yale e por eminentes profissionais com profunda experiência em seus campos. (p. 566).

Entre os convidados, estavam políticos influentes, os atuais e futuros secretários da Educação dos estados, funcionários do alto escalão do Ministério da Educação (MEC) e representantes de outras fundações e ONGs voltadas à educação, além de membros da Fundação Lemann. Dos participantes do evento realizado em Yale, além da participação de políticos, nomes como Eduardo Deschamps, secretário de educação do Estado de Santa Catarina e vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que, em 2015, tornou-se presidente do Consed e, em 2016, presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2020).

Sob a liderança de Deschamps, entre os anos de 2014 e 2016, as autoras Tarlau e Moeller (2020) afirmam que:

[...] o Consed teve um papel crucial na promoção da BNCC [...] Deschamps também admitiu que foi no seminário que ouviu falar da BNCC pela primeira vez [...] O fato de que ele nem sequer pensara na ideia de padrões nacionais de aprendizagem antes do seminário da Lemann é significativo, pois, nos três anos seguintes, ele se tornou um dos mais importantes líderes governamentais para a promoção dessa iniciativa (p. 567).

Vale destacar que todos os convidados, desde o primeiro convite a participar do movimento da BNCC, assim como os demais que se engajaram posteriormente, tiveram suas despesas em eventos promocionais pagas pela Fundação Lemann que, inclusive, contratou

alguns destes membros para atuar durante todo o processo desde a divulgação até a elaboração da BNCC.

[...] em termos de recursos econômicos, a Fundação Lemann pagou as refeições durante as reuniões e comprou passagens aéreas, de forma que os funcionários do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) pudessem participar de eventos nacionais. [...] Manuel Palácios²⁰⁸ recordou [...], a importância desse apoio financeiro para esses grupos: “O Consed tem grande dificuldade de financiamento, porque os estados não conseguem dar suporte operacional ao conselho. Então eles trabalham muito com fundações. No caso da BNCC, a Lemann sempre colocou esse apoio à disposição do Consed, portanto, a Fundação Lemann estava sempre à mesa, já que, literalmente, pagava o almoço. [...] a fundação também usava seus recursos econômicos para patrocinar a produção de conhecimento ou, em outras palavras, prover os funcionários governamentais com informação relevante por meio de seminários, tradução de documentos internacionais para o português, patrocínio de relatórios de pesquisa e convites a especialistas internacionais para falar sobre a experiência deles na redação de padrões curriculares comuns (Tarlau; Moeller, 2020, p. 575-576).

Nesse sentido, quando o assunto é empresariamento privado na educação, não se pode ser tão inocente a ponto de não se questionar como e por que a Fundação Lemann mapeou e analisou cada convidado e como catalisou nestes o potencial de persuasão suficiente para levar adiante e induzir os interesses da promotora do evento, em se construir por detrás de suas reais intenções, iniciativas em prol de um movimento “social”, conclamando assim todos os atores educacionais a se engajar de alguma forma na promoção da BNCC.

Após o movimento inicial pela BNCC de 2013, era preciso articular um modo de concretizar a ideia da necessidade da construção de um currículo mínimo inicial único para o país, afinal mesmo estando previsto desde a Constituição Federal (CF) de 1988 e constar ainda na LDB de 1996 não existia um movimento anterior para que isso se efetivasse. Desse modo, o foco e as movimentações de membros do Consed, CNE e fundações parceiras da Lemann, que também eram membros da GIFE e do TPE, portanto, devidamente incentivados, objetivavam fazer constar a BNCC no novo PNE de 2014 (Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2020; Peroni; Caetano, 2015). Tarlau e Moeller (p. 569) destacam a entrevista de uma participante que fazia parte do TPE. Ela disse

[...] que sua organização, a Todos pela Educação, apresentou 54 emendas ao Plano Nacional de Educação de 2014. Dessas, 52 foram aprovadas, inclusive três que estabeleciam prazos para a criação de diretrizes curriculares nacionais. “Então agora nós tínhamos de fazer isso!”, exclamou. [...] também disse que a entrada da BNCC no PNE de 2014 “deu um impulso muito grande” ao Movimento pela Base, “porque entrou com prazo para ser construída até junho de 2016 e encaminhada para o CNE”.

²⁰⁸ Secretário de Educação Básica do MEC na época.

Outra questão que chama a atenção é o fato do movimento da BNCC, que iniciou em 2013, apresentou sua primeira versão em 2015 e foi rediscutido e materializado apenas em 2017, quando da aprovação e elaboração final do documento. Este processo perpassou por mais que um governo, iniciando por Dilma Rousseff do PT (partido de esquerda, mais simpático ao desenvolvimentismo), que sofreu impeachment em agosto de 2016, e seguindo no governo de Michel Temer do PMDB (partido considerado de centro mais alinhado com o neoliberalismo).

Pairam ainda sobre este processo, aparentemente pelas questões do empresariamento na educação, dúvidas a respeito de como uma fundação ligada ao GIFE e ao movimento Todos pela educação e Movimento pela BNCC, tendo viés neoliberal, conseguira transitar e conquistar a simpatia de políticos de diversos partidos, suportar as trocas de governo e de pessoas em cargos nos CNE, Consed e no MEC e atingir seu objetivo de construção e aprovação da BNCC.

Talvez uma das suposições, como resposta, possa surgir a partir do relato de um membro convidado a colaborar na criação de uma comissão de especialistas para escrever a BNCC. Ele é identificado apenas como sociólogo e fora convidado pelo então secretário de educação básica do MEC à época, Manoel Palácios e assumiria como um dos consultores do documento. Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 573), Manoel comentou na entrevista que

[...] esses especialistas eram “tudo, menos um grupo alinhado politicamente” e criticou tanto os grupos de direita, que achavam que a BNCC estava sendo escrita por “um bando de militantes ideológicos do PT”, quanto os grupos de esquerda, que denunciavam a BNCC como parte de um “complô neoliberal para favorecer parcerias público-privadas nas avaliações em grande escala, na produção de material didático e, por extensão nos fundos de educação, que hoje são o grande nicho de investimentos na esfera de um capitalismo tardio.

Acreditamos que este relato, assim como o alinhamento atual (2023) do GIFE com o terceiro governo de Lula, demonstra que os movimentos privatistas, como a exemplo do empresariamento na educação, estão além de questões ideológicas como nas alas progressista e/ou conservadora, bem como de políticas partidárias.

Outro especialista entrevistado pelas autoras (2020, p. 574) respondeu neste sentido, sobre a sensação do movimento estar além de questões político ideológicas. Assim, para o entrevistado,

A construção [das equipes] dos especialistas não teve um caráter político-partidário. Havia três vertentes: as Secretarias de Educação dos estados, ocupadas por diferentes partidos, indicavam seus representantes; universidades, que tinham gente trabalhando com educação, como eu, também indicaram participantes; e havia um

núcleo ligado ao próprio MEC, com as pessoas que já estavam lá. [...] essa “heterogeneidade não política, mas conceitual, de conhecimento”, fez com que a primeira versão da BNCC nem sempre fosse consistente com sua abordagem filosófica ou progressão curricular. “Os acadêmicos tinham uma visão bastante conceitual, mas o pessoal das secretarias estaduais de Educação tinha menos intimidade com os conceitos”, disse ele. “Então, as reuniões nem sempre eram muito produtivas e a qualidade discutível da primeira versão resultou dessa fragilidade.” Mas ele acreditava que isso era inevitável, dada a diversidade do grupo de especialistas.

Conforme nossa reflexão, o processo de elaboração da BNCC teve sequência, mesmo com a troca de governos, seus ideais políticos e consequentemente nomeações de cargos, iniciando pelos ministérios a exemplo da educação. Tarlau e Moeller (2020, p. 568) detalham como a fundação, através do movimento provocado pela construção da BNCC, atingiu seu objetivo:

Para entender como a Fundação Lemann pôde alterar o terreno das políticas públicas durante o momento histórico vivido pelo Brasil entre 2014 e 2017, recorremos à noção gramsciana do “conjuntural” como ferramenta analítica (Gramsci 1971a, 400). Uma conjuntura é um momento definido por “diferentes correntes e circunstâncias” (Hall 1988, 130) que, juntas, criam as condições para acontecimentos específicos que uma única causa não poderia ter criado. Ao focar no momento conjuntural brasileiro, em vez de simplesmente descrever o “contexto”, buscamos ilustrar como múltiplas forças políticas e econômicas convergiram no Brasil entre 2013 e 2014, o que produziu um “novo terreno político” (Hart 2003, 27), permitindo que um novo ator estratégico como a Fundação Lemann pudesse promover seus objetivos de política pública.

Assim, com base em pesquisa realizada em dezenas de documentos referentes ao assunto e após análise de dados de 29 entrevistas, Tarlau e Moeller (2020, p. 560) citam: “[...] reconstruímos a história de como a BNCC se tornou a mais importante iniciativa de política educacional no Brasil entre 2015 e 2017”. As pesquisadoras relatam ainda que, em julho de 2014, o movimento da BNCC se deparou com uma versão do documento publicado pelo MEC: “[...] o Movimento pela Base queria um documento mais “prático”, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar [...]” (2020, p. 571), centrado em competências e habilidades, já que a versão apresentada estaria mais alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A publicação não agradava a Fundação e seu grupo, afinal, após tanto investimento de recursos financeiros com equipe e gastos de formação, logicamente que isso “jogaria pela janela” e anularia todo o mérito do grupo que a financiava. Desse modo, utilizando-se de desculpas como ser ano eleitoral e que teria troca de cargos, não seria adequado publicar tal documento e o mesmo foi descartado (TARLAU; MOELLER, 2020; CAETANO, 2020; AGUIAR; DOURADO, 2018; PERONI; CAETANO, 2015).

Tarlau e Moeller (2020, p. 571), segundo entrevista com um dos membros executivos do Movimento pela Base e consultor da Fundação Lemann, relatam:

Se esse documento fosse divulgado, daria o tom para um debate que cairia na mesmice. A gente acreditava que o governo estava acabando, o [então ministro da Educação José Henrique] Paim era provisório, a Beatriz também era provisória. Já era outubro ou novembro de 2014. A chance de soltar algo equivocado poderia até atrapalhar [o próximo governo]. Deveriam ter feito isso bem antes. Não fizeram? Então não vamos atrapalhar a vida de quem está chegando.

Desse modo, o documento considerado uma versão preliminar, apresentado em 2014, não chegou a ser publicado e nem aproveitado, tendo a BNCC, publicada em 2017, começado do zero. Em 2014, conforme citado, o Movimento pela Base conseguiu validar o esforço incluindo como objetivo do PNE (2014), a construção “democrática” da BNCC. Assim, em setembro de 2015 seria publicada a sua primeira versão, com 300 páginas (Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2020; Dourado; Oliveira, 2018; Peroni, 2015; Peroni; Caetano, 2015).

Logo após essa publicação, o documento receberia críticas quanto a sua legitimidade, inclusive de partidos políticos de esquerda ou direita que, sem ter muito conhecimento sobre a construção do documento, se acusavam mutuamente, como responsáveis pelos encaminhamentos e pela produção de tal documento (Caetano, 2020; Tarlau; Moeller, 2020; Peroni, 2020; Peroni; Caetano, 2015).

O fato de que havia gente nessa rede dos dois maiores partidos políticos (PT e PSDB) permitiu que a BNCC se tornasse uma iniciativa apartidária de política pública. Membros do Movimento pela Base enfatizam essa característica “apartidária” da BNCC como especialmente importante durante os momentos mais tensos do processo. Por exemplo, quando a polarização política atingiu um pico em março de 2016, três membros do Movimento escreveram um artigo apartidário para um grande diário paulista, afirmando a necessidade de avançar para além das diferenças políticas e apoiar a BNCC em nome das “crianças e jovens nas salas de aula” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 579).

Quanto às críticas, situação que parecia já esperada pela própria fundação, foram habilmente contornadas. Ela soube mediar as críticas e propôs adequações ao documento percorrendo o país com sua equipe para mobilizar e legitimar o movimento pela base, as autoras (p. 579) revelam que, para a fundação,

[...] Valeu a pena esse processo de visitas a funcionários governamentais por todo o país, levando a discussão sobre a BNCC. Por volta de 2016, o Movimento pela Base tinha 65 membros e eram todos poderosos influenciadores no setor da educação. Essa rede incluía 30 lideranças de diferentes fundações, 19 funcionários governamentais, oito pesquisadores de universidades e sete políticos.

Após as visitas de divulgação, a Fundação, por intermédio do Movimento da Base, colocaria a versão de 2015 do documento aberto em site específico, à consulta e apreciação dos educadores e membros da sociedade, com ampla participação popular entre críticas e sugestões. Outra forma de legitimar o processo foi a promoção de eventos presenciais, com registro de participação em atas, como os momentos de parada realizados nas escolas públicas de todo o país, e, na sequência, com a realização de seminários municipais, regionais e estaduais, eventos abertos a contribuições e sugestões para a elaboração e legitimidade do documento, o que para os promotores da BNCC e governo teria sido um sucesso, pela ampla participação (Tarlau; Moeller, 2020; Peroni, 2020; Aguiar; Dourado, 2018).

Porém, as críticas de que o texto base já estava concluído pelos consultores e grupo de especialistas contratados permanece, apesar de a fundação declarar que a elaboração final do documento foi finalizada a partir dos textos finais enviados por cada estado, na sequência compilados e abertos a sugestões quando da realização dos cinco seminários regionais nacionais para então serem novamente compilados de forma autônoma pelos especialistas e consultores do MEC. Desse modo, segundo informado pelo movimento da base e MEC, inserindo as principais sugestões e reivindicações dos envolvidos em todo o processo.

Esta questão sobre a legitimidade do processo de construção e aprovação da BNCC, abordada por Tarlau e Moeller (2020, p. 591), de que “[...] Embora a Fundação Lemann e o Movimento pela Base tenham tido menos participação direta no processo de redação da versão final da BNCC, as duas entidades continuaram a monitorar esse processo e a manter encontros com altos funcionários do MEC [...]”.

A respeito das questões político-ideológicas, as autoras (p. 584) revelam que “A BNCC talvez fosse a única política pública que manteve o apoio multipartidário em meio à crescente polarização política [...] deu certo a estratégia da Fundação Lemann, de reunir gente com interesses diversos e promover ampla participação da sociedade civil”.

Neste cenário, em abril de 2017, o MEC enviaria a versão final oficial da BNCC ao CNE para análise e posterior aprovação. O CNE realizou cinco seminários regionais objetivando coletar opiniões e sugestões sobre a versão, devolvendo o texto ao MEC em dezembro (Aguiar; Dourado, 2018; Caetano, 2020; Tarlau; Moeller, 2020).

No dia 20 do mesmo mês, “[...] o Presidente Michel Temer, o ministro Mendonça Filho, da Educação, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, [...] políticos, funcionários ligados à educação [...], representantes da Fundação Lemann reuniram-se para “homologar” a BNCC” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 592).

Conforme apresentado, é considerável a influência que a Fundação Lemann, membros do GIFE no Brasil, do TPE, do movimento em torno da BNCC e demais parceiros ligados ao empresariamento exerceram sobre a definição do rumo das políticas públicas educacionais no Brasil, sempre se utilizando do discurso filantrópico.

Conclusão

Em conclusão, este artigo destacou a significativa influência exercida pela Fundação Lemann e outras organizações empresariais, como membros do GIFE e o movimento TPE, na definição das políticas públicas educacionais no Brasil. Ao se apoiar no discurso filantrópico, essas entidades têm desempenhado um papel central na reformulação do cenário educacional, muitas vezes promovendo interesses que refletem uma visão empresarial da educação. Essa parceria entre entidades filantrópicas e políticas públicas levanta importantes questões sobre a autonomia das diretrizes educacionais e a transparência nos processos de decisão, sugerindo a necessidade de uma análise crítica e contínua para garantir que os interesses educacionais genuínos dos alunos e professores sejam priorizados. Assim, é importante que futuras pesquisas se debrucem sobre a avaliação dos impactos de tais intervenções, buscando um equilíbrio entre a colaboração público-privada e a preservação dos princípios fundamentais de uma educação pública inclusiva e democrática.

FILANTROPÍA EN EDUCACIÓN: PRIVATIZACIÓN CUBIERTA POR EL MOVIMIENTO EMPRESARIAL

Resumen

Este texto tiene como objetivo promover un debate sobre la forma en que se constituyó el emprendimiento educativo en Brasil, especialmente en relación con la Base Curricular Común Nacional (BNCC). En cuanto a los procedimientos técnicos, la investigación es bibliográfica en el contexto de un enfoque cualitativo. La discusión sobre el emprendimiento educativo ha demostrado ser un tema central y complejo en el campo de la educación, ya que involucra diferentes concepciones y perspectivas sobre la relación entre el sector privado y el sector público en la gestión y prestación de servicios educativos. El emprendimiento educativo ha sido defendido por algunos como una forma de mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo, mediante la introducción de prácticas de gestión empresarial y competencia en el mercado educativo. Sin embargo, los críticos señalan que este enfoque puede conducir a la mercantilización de la educación, la desigualdad de acceso y la pérdida de autonomía de las instituciones educativas. Concluimos que la influencia que la Fundación Lemann, los miembros del GIFE en Brasil, el TPE, el movimiento en torno al BNCC y otros socios vinculados al sector empresarial han ejercido en la definición de la dirección de las políticas públicas educativas en Brasil es considerable, utilizando siempre el discurso filantrópico.

Palabras Clave: Filantropía en la educación. Emprendimiento educativo. BNCC.

Referências

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGUI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. Sistemas de ensino privados na educação

pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2015. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/sistemas_privados_pt.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educativas Globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Textura, Canoas (RS), v. 22, n. 50, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acesso em 10 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas (SP), v. 33, n. 119, p. 379-404, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 7 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019. PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334710790_O_publico_e_o_privado_na_educacao_Projetos_em_disputa. Acesso em: 20 jun. 2024.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 8 fev. 2023.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PEDAGOGIA DO ENCONTRO, DO ENTRELAÇAMENTO ENTRE A ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Vilson Von Borstel²⁰⁹
Luci Mary Duso Pacheco²¹⁰

Grupo de trabalho (GT): Educação integral e a educação básica: Políticas e práticas pedagógicas garantindo aprendizagens e direitos da cidadania

Resumo

Na área rural e no campo, a educação sempre foi tratada sem atenção e destaque. A questão básica da educação do campo, historicamente, está na concepção. Que escola queremos e para quê formar. A quem e para que deve servir a educação. Na perspectiva da sustentabilidade, queremos uma educação e escola que esteja a serviço de todos, da superação dos problemas da comunidade e da modificação da realidade injusta em que se vive, ajudando a construir um mundo de inclusão. O presente estudo bibliográfico tem como tema a Pedagogia da Alternância, como objetivo, apresentar a Pedagogia da Alternância como possibilidade de uma nova escola e uma nova prática pedagógica em escolas de ensino fundamental do campo, na perspectiva de enfrentamento dos problemas que a escola da zona rural vem enfrentando desde a sua constituição. Considerando que a sociedade atual vive com tantas mazelas consequentes deste sistema capitalista neoliberal e considerando ainda que a escola rural historicamente tem seu currículo descontextualizado da realidade de vida do aluno, a Pedagogia da Alternância com currículo contemplando atividades ligadas a vida do aluno do campo, vislumbra a possibilidade de formação integral e sustentável dos jovens rurais, promovendo o entrelaçamento entre escola, família e comunidade, num movimento contra a corrente do sistema capitalista.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Formação pela Alternância; Formação Integral Sustentável; Escola - Família - Comunidade.

Introdução

Início esse artigo, fazendo algumas considerações sobre o contexto sócio econômico educacional que vive a sociedade nos tempos atuais e que impactam significativamente a educação. Para melhor compreendermos o contexto de dificuldades que vivem nossas escolas e a educação como um todo na contemporaneidade, é necessário buscarmos compreender o cenário sócio econômico a partir da perspectiva de pesquisadores como Bauman 2001, Han 2015, Nóvoa 2017 e Zeichner 2014.

No desenvolvimento do artigo, discutimos a Pedagogia da Alternância como uma possibilidade de uma nova escola para os jovens oriundos do campo, numa ideia de enfrentamento, num movimento contra a corrente capitalista neoliberal. Nessa pedagogia se

²⁰⁹ Mestrando em educação pelo PPGEDU – URI. Licenciado em Matemática e Ciências Naturais, Servidor da CRE de Itapiranga, vilsonv@sed.sc.gov.br

²¹⁰ Doutora em Educação professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: luci@uri.edu.br

constata nas experiências em desenvolvimento até os dias atuais, uma possibilidade muito grande de um entrelaçamento entre os segmentos que formam a comunidade escolar. Escola, família e comunidade se unem para o fortalecimento da pedagogia empreendida nas escolas. Com isso, a possibilidade dos jovens se formarem integralmente na perspectiva da sustentabilidade é muito presente. Verifica-se nas experiências da Pedagogia da Alternância nas comunidades rurais, um desenvolvimento local sustentável.

Contexto Sócio Econômico e Cultural na Contemporaneidade

Para Bauman 2001, em *A Modernidade Líquida*, a modernidade pode ser definida como um período de liquidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança. A noção de fluidez e liquidez que marcam a contemporaneidade se manifestariam segundo o autor no cotidiano em diversos contextos, como por exemplo, nas relações de trabalho, nos relacionamentos afetivos, na maneira como as identidades se constroem, na educação, na política, etc. O “mundo dominado pela estética do consumo” BAUMAN, 2001, p.165. Compulsibilidade, ansiedade, volatilidade e instabilidade das identidades são as marcas das novas gerações, segundo Bauman.

Neste contexto, a sociedade se transformou, e conforme as metáforas de Zygmunt Bauman, passou do estágio sólido para o estágio líquido. Significa dizer principalmente que no estágio líquido, tempo e espaço ganham conotações diferentes, o consumo não é só de produtos, mas de valores e concepções; as relações sociais se organizam em rede; os indivíduos estão no centro desta sociedade e há uma democratização do acesso à informação e ao conhecimento. Porém, a informação e o conhecimento são muito voláteis, frágeis. A informação é instantânea e o conhecimento é superficial.

Han 2015, na sua obra, *A Sociedade do Cansaço*, destaca que a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas sim uma sociedade de desempenho. Segundo o autor, esta é uma mudança de paradigma com impactos profundos na educação. Enquanto na sociedade disciplinar, a mesma era regida pela negatividade, pela proibição, organizada e estruturada por uma estrutura rigorosa de segurança e vigilância, a sociedade contemporânea, é orientada por uma positividade caracterizada por uma sociedade do desempenho, do poder fazer, de produzir exaustivamente. Sociedade onde os sujeitos não tem tempo para as coisas, além do trabalho, dos afazeres. Esta mudança tem um significado muito importante na medida em que na sociedade disciplinar e de exploração o indivíduo caminhava na aspiração, no anseio de liberdade na luta pela liberdade da opressão, enquanto que na sociedade de

consumo, informação e produção, o explorador é ao mesmo tempo o explorado, e segundo o autor, agressor e vítima não se distinguem mais. O sujeito se auto explora e fica doente. “No lugar de proibição, mandamento ou regramento fundamentos da sociedade disciplinar entram agora, projeto, iniciativa e motivação” (HAN, 2015, p. 24).

Segundo BAUMANN 2001, os medos, a ansiedade, e angústias da contemporaneidade, são feitos para serem sofridos em solidão. É a sociedade movida ao consumo, ao imediatismo, compulsiva e ansiosa, segundo o autor. Sociedade movida à compra. De acordo com BAUMAN, 2001, p. 79 “Não se compra apenas comidas, sapatos, automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida, também é uma variedade de compra”. Segundo o autor, o espírito que move a atividade consumista é o desejo e não a necessidade. “Ganha-se a independência, rendendo-se” BAUMANN, 2001, p. 90. Segundo o autor, a vida desejada pelos sujeitos, tende a ser a vida vista na TV. E a escola, está imersa nesta convalescência e a defesa que nos cabe é a busca de alternativas para o enfrentamento desta realidade na educação.

Esse quadro de convalescência em que se encontra a sociedade faz a escola emitir claros sinais da sua “doença”. Estes problemas estão identificados nas diferentes formas de violência crescente nas escolas, no abandono e na evasão escolar, no alto índice de analfabetismo, no baixo desempenho dos alunos, no abandono da escola, na instabilidade dos programas implantados pelos entes públicos, especialmente no ensino médio no nosso país. É bem flagrante a desvalorização da educação como um todo. O abandono da escola é um projeto político do sistema capitalista, é um projeto de perpetuação de poder da elite.

A crise na educação contemporânea tem ligações diretas com as mudanças na sociedade. Segundo BAUMANN 2001, as pessoas modificaram a forma de interpretar o mundo e, conseqüentemente, o consumo. O homem da modernidade líquida passa a ser marcado pelo fim dos padrões, da segurança, da estabilidade e das certezas. Surgindo o relativismo, a indefinição, o medo e a insegurança. Esse relativismo acaba afetando diretamente a educação, pois deixa de lado um modelo universal, para aderir um modelo totalmente sem forma e que se modifica rapidamente. Percebe-se com muita clareza a importância que tem o sistema produtivo. Produzir riquezas, viabilizar empregos, fazer a roda da economia girar. Esses movimentos tem importância para o sistema. Pouco se valoriza o processo, o empreendimento humano nos processos, o trabalho como um valor humano, o meio ambiente como meio e não finalidade puramente econômica.

Nesta mesma linha de abordagem, pesquisadores como ZEICHNER 2014, NÓVOA

2017, nos seus trabalhos, também manifestam que vivemos num contexto de grande vulnerabilidade social, um contexto fluido, de grande consumismo supérfluo, de individualidades, de rápidas mudanças, orientado ideologicamente pelo sistema capitalista de produção neoliberal. Realidade em que o poder apresenta um ideal para a sociedade e a educação, segundo os interesses do capital. Num contexto de fortes movimentos de privatização da educação. NÓVOA 2017, defende que a escola em crise precisa repensar sua prática.

Quando pesquisadores referenciados acima, defendem uma nova escola, uma escola mais identificada com a comunidade, onde a realidade local deve ser considerada no processo de construção dos saberes, vemos na Pedagogia da Alternância implementada nas escolas do campo na região de Itapiranga, estado de Santa Catarina, uma possibilidade de enfrentamento e superação desse sistema opressor, resultando na possibilidade de uma nova escola, num movimento “contra a corrente”. Nessa escola, com adoção da Pedagogia da Alternância, com currículo que possibilita considerar além dos saberes locais, também contemplar o desenvolvimento do projeto de vida do aluno, desenvolvimento de projetos de pesquisa, desenvolver atividades curriculares voltadas a práticas agrícolas, deve ser possível identificar elementos no currículo oficial e oculto, que promovem a formação para a integralidade e para a sustentabilidade.

Então é possível perceber, que historicamente o campo se voltou para a forma de desenvolvimento da cidade e atualmente vem acontecendo o processo inverso, a cidade é que vem buscando no campo, uma forma mais sustentável de vida e de reprodução dos valores e sabores do campo como forma de desenvolvimento sustentável, segundo ZORTÉIA 2014. Essa é uma constatação muito interessante e convém destacar que esse movimento atualmente é bastante considerável principalmente no aspecto da qualidade de vida, ou seja, as pessoas da cidade procurando espaços no campo para viver mais em contato com a natureza e os elementos que ela proporciona para uma melhor qualidade de vida. Após a Pandemia da Covid 19 essa tendência se acentuou.

Pedagogia da Alternância e os Saberes Locais para uma nova escola no Campo

“Construir a prática educativa e o conhecimento novo a partir dos recursos culturais e dos conhecimentos que os alunos trazem consigo”. ZEICHNER, 2014, p. 2214.

A Pedagogia da Alternância, se apresenta como possibilidade de enfrentamento desta crise. É a viabilidade de uma nova escola com mais sentido na vida dos alunos do campo e

com uma nova identidade educacional. Essa pedagogia tem uma possibilidade concreta de fortalecer os vínculos entre a escola, família e comunidade.

O currículo oficial permite um movimento em que o currículo oculto ou não oficial, presente na comunidade escolar, se faça presente e parte da construção dos novos saberes. Na educação do campo, adequar o currículo a realidade de vida do aluno é fundamental. É preciso superar o currículo urbanizado na prática da educação do campo. A implantação do currículo da Pedagogia da Alternância, adequado a realidade do aluno e da família do campo é uma mudança de paradigma com grandes possibilidades de construção de sujeitos mais ativos, críticos, flexíveis, preparados para o enfrentamento das dificuldades que o sistema impõe, considerando que a importância de aprendermos a transitar neste contexto volátil da sociedade, pois segundo BAUMANN, 2001, p.91 “ Num mundo em que as coisas deliberadamente instáveis são a matéria prima das identidades, que são necessariamente instáveis, é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo lá fora”.

Basicamente ao se tratar da questão do movimento “contra a corrente”, na perspectiva de elaboração de políticas ou atividades de formação, os pensadores da educação são unânimes ao defender a importância de se olhar para a realidade local. Reconhecer as escolas como espaços geradores de teorias e práticas. Essa perspectiva na configuração curricular da pedagogia da alternância é bem presente, bem possível. Defendem as escolas como lugares de aprendizado para a formação de professores. Neste momento convém destacar o importante papel do professor. Pouco adianta adotar um novo modelo educacional se o professor não estiver preparado para bem desempenhar seu papel.

O professor na Pedagogia da Alternância precisa incorporar o espírito da alternância, sendo que a formação continuada, a troca de experiências e vivências, são o caminho para o alcance dessa condição. ARROYO 2004 defende que os professores da educação do campo precisam compreender os alunos “como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social”. A escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo” (ARROYO, 2004, p. 74). Desse modo, os alunos são considerados como sujeitos que produzem saber, cultura e conhecimento no decorrer de suas vivências.

A Pedagogia da Alternância faz 56 anos no Brasil. Criada oficialmente em 26 de abril de 1968, pelo padre Humberto Pietrogrande e por lideranças políticas e rurais, buscou na experiência italiana respostas para uma realidade educacional brasileira que não atendia as

necessidades do homem do campo. As dificuldades levavam ao êxodo rural, à descrença no campo e à negação do jovem às suas origens. O discurso empreendido na época era o do urbano como espaço de progresso, de melhores condições de vida, contrapondo-se ao rural e delegando a este o lugar de atraso. Tratava-se na época de tempos difíceis, de perseguição, de censura, crise na agricultura. Foi em meio a este cenário que emanou uma pedagogia mais que profícua, necessária, uma pedagogia do encontro, da aproximação entre escola, família e comunidade. Surge uma pedagogia que contribui para a construção de conhecimentos reais, vinculados ao meio. Conhecimentos que responderam e que continuam respondendo às perguntas que inquietam e que levam a transformação, como nos revela Boaventura de Sousa Santos 2002, um conhecimento prudente para uma vida decente.

Construir a prática educativa e o conhecimento novo a partir dos recursos culturais e dos conhecimentos que os alunos trazem consigo. Neste sentido, a configuração curricular e metodológica da pedagogia da alternância, possibilita que a cultura local efetivamente participe do processo de construção de novos conhecimentos, visto que segundo PACHECO, 2016, p.11:

Essa pedagogia possibilita ao aluno, períodos de formação integral alternando tempo-escola, em regime de internato, com o tempo- comunidade, em que fica junto a sua família, participando normalmente das atividades de produção, subsistência familiar e realizando trabalhos escolares selecionados por eles e os professores.

Implementar escola e currículo integrando a cultura local da comunidade. Essa é a perspectiva da Pedagogia da Alternância e que vai ao encontro dos ideais de Freire. Segundo FREIRE, 2021, a educação deve levar o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, promovendo a pesquisa em vez da mera repetição de trechos e de afirmações desconectadas da vida real do estudante. De acordo com FREIRE, 2021, p. 60:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor.

Nessa lógica, é possível acreditar que a escola na sua prática estará transformando a vida dos jovens. Estará preparando os mesmos, com uma visão mais humana, com visão crítica, participativa e sustentável. Assim, para viver numa outra lógica de sociedade, estará a escola formando, na contramão do pensamento da sociedade vigente. Sustentam os pesquisadores que a escola deve libertar os jovens da tecnologia como a única mensageira de cultura, desafiando o jovem a pensar e a ser capaz de começar resgatando a cultura do livro e

da escrita. Os autores ao fazerem referência ao papel central da escola, a aprendizagem, considerando que não é mais somente na escola que o sujeito aprende, sustentam que é necessária uma mudança de foco.

Ao defender o ideal da escola na perspectiva de formar para a plena cidadania, FREIRE 2021 afirma que idealiza uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de seus problemas. De sua inserção nesta problemática. Uma educação que o advirta dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhe a força e a coragem de lutar, em vez de ser arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido a prescrições alheias. Idealiza uma educação que coloque o homem em diálogo constante com o outro, com predisposição. Com visão crítica e análise crítica de suas descobertas.

Adequar a escola e a educação à realidade local, considerando o meio, como caminho para a transformação da realidade do educando, da família e da comunidade. Pois, de acordo com PACHECO, 2016, p. 14:

Se as práticas educativas escolares forem articuladas juntamente com os saberes da vida cotidiana, em função de uma nova organização da própria comunidade, contribuirão para preparar a população rural, desde a criança até o ancião, a assumirem seus próprios destinos e promoverem as mudanças necessárias para que as suas vidas sejam, pelo menos, justas e dignas.

Compreendemos que essa constatação de Pacheco, sobre a organização da escola e do currículo, deve ser considerada para todas as escolas, indiferente a sua localização geográfica e projeto de educação adotado.

A proposta da alternância dialoga diretamente com as ideias de Paulo Freire, uma vez que sua análise também evidencia que para a educação ser realmente significativa, deve considerar o contexto do sujeito nela envolvido, sendo a interação homem-mundo, sujeito-objeto, imprescindível na perspectiva formativa para que o indivíduo se desenvolva e se torne agente de sua práxis.

A Pedagogia da Alternância nas recentes pesquisas no Brasil.

No Brasil a prática da Pedagogia da Alternância se dá basicamente nas Casas Familiares Rurais - CFRs e nos Centros de Formação Familiar – CEFAs. Nas produções recentes em Teses e Dissertações podemos constatar informações sobre o desenvolvimento dessa pedagogia.

A metodologia com alternância dos espaços pedagógicos leva ao alternante a buscar, em seus ambientes, sua própria formação, pois o aluno não é apenas um receptor e o meio, é fonte de formação e conhecimentos que, na sua integração, vai se delineando na medida de sua exploração e interação. Segundo GIMONET: Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem (GIMONET, 2007, p.19).

De acordo com Morin 2008, enquanto a comunidade escolar não trabalhar de forma que o sujeito saiba para que usar o conhecimento, não estará cumprindo o verdadeiro papel da educação, formando cidadãos, agentes transformadores do meio em que vivem. Os estudantes sabem disso, e gostam de aulas que sejam úteis para a realização de sonhos como o de uma sociedade mais justa e igualitária, que saiba respeitar todo modo de vida, incluindo o seu projeto de vida pessoal e comunitário.

Para ZORTEIA, 2014 enquanto prática educativa de formação humana e profissional, a Pedagogia da Alternância também trabalha com a questão sustentável. Compreende-se por sustentabilidade as ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades sem prejudicar as futuras gerações, isto é, que as mesmas possam ter acesso aos mesmos recursos naturais, sem prejuízos.

Ainda de acordo com ZORTÉIA 2014, na prática pedagógica alternante, os jovens saem do mundo da contemplação para o mundo da atuação, pois são eles que fazem a sua história, definem seu trabalho e buscam o desenvolvimento. Nessa rotina de construção aprende-se além da profissão, os valores humanos necessários para a confirmação deste ser junto à ordem social como parte coletiva e individual, em busca de uma vida mais digna e cidadã.

Para ZORTEIA 2014, a família – seu auxílio e participação – na Pedagogia da Alternância é referência para a formação integral do jovem, para seu desenvolvimento tanto pessoal, quanto social e/ou profissional. Porém, apesar de a maioria das famílias trabalhar em conjunto com os adolescentes, não existe uma unanimidade que contemple todos os requisitos de tal participação, essa lacuna pode-se considerar talvez um dos pontos fracos – evidencia-se supostamente como sendo um dos precedentes indicados para os problemas rurais: a falta de informação quanto às abrangências do campo em si e da Pedagogia da Alternância.

Para MARTINS 2019, a alternância e os instrumentos pedagógicos implementados na metodologia proporcionaram uma transformação da concepção de escola e sua relação com a família. Um desses instrumentos consiste nas visitas as famílias, realizadas pelos monitores/as. Estas visitas têm, segundo os membros da escola, o objetivo de estabelecer uma interação da unidade educativa e todo seu programa pedagógico com as famílias. Enfatizam que mais do que visitar, é no sentido pleno do acompanhar os educandos/as. As visitas às famílias tomam uma conotação de acompanhamento, de cuidado de bem-querença com os educandos, conclui MARTINS 2019.

Ainda de acordo com MARTINS 2019, a prática pedagógica da alternância busca uma nova e dinâmica relação entre família e escola, onde nem a escola é imposta como uma instituição soberana e carregada exclusivamente na prática do ensino, nem a família é mera coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos pedagógicos da alternância levam ao aluno/filho a se inserir nessa dinâmica entre escola e família, ou seja, o seu meio como construção de sua formação.

De acordo com SANTOS 2013, na Pedagogia da Alternância o papel e a contribuição da família são fundamentais para a inter-relação entre conhecimento prático e teoria escolar, considerando o meio social dos educandos e suas origens.

Para GIMONET 2007, p. 82 “a educação é um todo e só vale pela unidade que sabe estabelecer-se entre os diferentes meios: família, escola, exterior”. Assim, pode-se perceber a importância dada à participação das famílias na Pedagogia da Alternância. Os pais além de constituírem uma associação para a manutenção das escolas, a qual abrange aspectos jurídicos, econômicos e de gestão, são considerados principalmente como coeducadores no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Ou seja, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem (GIMONET, 2007, p. 19).

Sobre sucessão familiar, os resultados revelam que os jovens egressos da formação por alternância nas CEFAs e CFRs, desejam ser sucessores no futuro, assim como recebem incentivos de seus pais para permanecerem na agricultura. Identificou-se também, que a escola exerce um papel importante na tomada de decisão dos jovens em relação à escolha pela área agrícola. Além disso, melhoria das estruturas dos estabelecimentos, incentivos financeiros, participação nas decisões econômicas da propriedade e gosto pela agricultura foram aspectos considerados de importância para os jovens permanecerem no meio rural, sucedendo os pais na gestão das propriedades rurais.

Constata-se assim nas pesquisas recentes, que a prática pedagógica da alternância tem demonstrado resultados que estimulam o desenvolvimento dessa prática no espaço rural.

Considerações Finais

O propósito desse trabalho é contextualizar brevemente o contexto sócio econômico e cultural em que se encontra a sociedade contemporânea, apontando alguns impactos da crise e dos ideais do capital sobre a educação, para apresentar a Pedagogia da Alternância como possibilidade de enfrentamento e superação de problemas históricos que acompanham a escola na zona rural. Em relação à escola, nossos autores claramente apontam as possibilidades de resgate da sua função social. Escola e sociedade precisam de ações urgentes, governamentais e civis, portanto compromisso público, para que juntas possam construir espaços que ajudem a superar as contradições e que possibilitem ações objetivas na garantia de uma escola qualificada, segura e que cumpra a sua função social, como é a implementação do currículo da Pedagogia da Alternância nas escolas da zona rural, como possibilidade de mudança e superação do paradigma atual.

Constata-se nas pesquisas que através da aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância é possível a formação emancipatória dos jovens agricultores familiares, como escreve Pacheco 2016. A criação da Pedagogia da Alternância no campo se apresenta como uma forma dos agricultores (as) familiares promoverem o direito à sua educação e a educação de seus filhos, diante da negligência do Estado na garantia desse direito. Quando os pensadores que embasam esse ensaio defendem unanimemente que o caminho da nova escola na perspectiva da formação para uma educação crítico, reflexiva e transformadora como pensa Freire, passa pela atenção a realidade local e quando a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade dessa nova prática educativa se efetivar, podemos concluir que se vislumbra um caminho de esperança.

Nesta perspectiva, a adoção da Pedagogia da Alternância na prática educativa das escolas do campo, representa um avanço na perspectiva de se caminhar alinhado à realidade local, alinhado aos movimentos e demandas do campo. Ainda se articula na perspectiva da Pedagogia do Encontro, do entrelaçamento da Escola, Família e Comunidade, dinâmica básica para o sucesso escolar.

Resumen

En el área rural y en el campo, la educación siempre ha sido tratada sin atención y sin relevancia. La cuestión básica de la educación rural, históricamente, radica en la concepción. ¿Qué escuela queremos y para qué formar?

¿A quién y para qué debe servir la educación? Desde la perspectiva de la sostenibilidad, queremos una educación y una escuela que estén al servicio de todos, que contribuyan a superar los problemas de la comunidad y a modificar la realidad injusta en la que se vive, ayudando a construir un mundo de inclusión. El presente estudio bibliográfico tiene como tema la Pedagogía de la Alternancia, y como objetivo, presentar la Pedagogía de la Alternancia como una posibilidad de una nueva escuela y una nueva práctica pedagógica en las escuelas de educación primaria del campo, en la perspectiva de enfrentar los problemas que la escuela rural ha venido enfrentando desde su constitución. Considerando que la sociedad actual vive con tantas miserias consecuencia de este sistema capitalista neoliberal y considerando además que la escuela rural históricamente tiene su currículo descontextualizado de la realidad de vida del alumno, la Pedagogía de la Alternancia, con un currículo que contempla actividades relacionadas con la vida del estudiante del campo, vislumbra la posibilidad de una formación integral y sostenible de los jóvenes rurales, promoviendo la interconexión entre la escuela, la familia y la comunidad, en un movimiento contra la corriente del sistema capitalista.

Palabras Clave: Pedagogía de la Alternancia, Formación por la Alternancia, Formación Integral Sostenible, Escuela - Familia - Comunidad.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma Educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

HAN, Byung-Chul. A Sociedade do Cansaço. Tradução de Enio Paulo Chianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, José Marcone. **Escola e Família: Da Semente Plantada no Chão da escola aos frutos colhidos no quintal de casa. A Contribuição da Efa Dom Fragozo à Luz da Pedagogia da Alternância.** 30/07/2019 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Repositório Institucional – UFC

NOVOA, Antônio. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. Cadernos de Pesquisa. v.47 n.166 p.1106-1133, 2017.

NOSSELLA, Paolo. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014. p. 288.

NUSSBAUN, Martha C. El Cultivo de la humanidad. Harward university Press. 1998

Pacheco, Luci Mary Duso. **Práticas Educativas Escolares de Enfrentamento e Superação da Exclusão Social no Meio Rural: A Pedagogia da Alternância e a Casa familiar Rural em Frederico Wesphalen.** 30/04/2010 205 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, SÃO LEOPOLDO Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS

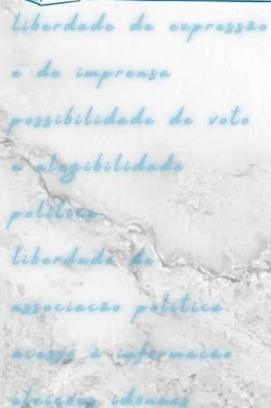
SANTOS, Sandra Puhl Dos. **Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na Perspectiva do Desenvolvimento Local Sustentável: A Experiência de Jovens da Casa Familiar Rural(CFR)**' 27/03/2013 224 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Ijuí Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Mário Osório Marques

ZEICHNER, Kenneth M. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - Uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12,n.03 p.2211-2224, 2014.

ZORTEA, CLEBER RENATO. **O Impacto dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS- e da Pedagogia da Alternância no Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural**' 27/04/2014 92 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: INTERSETORIALIDADE COMO PROPOSTA PARA INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Jéssica Veit²¹¹

Milena Lais Sippert²¹²

Marinês Aires²¹³

Laísa Cargnin²¹⁴

Bruna Eduarda Fassbinder Hoffmeister²¹⁵

Grupo de Trabalho (GT): Formação de professores: políticas e direcionamentos
metodológicos

Resumo

A saúde precisa ser analisada como um recurso para a vida da população enquanto direito de cidadania e não apenas como objetivo de vida. O direito à Educação insere-se no conceito ampliado de saúde e a saúde insere-se no meio escolar como forma de obter conhecimentos que trarão benefícios ao bem estar individual. O estudo tem por objetivo buscar estudar a evolução histórica das políticas públicas com foco na saúde escolar e na promoção da saúde neste contexto, considerando a Escola como espaço de cuidado, construção e formação de crianças, adolescentes e demais atores envolvidos. Trata-se de um estudo de revisão da literatura com base nas políticas públicas e artigos científicos. O presente trabalho está dividido em dois capítulos que versam sobre o contexto histórico da construção das políticas relacionadas à saúde na escola e a promoção da saúde como foco para o cuidado na escola, levando em consideração o conceito ampliado de saúde, seus determinantes e condicionantes. Em síntese, observa-se a intersectorialidade entre educação e saúde, encontrando-se na escola um espaço de cuidado, de construção e formação.

Palavras-chave: Saúde escolar. Políticas Públicas. Promoção da Saúde.

²¹¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação- PPGEDU/URI. Especialista em Saúde na Secretaria Estadual de Saúde/RS. Email: a088866@uri.edu.br

²¹² Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen RS. Bolsista FAPERGS, Edital 08/2023. E-mail: a099129@uri.edu.br

²¹³ Enfermeira. Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós-doutora em Educação - PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen RS. Bolsista FAPERGS, Edital 08/2023. E-mail: a099216@uri.edu.br

²¹⁴ Enfermeira pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen. Residente no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: pc.marcelalaisa@gmail.com

²¹⁵ Acadêmica do VIII Semestre do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Campus de Frederico Westphalen RS. Bolsista FAPERGS, Edital 08/2023. E-mail: a099216@uri.edu.br

Introdução

A Saúde e a Educação enquanto direito de cidadania devem ser garantidas, mediante políticas educacionais, sociais e econômicas, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e o acesso à saúde para promover a melhor qualidade de vida. A saúde, em seu conceito ampliado, está relacionada às condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. Assim como ao resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Brasil, 1988).

A escola é um espaço de formação e relações sociais diárias, entre os discentes, professores e funcionários, desta forma o ensinar na escola vai muito além das práticas pedagógicas, é um espaço de desenvolvimento completo do indivíduo e do coletivo que o frequenta. Nesse sentido, políticas e programas públicos de saúde e de educação são fundamentais para a formação cidadã e para a melhoria da qualidade de vida e saúde da população.

Por meio das políticas públicas de promoção da saúde escolar, é possível enfrentar as vulnerabilidades que prejudicam o desenvolvimento de crianças e jovens, ampliando o sentido de sua formação integral mediante promoção, prevenção e atenção à saúde; apostando no espaço que a escola compreende e na sua extensão no tempo de vida de crianças e jovens (Figueiredo, Machado, Abreu, 2010; Carvalho 2015).

Chama-se atenção para que o direito a Educação insere-se no conceito ampliado de Saúde, trazendo assim essa interlocução, pois da mesma forma que a educação faz parte de um conceito de vida com saúde, também a saúde insere-se no meio escolar para que o cidadão obtenha conhecimentos que trarão benefícios para seu bem estar geral.

A interlocução entre a Educação e a Saúde só acontece por meio de um trabalho intersetorial. Cabe neste momento, trazer o conceito de intersetorialidade, que segundo Sousa e colaboradores (2017), pode ser compreendida como a articulação entre diferentes setores e atores, compartilhamento de poderes e de saberes com o objetivo de atuar de forma integrada sobre problemas e demandas em busca de melhoria na qualidade de vida.

Face ao exposto, tem-se como objetivo buscar estudar a evolução histórica das políticas públicas com foco na saúde escolar e na promoção da saúde neste contexto, considerando a Escola como espaço de cuidado, de construção e formação de crianças, adolescentes e demais atores envolvidos.

O presente estudo está organizado em dois sub capítulos, a saber: **As Políticas Públicas e a Saúde na Escola**, a qual inicialmente busca-se contextualizar os aspectos históricos das políticas públicas de saúde no âmbito escolar, e, **Promoção da Saúde como foco para o cuidado na Escola**, em que procura-se relacionar a promoção da saúde tendo a escola como espaço de cuidado, e a educação em saúde como ferramenta para o empoderamento na formação de crianças e adolescentes com o propósito de promover a saúde e uma melhor qualidade de vida.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de documentos oficiais e artigos científicos, de modo a elencar as principais políticas públicas que vinculam a Educação e a Saúde e seu contexto com foco na promoção da saúde, visando estabelecer uma discussão a fim de demonstrar a história da educação escolar e as perspectivas futuras para o tema.

As Políticas Públicas e a Saúde na Escola

O sistema de saúde no Brasil passou por um processo de grandes modificações pelas políticas públicas, que vêm contribuindo para as mudanças nos modelos assistenciais em saúde para a melhor qualificação da atenção à saúde da população. Os primeiros estudos sobre saúde escolar se deram a partir de 1850. Assim, a saúde escolar ou higiene escolar, como era denominada, se deu na intersecção de três doutrinas: a da polícia médica, a do sanitarismo e a da puericultura.

A polícia médica no contexto escolar segundo Lima (1985), operou por meio da inspetoria das condições de saúde dos envolvidos com o ensino. O sanitarismo estava relacionado à prescrição a respeito da salubridade dos locais de ensino, enquanto que a puericultura tinha como foco o estabelecimento de “regras de viver” para professores e alunos. Nesta época tinha-se uma visão de que os médicos não somente tratavam os doentes, mas também deveriam controlar todos os aspectos da vida dos indivíduos. Era considerado um modelo de conduta taxativo, que culpabiliza os indivíduos como únicos encarregados por suas próprias saúdes e condições sanitárias locais, transferindo a responsabilidade do Estado para as pessoas em buscar melhores condições socioambientais para a promoção de saúde efetiva (Pereira, et. al., 2022).

No decorrer da década de 1920, dois movimentos na educação propuseram mudanças sociais e reforçaram a necessidade do desenvolvimento da saúde escolar. O movimento da Escola Nova propôs a renovação do sistema educacional, no sentido de se adequar ao contexto emergente naquele momento caracterizado pelo início da industrialização e

consequente urbanização. Além disso, a Escola Nova visava preparar um novo tipo de trabalhador, urbano e industrial com foco na produção. Outro movimento foi o da Reforma Curricular para formação de professores das séries iniciais, que introduziu conteúdos ligados à saúde com foco na higiene escolar (Luz, Conterno, Rodrigues, 2018).

A partir da década de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o poder central do país, a saúde escolar ganhou novas configurações. Neste período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que estabeleceu diretrizes estatais para as áreas sociais (Bertolli Filho, 1999). As práticas na área da saúde, a partir de 1930, enfatizaram os atendimentos médicos individualizados em detrimento das práticas sanitárias coletivas, como consequência houve o aumento de hospitais particulares e equipamentos levando a priorização de ações curativas e das campanhas para as doenças infectocontagiosas predominantes na época. No período entre 1930 a 1960 questionava-se a assistência prestada ao escolar nos centros de saúde, gerando um descaso com o atendimento desse público, ou seja, uma faixa etária que não era considerada pelo poder público como prioridade naquele momento (Ferriani e Gomes, 1997).

Pode-se perceber que, por mais que houvesse avanços, ainda eram muito pequenos diante das necessidades em saúde escolar da população. O foco era no trabalhador e a visão que se tinha era de que não era necessário cuidar da saúde de crianças e adolescentes, pois os mesmos ainda não tinham a mesma força de trabalho dos adultos. A Saúde tinha seu foco total sendo curativo, ignorando os benefícios da prevenção e promoção da saúde.

As políticas de saúde escolar que foram marcadas pelo modelo biomédico passaram por reformulações, à luz das mudanças que ocorreram nas políticas de saúde e de educação, dando lugar a uma proposição que, por incorporar a concepção da determinação social, demandou e demanda uma interlocução interdisciplinar e transversal nos currículos da educação básica (Miranda, et. al., 2019).

As discussões sobre a necessidade de mudanças do modelo assistencial ganharam força no final dos anos 70 com a emergência do movimento da Reforma Sanitária Brasileira. A crítica ao modelo de saúde biomédico dominante no Brasil, altamente centralizado, fragmentado e restrito às ações curativas, apontava a necessidade de profundas transformações, evidenciando a necessidade da descentralização dos serviços, humanização do atendimento e da atenção integral, garantindo assim o acesso à saúde para toda a população.

Os modelos de saúde escolar mais participativos iniciaram no final dos anos 1980, influenciada pelo movimento da Reforma Sanitária e a discussão global sobre promoção da

saúde referendada na I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, em 1986. No mesmo período, no Brasil, ocorria a VIII Conferência Nacional de Saúde, cunhada em um conceito de saúde condizente com o projeto ampliado de cidadania que solidificou o direito social da saúde e da educação garantido na Constituição Federal de 1988 (Silva, 2019).

Em 1995, a Organização Pan-Americana da Saúde propôs o modelo de Escolas Promotoras de Saúde, que corresponde à uma estratégia de promoção da saúde no espaço escolar com enfoque integral, com base em três componentes, a saber: educação para a saúde com enfoque integral, incluindo o desenvolvimento de habilidades para a vida; criação e manutenção de ambientes físicos e psicossociais saudáveis e oferta de serviços de saúde, alimentação saudável e vida ativa. A implantação teve como objetivo promover um trabalho articulado entre a educação, saúde e sociedade (OPAS, 2003).

A proposta das Escolas Promotoras de Saúde foi considerada um importante fator para reforçar a ação intersetorial de políticas públicas que envolvessem: a escola, a saúde e a comunidade, contribuindo positivamente para diálogos e práticas acerca da construção de ambientes mais saudáveis nos espaços escolares (Brasil, 2009). Assim, a Escola Promotora de Saúde se traduz como importante estratégia para uma cidade mais saudável, numa ótica de inclusão e participação (Figueiredo, Machado e Abreu 2010).

Em 1997 a saúde foi instituída como tema transversal e interdisciplinar nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, a escola deveria tratar de questões relacionadas a vida dos alunos e o impacto das mesmas no seu dia-a-dia, abrangendo temas como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes na época, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. Tais temas deveriam ser objeto da atenção de todos os níveis e séries escolares, integrados a todas as disciplinas como um discurso cotidiano do processo ensino/aprendizagem. (Brasil, 1997).

Em 2003, ocorreu o lançamento do projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”. O projeto teve como elementos inovadores a disponibilização de preservativos nas escolas, a integração entre as escolas e as unidades básicas de saúde, respeitando a autonomia dos sistemas educacionais e das escolas, bem como a participação da comunidade no processo. A partir deste projeto, observou-se a importância de que a integração entre escola e unidades de saúde estivesse mais solidificada.

Diante disso, por meio do Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007 foi instituído o Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação (Brasil, 2007). Desta maneira, as políticas de saúde e educação voltadas às crianças,

adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se uniram para promover saúde e educação integral.

O PSE possui 14 temas prioritários para a implementação da promoção da saúde no ambiente escolar, sendo elas: Alimentação saudável e prevenção da obesidade; Promoção da atividade física; Promoção da cultura de paz e direitos humanos; Prevenção das violências e dos acidentes; Prevenção de doenças negligenciadas; Prevenção ao uso de álcool, tabaco, e outras drogas; Prevenção à Covid-19; Saúde ambiental; Saúde bucal; Saúde auditiva; Saúde ocular; Saúde mental; Saúde sexual e reprodutiva e prevenção do HIV/IST; e Verificação da situação vacinal (Brasil, 2023).

Por fim, a saúde como tema transversal também é citada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018: cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destacam-se: direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como saúde, vida familiar e social.

Promoção da Saúde como foco para o cuidado na Escola

A desenvoltura da temática Promoção da Saúde intensificou-se nas últimas três décadas por meio da publicação da Carta de Ottawa, oriunda da I Conferência Internacional sobre Promoção à Saúde, ocorrida em novembro de 1986 em Ottawa. Concomitante a isso no Brasil, realizava-se a VIII Conferência Nacional de Saúde, que consolidou e implementou políticas públicas que abordavam o conceito de saúde congruente a direitos sociais e educacionais, elucidados na Constituição Federal de 1988 (Fernandes, et.al., 2022).

A promoção da saúde com base na Carta de Ottawa é conceituada “como o processo de capacitação de indivíduos e coletivos para atuarem na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo” (WHO, 1986).

Para isso, a partir do movimento de Ottawa, elaboraram-se estratégias para alcançar seu propósito fundamental, sendo elas: instituição de políticas públicas saudáveis com propósito além dos preceitos tradicionais, trabalhando determinantes de proteção ambiental,

agricultura, trabalho e renda; desenvolvimento de espaços favoráveis à saúde com vistas a manutenção dos recursos ambientais; reorganização dos serviços de saúde para voltar o enfoque à saúde e não à doença propriamente, a fim de promover a integralidade das ações; contribuição da comunidade para melhor adesão e envolvimento no cuidado individual e coletivo; e incentivo ao autodesenvolvimento das habilidades vitais, como meta de enfrentando das dificuldades e aprimoramento das mesmas (Heidmann, et.al., 2006).

No período compreendido entre 1998/1999, o Ministério da Saúde (MS) por intermédio da Secretaria de Políticas de Saúde, desenvolveu juntamente ao Programa das Nações Unidas o projeto “Promoção da Saúde, um novo modelo de atenção”, objetivando a criação da Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS) (Malta. et.al., 2016). A PNPS por sua vez, tem o intuito de ratificar a importância do setor saúde objetivando a minimização dos riscos e vulnerabilidades à saúde, bem como seus fatores condicionantes e determinantes- condições laborais, de moradia, modo de vida, ambiência, cultura, educação, lazer e garantia de recursos essenciais- assegurando qualidade de vida.

Nesse cenário, surgiu a necessidade de estruturar propostas intersetoriais para consolidação dos saberes e das estruturas sociais, com a finalidade de impactar drasticamente os indivíduos e comunidade acerca da saúde. Para realizar tal feito, vê-se no ambiente escolar o espaço ideal, uma vez que este demonstra-se complexo e multifacetado, sendo muito mais do que um espaço geográfico e arquitetônico, é também um local de desenvolvimento humano, visto que os hábitos, atitudes e crenças são estruturadas durante a infância e perduram por gerações, ou seja, influencia a formação do ser afetivo, político, cultural e social (Rumor.et.al., 2022).

As escolas estão localizadas no território adstrito das unidades básicas de saúde, cabendo às equipes realizar ações de educação em saúde a sua população (Brasil, 2017). É nesse território escolar em que se deve realizar a promoção do cuidado, levando em consideração que a educação apresenta-se como um determinante e condicionante de saúde. A saúde como direito fundamental é buscada por meio do Sistema Único de Saúde, que tem por princípios e diretrizes a universalidade, a integralidade e a equidade. Destacando-se que, para garantir a integralidade como princípio central, a promoção da saúde deve ser estimulada (Brasil, 1990).

O referencial teórico da promoção da saúde juntamente com as estratégias da PNPS, impulsiona a intersetorialidade entre os distintos campos, os Ministérios da Saúde e da Educação desenvolveram o Programa Saúde na Escola (PSE), regulamentado no Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, o qual constituiu um fato essencial na

determinação do ambiente escolar como um campo para promoção, prevenção e recuperação da saúde por intermédio da aliança entre as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as escolas públicas (Rumor.et.al., 2022).

O PSE tem como objetivo proporcionar a formação de sujeitos sociais com capacidade para a crítica e a construção de saberes. Diante disso, a escola torna-se, neste contexto, um ambiente promotor da saúde, no qual as pessoas adquirem conhecimento sobre qualidade de vida e direitos humanos. A intersetorialidade é imprescindível em todo o âmbito do PSE, possibilitando o planejamento para a formação de relações entre os órgãos públicos da saúde e da educação (Santos; Skrapec; Silva, 2021).

Por meio da integração e articulação da Educação e da Saúde, o PSE se constitui como um importante espaço, e é uma oportunidade para discutir, conceituar, aprender, desenvolver e fazer crescer o ideário da promoção de saúde, avançando em inovações que ressignifique a escola como cenário de produção de cidadania, de empoderamento e de mudança dos determinantes dos modos de viver (Lopes et al, 2018).

Neste tocante entendemos que o PSE é uma ferramenta para a Promoção da Saúde no meio escolar, como forma de disseminar conhecimentos em saúde com os escolares e se utilizando destes atores como multiplicadores em suas residências e meios de convívios informais. Nesse sentido, a escola deve ser entendida como um espaço de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde (Brasil, 2009).

É explícito que o PSE proporciona o estreitamento das relações entre as equipes de saúde e a comunidade escolar, possibilitando a melhora do processo de comunicação entre os setores, favorecendo o alcance de crianças e de suas famílias que não são assistidas pelas unidades básicas de saúde. Além disso, a articulação potencializa o acompanhamento das condições de saúde dos escolares e favorece a ampliação do acesso a informações de saúde promovendo o cuidado dos escolares por meio de ações de promoção da saúde (Rumor et al. 2022).

Conclusão

Após a análise histórica da concepção de saúde escolar realizada, pode-se perceber que este conceito vem se modificando muito com o passar das décadas, evoluindo de uma saúde escolar curativa e assistencialista para uma participação cada vez mais ativa do escolar

como protagonista de sua saúde. Esta participação ativa traz inúmeros benefícios tanto para o escolar, quanto para toda comunidade, pois um indivíduo ciente de seus direitos e deveres para com sua saúde é um indivíduo mais ativo e, portanto também um propagador de informações benéficas a todo o entorno.

Nesse contexto, citamos o Programa Saúde na Escola como um determinante para a construção deste protagonismo em saúde, sendo importante para a promoção da saúde no meio escolar, fornecendo subsídios de conhecimentos em saúde por meio de informações validadas e ações intersetoriais envolvendo toda a comunidade escolar.

Em síntese, por intermédio do estudo e análise da evolução histórica dos eventos e políticas públicas que culminaram na intersectorialidade entre educação e saúde, em virtude da necessidade da elaboração e implementação de ações de saúde com foco na prevenção, proteção e promoção da saúde da população, encontrou-se na escola um espaço de cuidado, de construção e formação de crianças, adolescentes e demais atores envolvidos, bem como, a ligação direta da mesma com a família e a comunidade, que propicia na qualidade de vida do momento atual, mas também levando em consideração as próximas gerações.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR: LA INTERSECTORIALIDAD COMO PROPUESTA PARA LA INTERLOCUCIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y SALUD

Resumen

La salud debe ser analizada como un recurso para la vida de la población en cuanto derecho de ciudadanía y no solo como un objetivo de vida. El derecho a la Educación se inscribe en el concepto ampliado de salud, y la salud se integra en el entorno escolar como una forma de adquirir conocimientos que aporten beneficios al bienestar individual. El estudio tiene como objetivo analizar la evolución histórica de las políticas públicas centradas en la salud escolar y en la promoción de la salud en este contexto, considerando la Escuela como un espacio de cuidado, construcción y formación de niños, adolescentes y demás actores involucrados. Se trata de un estudio de revisión de la literatura basado en políticas públicas y artículos científicos. Este trabajo está dividido en dos capítulos que tratan sobre el contexto histórico de la construcción de las políticas relacionadas con la salud en la escuela y la promoción de la salud como un enfoque para el cuidado en la escuela, teniendo en cuenta el concepto ampliado de salud, sus determinantes y condicionantes. En síntesis, se observa la intersectorialidad entre educación y salud, encontrándose en la escuela un espacio de cuidado, construcción y formación.

Palabras Clave: Salud escolar. Políticas Públicas. Promoción de la Salud.

Referências

BERTOLLI FILHO C. B. **História da Saúde pública no Brasil**. São Paulo: Ática; 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- Educação é a base**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica-Saúde na Escola**. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em 15 ago 2024.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Nota Técnica nº 5 de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://atencaoprimaria.rs.gov.br/upload/arquivos/202305/11085001-sei-2fms-0033069066-nota-te-cnica.pdf>>. Acesso em 20 ago 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 2.436, de 21 de setembro de 2017**. Disponível em: <<http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>>. Acesso em 15 ago 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.html

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

CARVALHO F. F. B. **A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas**. Rev Saúde Colet. 2015; 25(4):1207-27.

FERNANDES, L. A., et al. **Trajetória dos 15 anos de implementação do Programa Saúde na Escola no Brasil**. Saúde debate. Rio de Janeiro, 2022.

FERRIANI M. G. C., GOMES, R. **Saúde Escolar: contradições e desafios**. Goiânia/GO, 1997.

FIGUEIREDO, T. A. M; MACHADO V. L. T; ABREU M. M. S. **A saúde na escola: um breve resgate histórico**. Cienc Saude Colet. 2010; 15(2):397-402.

HEIDMANN, I. T. S. B. et al. **Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções**. Texto & contexto enfermagem, v. 15, n. 2, p. 352–358, 2006.

LIMA, G. Z. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez; 1985.

LOPES, I. E; NOGUEIRA, J. A. D; ROCHA, D. G. **Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa**. Saúde em Debate, v. 42, p. 773-789, 2018.

LUZ M. S., CONTERNO S. F. R., RODRIGUES R. M. **Ações de Saúde Escolar no Brasil de 1980 à Instituição do Programa Saúde na Escola.** Revista Varia Scientia–Ciências da Saúde, Vol. 4, N. 2, 2018.

MALTA, DC et al. **Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS): capítulos de uma caminhada ainda em construção.** Ciência & saúde coletiva , v. 6, pág. 1683–1694, 2016.

MIRANDA, D.N., MARCH, C., KOIFMAN, L. **Educação e Saúde na Escola e a Contrarreforma do Ensino Médio: Resistir para não retroceder.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 2019; 17(2):e0020736.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Escuelas promotoras de la salud: fortalecimiento de la iniciativa regional: estrategias y líneas de acción.** 2003-2012. Washington, D.C: OPAS; 2003

PEREIRA, F. M., CONCEIÇÃO, L. C. PAIXÃO, C. J., NASCIMENTO, L. S. **Programa Saúde na Escola: aspectos históricos da saúde do escolar e reflexões sobre a intersetorialidade.** Revista SUSTINERE, vol. 10, n. 1, p. 294-307. Rio de Janeiro, 2022.

RUMOR, PCF et al. **Programa Saúde na Escola: potencialidades e limites da articulação intersetorial para promoção da saúde infantil.** Saúde em Debate , v. spe3, pág. 116–128, 2022.

SANTOS, T.F.L.; SKRAPEC, M.V.C.; SILVA, D.F.S. **Programa Saúde na Escola: análise da intersetorialidade proposta e a percepção dos profissionais da saúde e educação.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 11, n. 26, p. 51-70, 2021.

SILVA C. S. **Saúde na Escola: intersetorialidade e promoção da saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz; 2019.

SOUSA, M. C., ESPERIDIÃO, M. A., MEDINA, M. G. **A intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho.** Ciência & Saúde Coletiva, 22(6):1781-1790, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Ottawa Charter for Health Promotion**, 1986

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESTINADOS PARA O ENFRENTAMENTO AO ANALFABETISMO NO BRASIL: UM PANORAMA COM REFERÊNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS

Jussani Derussi²¹⁶
Silvia Regina Canan²¹⁷

Grupo de trabalho (GT) - Formação de professores: políticas e direcionamentos metodológicos

Resumo

O presente artigo aborda os programas destinados ao enfrentamento do analfabetismo no Brasil nas últimas duas décadas, com foco na formação continuada de professores. O objetivo foi analisar se esses programas desenvolvem capacidades técnicas e intelectuais que permitam aos professores tomar decisões pedagógicas eficazes no processo de alfabetização. A metodologia utilizada incluiu pesquisa documental, revisão bibliográfica nas bases científicas, análise de conteúdos, seguindo o disposto por Bardin (2011) e consulta a documentos oficiais. Os resultados indicaram que, embora a alfabetização no Brasil tenha avançado, a qualidade ainda não alcançou os padrões estabelecidos pelas diretrizes educacionais. Programas como Praler, Gestar I, PNAIC e Mais Alfabetização foram destacados, revelando que muitos trazem prescrições curriculares impostas por órgãos externos, o que pode não refletir as realidades locais dos professores. Segundo o INEP, a participação dos professores em capacitações anuais varia de 29,4% a 45,7%, com ênfase na formação de professores dos Anos Iniciais. Conclui-se que, embora os programas tenham contribuído para a alfabetização, ainda há uma lacuna entre as metas estabelecidas e a prática pedagógica, ressaltando a necessidade de uma formação mais contextualizada e adaptada às realidades educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Analfabetismo. Alfabetização. Formação Continuada. Programas de alfabetização.

Introdução

Foram inúmeros, nos últimos vinte anos, os programas de formação de professores que objetivaram diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. Mortatti (2019, p. 28) destaca que sua maioria são prescrições para os professores, uma vez que no entorno da alfabetização “vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira”. Diante das disputas sobre a melhor forma de alfabetizar, surgiu uma nova abordagem no ensino da leitura e escrita, envolvendo a escolha entre métodos

²¹⁶ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da URI/FW, na linha de “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. Assistente Técnica Pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), de Chapecó/SC. E-mail: jjjderussi@gmail.com.

²¹⁷ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da URI/FW, na linha de “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. E-mail: silvia@uri.edu.br.

sintéticos²¹⁸ e analíticos²¹⁹. Essas tensões refletem debates acalorados no espaço escolar, no qual a eficácia dos métodos de alfabetização é constantemente questionada. Críticos argumentam que esses métodos, muitas vezes prescritos de maneira padronizada, não atendem adequadamente às necessidades pedagógicas, comprometendo a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita entre os alunos.

Para Soares (2019), as questões de alfabetização vão além de método e tempo, são construídas por aqueles que alfabetizam compreendendo os processos da alfabetização. Para a autora, a questão do método de alfabetizar começou a ser pensando por volta do século XIX, antes disso, o método de alfabetizar não era relevante, o aprender ler e escrever era simplesmente aprender o nome das letras e o método usado era da Soletração.

Ao considerar a questão da alfabetização, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) revelam que, em 2019, 6,1% dos brasileiros eram analfabetos. Em 2022, esse percentual caiu para 5,6%, e, em 2023, foi registrado um recuo para 5,4%. Essas taxas variam ligeiramente entre as regiões do sul ao norte do país, bem como por faixa etária, etnia e autoidentificação racial. Apesar desse progresso, o Brasil ainda possui 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever um simples bilhete, o que evidencia a persistência do desafio da alfabetização no país.

Em contrapartida, aos indicadores do analfabetismo, de acordo com dados constantes no *site* do Ministério da educação (MEC), após o país e a educação terem sido afetados pela pandemia da COVID-19, em 2023, a nação atingiu a meta de 56% de crianças alfabetizadas (Brasil, 2024). Para atingir este índice, o foco das políticas públicas foi voltado para assegurar aprendizagem adequada para todas as crianças brasileiras até o final do 2º ano do ciclo de alfabetização, e recompor as aprendizagens e a alfabetização de todas as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º anos dos anos iniciais da Educação Básica. Com este objetivo, o MEC estabeleceu metas progressivas para superar estes percentuais e propor inclusão social por

²¹⁸ Segundo Mortatti (2019, p. 35-36), os dois métodos eram considerados inovadores na época, o método sintético, que segue da “parte para o todo”, inclui três abordagens principais: a soletração (alfabético), que começa pelo nome das letras; o método fônico, que parte dos sons correspondentes às letras e; o método da silabação, que inicia com a emissão de sons das sílabas. Assim, o ensino da leitura pode começar com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), dos sons das letras (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre respeitando uma ordem crescente de dificuldade.

²¹⁹ O método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Nesse contexto, o ensino da leitura não se restringia à decodificação de letras e palavras, mas envolvia enfaticamente questões relacionadas ao desenvolvimento integral da criança. O foco estava em promover a compreensão global do texto, a associação de ideias e o estímulo ao pensamento crítico. O método analítico priorizava a imersão em textos completos e significativos desde o início, acreditando que as crianças aprendem melhor quando expostas ao contexto e significado, em vez de serem limitadas a fragmentos ou unidades menores de linguagem.

meio da alfabetização de crianças da Educação Básica. Com objetivo de, ao final de 2024, alcançarmos 60% das crianças alfabetizadas no final do 2º ano de aprendizagem. Este percentual aumenta de 4% ao ano, valor que se pretende, em 2030, chegar a 80% das crianças alfabetizadas, resultado que deve ser aferido pela prova de avaliação de aprendizagem, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O futuro de conquistar a meta estabelecida de alfabetizar 80% das crianças ao final de 2030 depende dos professores. Sobre eles recai o legado de ensinar com compromisso, zelar pela aprendizagem com qualidade, contudo, em 2023, foi lançado pelo governo federal o programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Por meio deste, o MEC, em parceria com as Universidades, pretende capacitar 1.065.488 profissionais de educação em todo território nacional, este número se divide em professores da Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica.

Tratando-se de capacitar os profissionais da educação, é preciso, primeiramente, entender sobre a ação docente, nesse viés da docência, Pimenta e Anastasiou (2002) advogam que o desenvolvimento profissional dos professores e as propostas de formação devem valorizar a formação baseada na racionalidade técnica, mas principalmente “em uma perspectiva que reconheça suas capacidades de decidir ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas no cotidiano escolar” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 13). Não somente como meros reprodutores de técnicas pedagógicas advindas de materiais didáticos diversos. Para as autoras, “o professor, por sua vez, deve ser um intelectual que precisa desenvolver seus saberes (de experiência, dos campos específicos e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo” (Pimenta, Anastasiou, 2002, p. 185).

Assim, ser professor alfabetizador vai além de participar de formação continuada, conhecer a história da alfabetização brasileira e possuir saberes pedagógicos, é preciso possuir intelectualidade e experiência para decidir e tomar posição frente às situações de aprendizagem que existem no cotidiano do seu fazer pedagógico.

No século XX, houve muitos momentos de alternância entre soluções progressistas, consideradas medidas governamentais, nas questões de alfabetização e métodos, oscilando entre abordagens tradicionais, inovadoras e emergentes. Por volta do ano 2000, livros didáticos, manuais, cartilhas e outros artefatos pedagógicos foram erroneamente identificados como métodos de alfabetização. No entanto, conforme aponta Mortatti (2019, p. 76), “principalmente com a produção dos educadores autores de cartilhas, até aproximadamente a década de 1990, embora muitas continuem a circular”. Esses materiais pedagógicos trazem

prescrições que exigem dos professores o desenvolvimento de seu intelecto e experiência para decidir quais recursos selecionar e utilizar em sala de aula. Atualmente, as editoras têm apoiado professores-autores, o que levou ao “surgimento de um tipo específico de escritor didático ‘profissional’ – o professor; e ao processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais” (Mortatti, 2019, p. 96). Esse movimento tem gerado confusão sobre como conduzir o currículo e a alfabetização de forma eficaz, destacando a necessidade de um discernimento crítico por parte dos docentes.

No entanto, no século XXI, persiste o analfabetismo e ainda se questiona o método de alfabetização. Soares (2019, p. 13) conceitua e “entende, por método de alfabetização, um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina de alfabetização”. No tocante aos princípios que orientam o alfabetizar, são os conhecimentos do professor que podem engendrar reais possibilidades e caminhos alfabetizadores para haver mudanças necessárias para que o ler e o escrever aconteçam com fluidez com crianças no espaço escolar (Soares, 2019).

Entretanto, a formação continuada é um quesito da Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/1996, para a melhoria da qualidade da educação básica, que estabelece disposições para a profissionalização docente para cada etapa de ensino. Diretrizes que amparam o direito de os professores possuírem formação inicial e continuada e valorização profissional ao longo da sua carreira docente. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2013-2023) tem como meta a formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação em suas áreas de atuação, o que vem ocorrendo, todavia, estas formação nem sempre atendem a realidade da rede de ensino e seus sistemas de ensino.

Frente ao exposto, nas últimas décadas, o país contou com os seguintes programas de alfabetização, com foco na formação de professores alfabetizadores, projetando diretrizes para alfabetizar, são eles: Praler (2006 a 2016); Gestar I (2007 a 2011); pró-letramento (2010 a 2012); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012 a 2018); Mais Alfabetização (PNALFA, 2019 a 2020); Tempo de Aprender (2019 a 2022) e; Renalfa (2023 a 2025), direcionados para professores dos Anos Iniciais e; Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil e Anos Iniciais (LEEI, 2023 a 2025), voltados aos professores da Educação Infantil, os dois últimos na região Sul do país, em início de implementação.

Apesar dos diversos programas destinados à alfabetização e ao enfrentamento do analfabetismo no Brasil, os índices de analfabetismo ainda persistem. Isso levanta importantes

questionamentos: Por que o Brasil ainda não conseguiu superar esses índices? Seria a formação continuada oferecida inadequada ou os programas de alfabetização descontínuos, com materiais pedagógicos insuficientes? Ou talvez os programas de formação não abordem adequadamente as capacidades técnicas e intelectuais necessárias para que os professores tomem decisões eficazes na prática pedagógica de alfabetização?

Esses questionamentos são complexos e não podem ser totalmente respondidos em um único estudo. No entanto, eles servem para provocar reflexões importantes sobre o tema e incentivar uma investigação mais aprofundada. Embora a pesquisa ainda esteja em andamento e seus resultados sejam aqui apresentados de forma parcial, essas questões destacam a necessidade de uma análise crítica e contínua das políticas e práticas de alfabetização para promover melhorias efetivas.

Quanto à metodologia do estudo, está balizada em pesquisa documental, revisão bibliográfica nas bases científicas, respaldada em literaturas acadêmicas sobre analfabetismo, alfabetização, políticas educacionais, programas de alfabetização e formação de professores, com seleções em *sites*, artigos e livros que abordam os temas indicados. Quanto a tipologia, optamos pela exploratória e explicativa, em concordância com Gil (2002), este tipo de pesquisa se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. E, concernente a abordagem, elegemos qualitativa. Da mesma forma, foi realizado uma análise comparativa dos programas de alfabetização, pois na comparação conseguimos evidenciar as semelhanças e diferenças, bem como as concepções teóricas e a abrangência que teve na formação de professores, utilizando da análise de conteúdos baseado em Bardin (2011).

Desenvolvimento

A formação inicial e continuada envolve vontade política, engajamento profissional e disposição para participar. Sobretudo, “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 11), na via de ensinar crianças, os professores contribuem com seus saberes, valores, experiências identitárias, ou seja, a docência intervém em um campo específico da prática social, a inclusão por meio da leitura e da escrita.

Entendendo que na formação inicial o professor aprende a docência e na continuada se reconhece a docência, revisitando esses conhecimentos e com eles ocorrem as transformações pedagógicas, na troca de experiências entre pares, os professores ampliam suas consciências

sobre sua própria prática, qualificando-a (Pimenta; Anastasiou, 2002). Contudo, as autoras alertam sobre a crise de identidade que a ‘profissão professor’ está enfrentando no ofício da docência, as políticas públicas contemporâneas são elaboradas na lógica do professor monitor, assim, a ação docente é de monitorar o programa que está em execução, os alunos e o currículo escolar. Deste modo, “essa política altera a identidade do professor para de monitor. Consequentemente, também nesse conceito está embutida grande economia, pois formar monitor é bem mais simples do que formar professor” (Pimenta; Anastasiou, 2002 p. 99). Essa modalidade de formação causa exclusão e empobrece a profissão professor, diminuindo sua posição de ação docente, de ser capaz de responder os desafios que o contexto escolar apresenta.

No sentido de investir na docência nacional, o Brasil vem enfrentando desafios, não podemos medir se os investimentos são prioritários, mas pesquisadores como Soares (2019); Mortatti (2019) e; Pimenta; Anastasiou (2002) argumentam que a qualificação e valorização dos profissionais da educação possibilitará a qualidade da educação. Tratando de investimento, passamos a analisar as propostas de formação profissional, oferecidas pelo governo federal, entre os anos de 2006 e 2024, aos professores da Educação Básica.

Inicialmente, o Programa Praler (2006 a 2016), tinha como objetivo promover a alfabetização por meio do incentivo e apoio à leitura e à escrita. O MEC firmou parcerias com as secretarias de educação e as escolas polo – locais de formação continuada. A formação de professores foi realizada de forma vertical e em rede, de forma semipresencial, orientada por um formador, para atender a todo o território nacional com a maior extensão geográfica possível. A proposta pedagógica do Programa se concentrava no desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, com foco na consciência fonológica do sistema da língua (correspondência fonema-grafema). Dessa forma, era necessário compreender como a criança aprende e oferecer um contexto que aumente a leitura, a partir do contato intenso com uma grande variedade de gêneros textuais (Brasil, 2007).

O Programa Gestar I (2007 a 2011) foi um programa de gestão de aprendizagem escolar, com foco na melhoria da leitura, escrita e cálculo. Consistiu na oferta de formação continuada na modalidade à distância aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tinha como meta principal, segundo seu Guia Geral, contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática com cadernos de apoio à aprendizagem direcionada aos professores, com eixos norteadores e apoio à leitura e escrita das crianças.

O Programa Pró-letramento (2010 a 2012), voltado à capacitação e gestão da aprendizagem escolar, teve como foco a melhoria da leitura, escrita e cálculo. A formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi realizada à distância. O programa tinha como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento ao aluno, reforçando as competências e autonomia dos professores na sua prática pedagógica (Brasil, 2007). O programa contemplava o núcleo comum das disciplinas de língua portuguesa (linguagem, produção de texto, gramática e discurso textual) e matemática (números e operações, grandezas e medidas, espaço e formas, tratamento da informação). O objetivo era qualificar o fazer pedagógico, de forma que o currículo fosse articulado aos descritores de desempenho, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para cumprir o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, evento realizado em 1990, pela Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (Brasil, 2007).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - 2012 a 2018) foi o programa foi o mais longo da história da alfabetização, foi instituído pela Portaria n. 867/2012. O PNAIC foi uma ação do MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que buscou atender a meta 5 do PNE, que prevê a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos, faixa-etária que coincide com o ciclo inicial de três anos no Ensino Fundamental. O Pacto conduziu à construção de um ensino sistemático da leitura e escrita, de modo a articular os eixos estruturantes e os objetivos de aprendizagem às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares. O programa teve ajuda de custo para os professores participantes de duzentos reais (R\$ 200,00), destinado para despesas de transporte e lanche nos dias de encontros presenciais.

O Mais Alfabetização (2017 e 2018) foi considerado um programa de monitoramento da alfabetização. Instituído pelo MEC pela Portaria n. 142/2018, teve como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Programa Pnalfa (2019 a 2020) se apoiou nas orientações metodológicas e técnicas da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além disso, os profissionais tinham acesso a avaliações diagnósticas e formativas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle, que também eram aplicadas aos estudantes em períodos específicos, visando acompanhar o progresso do aprendizado nos dois primeiros anos do Ensino

Fundamental. A capacitação não teve encontros presenciais, apenas uma plataforma para captar, informar e retirar o material didático para ser usado e replicado em sala de aula.

O programa Tempo de Aprender (2019-2022), durante o período em que o MEC o desenvolveu, promoveu um amplo diálogo com acadêmicos, atores internacionais da educação, secretários municipais e estaduais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, membros do terceiro setor e da sociedade civil, além de diversos parceiros institucionais. Esse processo resultou na criação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Para o governo da época, o Tempo de Aprender foi considerado o programa mais completo da história do Brasil, direcionado inicialmente às crianças da pré-escola e dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras. O programa oferecia aos professores tutoriais *online*, cadernos pedagógicos em formato PDF e ferramentas de avaliação de aprendizagem *online*. O método pedagógico, baseado em evidências científicas, incluía eixos formativos que previam formação continuada dos profissionais da alfabetização, intercâmbio de professores alfabetizadores, desenvolvimento profissional cooperativo, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, além do aprimoramento das avaliações. Em meados de 2020, entretanto, o programa teve suas metas interrompidas devido à pandemia.

O programa Renalfa (2023-2025) foi retomado nos moldes do PNAC, com ajustes no material pedagógico de formação, direcionado especificamente para professores dos Anos Iniciais. Juntamente com o LEEI (2023-2025), voltado para professores da Educação Infantil, ambos os programas estão em fase inicial de implementação na região Sul do país.

Dos oito programas em andamento e dos dois em início de implantação, a maioria são iniciativas anunciadas para combater o analfabetismo. No entanto, esses programas tendem a ser verticalizados, focando nas necessidades econômicas do país e exercendo controle sobre currículos, monitoramento da aprendizagem dos alunos e, de certa forma, sobre a prática docente. Embora os programas de alfabetização implementados entre 2006 e 2018 apresentassem fragilidades, eles abordaram aspectos de formação continuada. Contudo, nem todos conseguiram atingir as metas de alfabetização estabelecidas.

O PNAIC, por exemplo, buscou atender à Meta 5 do PNE (2014-2024), que visava a alfabetização de crianças até, no máximo, oito anos de idade, uma faixa etária correspondente ao ciclo inicial de três anos no Ensino Fundamental. No entanto, essa meta não foi plenamente alcançada. Por outro lado, as propostas Mais Alfabetização (2017-2018), Penalfa (2019-2020) e Tempo de Aprender (2019-2022) representaram modalidades de formação de professores mais tecnicistas, que não incluíam formação continuada presencial ou monitoria. A formação

ocorria por meio de autoprogessão automática no sistema SIMEC/AVA. Atualmente, os programas Renalfa (2023-2025) e LEEI (2023) ainda não possuem pesquisas suficientes para fornecer uma avaliação, mesmo que parcial, sobre sua eficácia.

Importante esclarecer sobre os programas de alfabetização oferecidos no Brasil, segundo argumenta Derussi (2024, p. 71) “o Brasil tem investido na criação de vários programas de alfabetização ao longo de duas décadas, mas seu compromisso em implementar políticas que envolvem a alfabetização no país são estratégias advindas de organismos internacionais”.

As estratégias adotadas por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm levado a formações fragilizadas, promovendo competição entre alunos e entre professores. Além disso, essas abordagens frequentemente resultam em prescrições docentes que diminuem a função intelectual dos educadores e aumentam a ênfase em aspectos técnicos. Essas características refletem as tendências de um mundo globalizado e a influência crescente de um sistema neoliberal.

Elucidar o neoliberalismo como um sistema de acumulação dominante revela que é uma forma de capitalismo contemporâneo caracterizada por políticas de privatização, liberalização financeira e restrições ao escopo do estado de bem-estar social. Essas características e ideologias emergem do contexto globalizado, conforme descrito por Saad Filho e Moraes (2018). Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1110) adverte:

O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por ‘caminhos alternativos’, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (*‘fast-track teacher preparation’*), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no ‘chão da escola’, dir-se-ia no Brasil).

A influência dos caminhos alternativos propostos pelos reformadores, conforme referenciado por Nóvoa (2017) e Derussi (2024), indica que o Brasil tem seguido recomendações de organismos internacionais, resultando em uma aceleração nas formações de professores. Esse processo apresenta características e ideologias advindas do contexto globalizado, como conceituado por Saad Filho e Moraes (2018).

O aligeiramento da formação (2008-2022) e a abordagem prática do ‘chão da escola’ (Nóvoa, 2017) têm impactado os índices de formação continuada. De acordo com o PNE (2014-2024), no final de 2023, a Meta 16, que visava garantir formação inicial e continuada para todos os professores da educação básica, considera como ‘formação continuada’ os cursos com carga horária mínima de 80 horas, relacionados à área específica em que o

professor atua, especialmente nos anos iniciais (1º ao 5º ano). No que diz respeito à formação continuada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP), com base no Censo Escolar, revelou que, em 2008, o relatório do PNE (2008-2013) mostrava que apenas 8,7% dos professores tinham participado de pelo menos um curso de formação na área avaliada (Brasil, 2023). Em 2013, esse percentual subiu para 30,6%, indicando um aumento na frequência de cursos de aperfeiçoamento entre professores da rede municipal, estadual e particular. No relatório do PNE (2013-2023), os índices de participação aumentaram para 41,7%, demonstrando um avanço significativo na qualificação dos professores.

Confira abaixo, ano a ano (2013 a 2023), os dados das cinco principais regiões do país.

Figura 01: Percentual de professores que realização formação continuada

Indicador 16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.

Tabela 2: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, por Brasil e grande região – 2013-2023

Brasil/Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	30,6%	31,6%	31,4%	33,3%	35,1%	36,0%	38,3%	39,9%	40,0%	40,9%	41,7%
Norte	26,9%	28,0%	28,8%	30,8%	31,5%	32,4%	36,8%	38,6%	39,8%	42,6%	43,8%
Nordeste	26,3%	28,7%	30,4%	32,4%	34,7%	36,8%	39,9%	42,4%	43,6%	46,2%	47,2%
Sudeste	27,1%	27,1%	25,5%	27,3%	28,6%	28,3%	29,2%	30,1%	29,3%	29,0%	29,4%
Sul	49,4%	50,7%	49,4%	51,1%	54,5%	57,4%	60,0%	61,2%	61,3%	61,5%	61,5%
Centro- Oeste	32,3%	32,9%	32,9%	34,9%	35,5%	36,5%	38,8%	41,1%	42,2%	44,4%	45,7%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023).
*Relatório de monitoramento - dado apresentado graficamente

Fonte: Brasil (2023).

Nos últimos dez anos, o percentual de professores que participaram de cursos de formação continuada aumentou em 11,1%. Durante esse período, o MEC ofereceu cinco modalidades de formação continuada em todo o território nacional. Em 2013, destacam-se os programas Pró-letramento (2010-2012) e Gestar I (2007-2011), que foram fundamentais para iniciar o processo de avanço. Em 2008, quando começou o Gestar I, a participação era de 8,7%, aumentando para 30,6% em 2013, com um crescimento de 22,1%.

Atualmente, estão em processo de implantação duas novas capacitações: Renalfa (2023-2025), voltada para professores dos Anos Iniciais, e LEEI (2023-2025), destinada aos professores da Educação Infantil. Embora ainda não disponhamos de dados sobre a eficácia dessas novas iniciativas, há um atraso na implementação da formação para os professores. O PNE (2024-2034) destaca a importância da formação continuada, promovendo oportunidades de formação complementar em diversos níveis e modalidades. Esse esforço visa assegurar a qualidade da educação e a valorização do magistério (Brasil, 2024,).

Contudo, no Brasil, a cada novo governo, há uma tendência de repaginar a educação, desenvolvendo propostas de Políticas Públicas de qualificação profissional para professores da educação básica que podem ser antigas, renovadas ou novas. No entanto, muitas dessas medidas políticas ainda não chegam efetivamente aos professores, é necessário incentivar os profissionais a se envolverem e buscarem qualificações. A participação em ações de formação continuada deve estar alinhada com a vivência prática das escolas e com as necessidades de aprendizagem das crianças. Para Bordenave (1994, p. 46), “na práxis coletiva é onde se aprende a participar e se aperfeiçoa”. A experiência pedagógica adquirida na prática coletiva de participação é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado dos grupos em formação continuada.

Ainda assim, é preciso reconhecer que “os programas de formação de professores podem desempenhar um papel importante no fortalecimento das lideranças necessárias para tornar as escolas responsáveis pelas demandas da democracia, criando cidadãos autoconfiantes, organizados e fortalecidos” (Giroux, 1997, p. 211).

Segundo Giroux (1997), além de promover a liderança docente e a autoconfiança, os programas de formação devem transformar a escola em um espaço democrático, no qual os professores possam reconhecer e abordar os efeitos prejudiciais descritos por Canan (2024, p. IX):

Na experiência desse projeto, foi possível perceber a intenção de mitigar os efeitos prejudiciais da privatização da educação e da mercadorização dos espaços escolares, que são invadidos por empresas sem compromisso com a qualidade, vendendo ilusões através de cursos que pouco contribuem para a qualidade do ensino e da escola.

Portanto, é essencial compreender a importância da advocacia em torno da formação continuada na carreira docente, promovendo renovação prática e fortalecendo o papel do professor como líder na tomada de decisões pedagógicas. Isso contribui para uma condução mais democrática da escola e da sala de aula, favorecendo a inclusão por meio da leitura, escrita e suas especificidades, e atendendo às demandas das gerações de estudantes do século XXI.

Conclusão

Nas análises sobre a alfabetização no Brasil, observou-se que, embora tenha havido avanços nas aprendizagens, ainda não foi alcançada a qualidade esperada conforme as diretrizes estabelecidas. Persiste a disputa sobre as melhores práticas para a alfabetização. A

maioria dos programas de alfabetização que incluem formação continuada atendem principalmente às necessidades econômicas internas e externas do país. Mortatti (2019) aponta que esses programas, ao distribuírem materiais didáticos, frequentemente resultam na criação de um tipo específico de “escritor didático profissional” – o professor – e no processo de institucionalização desses materiais (Mortatti, 2019, p. 76). Esse fenômeno reflete a presença de um mercado de distribuição de materiais pedagógicos voltados para a formação nas escolas.

Além disso, os programas destinados à formação continuada, em sua maioria, replicam as mesmas ações sem apresentar novidades ou inovações significativas. Os processos de implementação são morosos e descontínuos, o que desmotiva a participação dos docentes. Observa-se uma falta de ênfase na ideia de democracia participativa nos programas oferecidos pelo governo.

Ao longo dos anos, o Brasil implementou diversas propostas de qualificação profissional na modalidade de formação continuada. Dados de documentos oficiais mostram que a participação docente nesses programas tem aumentado: em 2008, a taxa era de 8,07%, enquanto em 2013 subiu para 30,6%, representando um incremento significativo de 22,1%. No entanto, dez anos depois, apesar de um aumento no número de formações oferecidas, a frequência caiu para 41,7% em 2023, com um progresso de apenas 11,1% entre 2013 e 2023, inferior ao aumento de 22,1% observado entre 2008 e 2013 (Brasil, 2023).

É importante destacar que a preparação para a docência é frequentemente enriquecida por encontros de troca de experiências entre pares, que permitem o confronto entre prática e teoria e a reflexão crítica. No entanto, alguns dos programas oferecidos são realizados de forma solitária, na modalidade *online*, com tutoria e postagem de práticas em sistemas. A tutoria à distância, infelizmente, não proporciona a mesma experiência enriquecedora que os encontros presenciais.

TEACHER TRAINING PROGRAMS AIMED AT ADDRESSING ILLITERACY IN BRAZIL: AN OVERVIEW WITH REFERENCE TO OFFICIAL DOCUMENTS FROM THE LAST TWO DECADES

Abstract:

This article addresses programs aimed at addressing illiteracy in Brazil over the last two decades, with a focus on continuing teacher training. The objective was to analyze whether these programs develop technical and intellectual capabilities that allow teachers to make effective pedagogical decisions in the literacy process. The methodology used included documentary research, bibliographic review of scientific databases, content analysis, following the provisions of Bardin (2011), and consultation of official documents. The results indicated that,

although literacy in Brazil has advanced, the quality has not yet reached the standards established by educational guidelines. Programs such as Praler, Gestar I, PNAIC and Mais Alfabetização were highlighted, revealing that many of them include curricular prescriptions imposed by external agencies, which may not reflect the local realities of teachers. According to INEP, teacher participation in annual training varies from 29.4% to 45.7%, with an emphasis on training teachers in the Early Years. It is concluded that, although the programs have contributed to literacy, there is still a gap between the established goals and pedagogical practice, highlighting the need for more contextualized training adapted to Brazilian educational realities.

Keywords: Illiteracy. Literacy. Continuing Education. Literacy programs.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Editora Edições 70, 2011.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/home/-/journal_content/56/8813/51119178. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**: microdados. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024. Disponível em: https://painel_meta_16_2024_corrigida_vf.xlsx. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar**: microdados 2008-2013. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF: Presidência da República, seção 1, p. 1-5, abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/home/-/journal_content/56/8813/70842023. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Indicadores de formação continuada no Brasil**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC; INEP), 2023. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, seção 1, p. 27894-27903, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE - 2024-2034)**. Documento Base CONAE 2024. Brasília/DF: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: https://media.campanha.org.br/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Portaria n. 142, de 16 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF: Ministério da Educação, seção 1, p. 11, fev. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/home/-/journal_content/56/8813/64750134. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Portaria n. 867, de 23 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF: Ministério da Educação, seção 1, p. 52, nov. 2012. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/home/-/journal_content/56/8813/41189063. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Programa Pró-Letramento**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Programa Tempo de Aprender MEC**. Brasília/DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CANAN, Silvia. Prefácio. In: DERUSSI, Jussani. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Conhecimentos docentes em diálogos escritos**. Itapiranga/SC: Editora Schreiben, 2024. p. IX-XII

DERUSSI, Jussani. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Conhecimentos docentes em diálogos escritos**. Itapiranga/SC: Editora Schreiben, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 1997.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística Brasileira. **PNAD Contínua**. Brasília/DF: Agência IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MORTATTI, Mário Ricardo. **Métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo/SP: Editora UNESP Digital, 2019.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 47, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Grasças Camargos. **Docência no ensino Superior**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2002.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil neoliberalismo versus democracia**. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2019.

COMPETÊNCIA E QUALIFICAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO MUNICIPAL COMO FATORES DETERMINANTES À IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ E EFICIENTE DE AÇÕES GOVERNAMENTAIS

Jan Carlos Novakowski²²⁰
Silvia Regina Canan²²¹

Grupo de trabalho (GT): Formação de professores: políticas e direcionamentos
metodológicos

Resumo

O adequando cumprimento e execução de políticas públicas tem dependido cada vez mais da qualificação do servidor público, a qual tem se mostrado como questão de extrema relevância na prestação de um serviço de qualidade, com eficácia e eficiência. Através da pesquisa bibliográfica, são analisados os doutrinadores e as teorias que tratam da qualidade da execução do serviço público, restando possível, também, a demonstração da elevada significância da gestão de pessoas como condição a motivar o servidor público na sua busca por qualificação educacional. O estudo objetiva identificar a importância do investimento no intelecto do burocrata para que as políticas públicas sejam melhor desenvolvidas. Sobre a qualificação do servidor, importante a pesquisa em liça pelo fato de se estudar a conceituação de competência e de qualificação para determinar o alcance da eficácia e eficiência no serviço público, assim como as condições ambientais do servidor para a regular execução das políticas públicas governamentais.

Palavras-chave: Políticas. Qualificação. Competência. Servidor.

Introdução

Nos últimos anos, após as mudanças sociais e no meio de trabalho, começaram a ser trabalhados novos conceitos acerca do ambiente laborativo, os quais passaram a repercutir nos meios doutrinários, especialmente nos estudos que conceituavam a qualificação do serviço e, pela via reflexa, na execução do mesmo por intermédio dos burocratas.

Nesta linha de raciocínio, não é demais destacar que o Estado, em respeito à Teoria do Órgão²²², é representado por seus agentes que atuam como se fossem o próprio Estado; agentes estes que, quando qualificados para o ofício público de maneira específica, ofertam e implementam as ações governamentais de forma mais competente e eficiente.

²²⁰ Possui graduação em Direito, Pós-Graduação em nível de Especialização em Direito Tributário e também duas especializações em Direito Processual Civil, bem como Pós-Graduação em nível de aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior e Teoria Geral e Princípios do Direito Administrativo. É Mestre em Educação – URI, Campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: jan@uri.edu.br.

²²¹ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, Membro do GIEPES – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, Pesquisadora e Líder do NEPPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, Membro do GT CLACSO – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais. E-mail: silvia@uri.edu.br

²²² Compreende a premissa de que a conduta do agente público é atribuída ao órgão público do qual está vinculado, ou seja, quem age é o órgão por intermédio de seu agente, e não o próprio agente.

No que se refere à qualificação, para Friedmann (1962, *apud* TARTUCE, 2002), esta se dá pelo saber e pelo saber-fazer que são adquiridos na aprendizagem sistemática e, principalmente, no trabalho, mesclando os conhecimentos técnico e empírico.

Destarte, para o referido autor “a divisão do trabalho [...] na Administração Científica seria a degradação do saber fazer” (GODOY, 2014). Para Naville (1956 *apud* COSTA, 2007, pg. 127-142), a evolução laborativa não é determinada pela qualificação, mas sim construída socialmente, a qual deve ser compreendida a partir dela mesma, não se mostrando o conteúdo assimilado com o trabalho, requisito determinado para estabelecer a qualificação do sujeito.

Já para Manfredi (1999, p. 81), a conceituação de qualificação esteve sempre relacionada ao crescimento socioeconômico. Para o mesmo a qualificação é a resposta para a solução do problema “sênior” presente na maioria das instituições, qual seja, a deficiência de capital humano possuidor de habilidades-chave para executar as atividades que lhes são transferidas (em outras palavras: qualificação para a execução de serviços públicos específicos).

Apesar da divergência acerca da conceituação de qualificação, é de clareza solar que todos os entendimentos prezam pelo crescimento do indivíduo e o benefício que se colhe desta evolução, de tal sorte que a execução eficiente de seu múnus público dependerá, inevitavelmente, da qualificação e do comprometimento dos servidores que a cumprirem.

Superado o aspecto conceitual acerca da qualificação do burocrata bem como da divergência doutrinária sobre os elementos que a constituem, passa-se a discorrer sobre a competência do agente público na administração, cerne do artigo em epígrafe.

Qualificação e o paradigma da competência

Pode-se compreender que políticas públicas não passam de programas, atividades e ações desenvolvidas pelo Ente Público, de maneira direta ou indireta, por vezes com a participação de outras entidades, com o objetivo de assegurar determinado direito de cidadania, seja de maneira difusa ou concentrada em determinado seguimento social, étnico, cultural ou econômico. Para que as políticas públicas se tornem eficientes e resultem em devolução da prestação pública em favor da comunidade, imperiosa a implementação articulada desta com a gestão dos servidores que a executarão, de tal modo que possam, de maneira estratégica, atingir aos seus objetivos.

A gestão pública, especialmente a municipal, é pautada basicamente na execução de políticas públicas federais, estaduais e, por vezes, municipais, de modo que boa parte da

realização de serviços municipais se dá em cumprimento de políticas públicas executadas, pois, por seus agentes públicos. Em face disso, se mostra extremamente necessária a compreensão dos dispositivos legais que regulamentam as políticas públicas, bem como possíveis consequências em eventual descumprimento, mostrando-se mais uma vez relevante o conhecimento técnico dos burocratas.

A professora de Direito da USP, Doutora Irene Nohara, em entrevista ofertada ao site Pensando o Direito (2013) afirmou que “a gestão dos recursos humanos não é articulada com as políticas públicas, e com isso os servidores não são orientados em função das pautas prioritárias da agenda política do País”. Tal afirmativa resulta na ineficiência da realização de ações governamentais em razão da ausência de eficácia dos burocratas, conforme definições abaixo indicadas. Como resultado, o burocrata inicia um processo de desmotivação e estagnação, visto que não há qualquer investimento em sua qualificação para a execução das atividades públicas. Nohara (2013), criticando a ausência de motivação dos servidores para a execução de políticas públicas, afirma que “não adianta fixar políticas públicas relevantes se a força de trabalho do Poder Público não for motivada a alcançar os objetivos.”

Ao que se percebe, para a referida pesquisadora não haverá regular execução dos serviços estatais planejados sem que haja investimento na qualificação do servidor público, e para esta última (qualificação), necessária a motivação do agente estatal para “abraçar a causa” e buscar os resultados almejados pelo ente público. Tais fatores dependem de uma gestão adequada dos recursos humanos e valorização da competência dos envolvidos.

Conceituar qualificação tem sido uma tarefa árdua, ainda mais pelo fato de a definição ser mutável com o passar dos anos. Godoy (2014) ilustra perfeitamente este sentimento de transição:

A instabilidade e a imprevisibilidade dos anos 80 exigiram várias mudanças dentro das organizações, dentre elas o conceito de qualificação, que foi sendo questionado por não atender mais a um mundo em que as mudanças se tornaram regras. Naquele momento, não havia mais como dividir o mundo simplesmente em industrializado e não industrializado. Por consequência, as organizações passam a exigir do trabalhador maior capacidade cognitiva e a adaptabilidade ao ambiente de mudanças torna-se uma questão de sobrevivência.

Segundo Ribeiro (2009, pg. 101), a conceituação aceita de qualificação restou indicada pelo fato de impor ideias rígidas e alienantes sobre o crescimento do trabalhador. Tinha-se, pois, o diploma como elemento caracterizador da qualificação. No entanto, este mesmo diploma, que em tese caracterizar-se-ia como elemento que estabeleceria formalmente a qualificação de um servidor, não pode ser interpretado como garantia para o funcionário alcançar os resultados almejados pela administração, ou mesmo definir a capacidade cognitiva

do sujeito para implementar ou manter uma atuação de qualidade, sob pena de se cair na armadilha que traduz a falsa crença que o diploma é sinônimo de conhecimento e eficiência (*se tenho diploma, tenho conhecimento suficiente para a prática*), sendo irrelevante como um fim em si mesmo.

No entender de Dutra (2011), com o fenômeno da globalização o mercado de trabalho passou a exigir nas atividades administrativas maior rapidez e agilidade na solução de situações de maior complexidade, assim como a flexibilização de seus agentes em face da instabilidade do ambiente, bem como das relações comerciais. Deste modo, estas organizações passaram a necessitar de um perfil diferenciado de pessoas, especialmente daquelas com maior autonomia e dinamicidade e que possam assumir responsabilidades com as políticas públicas criadas e desenvolvidas pelo Governo.

Como resultado aos novos problemas enfrentados pelas organizações burocráticas, bem como da nova forma de gerir a mesma, o paradigma das competências é potencializado, demonstrando uma cobrança mais elevada do indivíduo, assim como de seu desenvolvimento necessário a atender esta demanda dentro das instituições públicas.

Outra não seria a atual realidade, conforme leciona Nohara (2013) no que se refere à atuação dos servidores nas políticas públicas:

Práticas organizacionais que primam por excelência são aquelas em que há políticas de gestão que orientam e contextualizam o trabalhador, para a viabilização de um sistema racional de progressão funcional. Mas fizemos uma sugestão ainda mais efetiva: que haja a criação, em âmbito constitucional, do Plano de Gestão da Força de Trabalho, sendo obrigatório para todos os entes federativos, inspirado nas práticas orçamentárias e sujeito a contínuas revisões em função das novas conjunturas. A principal peça do plano corresponderia à **formulação de um inventário pormenorizado da situação funcional dos servidores, de sua qualificação, bem como capacitação**, para que haja a deliberação racional na mobilização dos recursos humanos presentes, **permitindo-se que as políticas públicas sejam executadas em sintonia com a força de trabalho existente.** (grifou-se)

Por outro lado, Ribeiro (2009, p. 110-118) entende que os estudiosos sobre o tema dividem a conceituação de competência em duas visões distintas: os franceses dão ênfase às relações sociais e à capacidade do indivíduo em influenciar as pessoas com a finalidade de mobilizar e aplicar recursos, partindo-se do pressuposto que competente é aquele socialmente reconhecido como tal e que promove realizações aprovadas por seus semelhantes. Já os americanos enfatizam as ações e os resultados, de tal modo que a competência estaria relacionada com a capacidade de o sujeito alcançar resultados superiores aos resultados anteriores. Destarte, a corrente norte-americana preza pela efetividade e pelo êxito na execução dos trabalhos e tarefas do burocrata (necessário enfatizar que *eficiência* corresponde

à realização correta de determinada atividade, ao passo que *eficácia* implica em obter os resultados almejados e *efetividade* à relação entre eficácia e eficiência).

De maneira crítica, Marilena Chaui despreza a corrente norte americana de tal sorte que a execução de determinada atividade deve estar atrelada ao conhecimento de toda a instituição e de todas as atividades por ela realizadas, não podendo o burocrata se limitar a atuar apenas naqueles limites em que lhes forem determinados, sob pena de poder ser manipulado e não poder evoluir dentro da organização, o que talvez seja efetivamente seu objetivo, visto que “é mais racional e mais eficaz que cada trabalhador tenha uma função muito especializada e não deva realizar todas as tarefas para produzir um objeto completo” (CHAUÍ, 2016, p. 55). Apesar das diferentes abordagens acerca do conceito de competência, Ruas (2010, p. 249) acredita que o conhecimento é “saber”, habilidade é “saber-fazer” e atitude é “saber ser/agir”.

Por outro lado, segundo a corrente francesa, a conceituação de competência tem uma discussão mais enfática no que se refere aos valores sociais e reconhecimento desses valores sociais pelos outros, ou seja, o conhecimento é mensurado pelos valores sociais do ser e do reconhecimento que este recebe pelos seus semelhantes (comunidade). Nada mais seria, pois, do que o conhecimento prático, ou seja, o saber-fazer, com reconhecimento e validação social, o que implicaria, em tese, numa ideia de eficácia (ao invés de eficiência).

Nesta linha (corrente francesa), Terezinha Azerêdo Rios, de forma complementar, entende que competência não compreende apenas saber fazer, mas sim, saber fazer *bem*, de tal sorte que sua “definição de *saber fazer bem* como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam essa ideia do saber fazer bem numa dupla dimensão: *técnica* e *política*” (RIOS, 2005, p. 46). Para a citada autora, os aspectos políticos e técnicos compreendem a necessidade de o sujeito dominar o conhecimento de tal sorte que sua competência se dará tanto em seu aspecto social enquanto profissional e pessoal (conduta socialmente aceita), quanto na área técnica propriamente dita:

Afirmo que o *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber bem, saber fazer *bem*, e o que me parecer nuclear nesta expressão é este pequeno termo – “bem” – porque ele indicará tanto a dimensão *técnica* – “eu sei bem geografia”, portanto, tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc. – quanto uma dimensão *política* - ; eu faço bem o meu trabalho de geógrafa ou eu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação. Como vimos, o conceito de *bem* não deve ser entendido como numa perspectiva

metafísica; o que se entende por *bem* responde a necessidade *historicamente definidas*, pelos homens de uma determinada sociedade (RIOS, 2005, p. 47/48).

Portanto, pela corrente francesa, o saber fazer bem depende de uma repercussão positiva na sociedade e em favor do indivíduo.

De outra banda, Zarifian (2011) traz seu próprio conceito de competência, entendendo que o sujeito deve ser autônomo e ter o devido reconhecimento pela instituição, a qual deve promover a responsabilidade de seus funcionários:

“[...] competência é ter a capacidade de agir em situações imprevisíveis e inesperadas utilizando de conhecimentos práticos e ter reconhecimento da noção de competência através do julgamento feito pelos outros, em termos sociais e financeiros.”

Presente, mais uma vez, pois, a perspectiva de eficácia administrativa ao invés de eficiência, dando um enfoque mais gerencial do que executório/burocrático das políticas públicas em busca da efetividade. Porém, considerando que a administração brasileira é burocrática e, portanto, regida pelo seu princípio máximo da Legalidade, o conhecimento do servidor público é indispensável na compreensão e orientação dos demais agentes que executarão suas atividades públicas sem que nenhuma irregularidade seja ventilada. Somente assim é que poderá se dizer que houve a realização de um serviço de maneira competente.

Já Fleury e Fleury (2010, p. 189-211), entendem que a competência não se resume a um armazenamento de saberes puramente teóricos, e também não se define com conhecimentos especiais ou exclusivos (*know-how*) do sujeito, de maneira isolada. No entendimento dos citados autores, o conhecimento é atingido quando integrado com outros saberes e com a experiência prática. Assim, às competências devem ser agregados valores e repercussões positivas tanto para o funcionário quanto para a instituição pública.

Bonzanini (2016), em sua tese de doutorado, em consonância com os posicionamentos acima ilustrados, também corrobora com o entendimento de que o diploma, por si só, não traduz a competência do sujeito, qualidade esta que merece ser conquistada mediante solução de problemas que lhe são postos no transcorrer de sua vida profissional, *verbis*:

[...] a passagem do primado do ter uma habilitação, um certificado, uma qualificação ou uma carteira profissional foi substituído pelo discurso do ser competente. Assim, além da formação e do grau acadêmico alcançado, cada indivíduo que pretenda ingressar no mercado de trabalho precisa demonstrar sua competência, através de comportamentos, conhecimentos e capacidades satisfatórias às situações e aos problemas que possam surgir ao longo da sua vida profissional [...] (BONZANINI, 2016, p. 80).

Por esta lógica, não há como dissociar o desenvolvimento do indivíduo do desenvolvimento da instituição, de tal modo que um depende do outro, mostrando-se indissociável a interação entre agente público e administração. Outro não é o resultado quando se trata de atestar a eficácia (obtenção de resultados) ou não da implementação de uma política pública ou ação governamental específica.

Nesta mesma ótica, Fleury e Fleury (2010, p.190) afirmam esta conclusão definindo competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” Destarte, o reconhecimento da qualificação pela instituição e do saber agir adquiridos pelo sujeito é que irá elevar o saber ao *status* de competência.

Como visto, não basta a obtenção de diploma para que o servidor seja considerado competente, cujos aperfeiçoamentos, especializações, mestrados e doutorados devem ser voltados à sua atuação pública, e não a outros interesses privados ou pessoais, de modo que só assim haverá uma melhora na promoção de seus serviços públicos e resultarão em atividades realizadas por servidor competente e resultantes em conduta eficiente, eficaz e efetiva.

Para Zarifian (2011, p.22), a exigência do processo produtivo é modificada para o entendimento no processo de trabalho, de modo que o intelecto passa a ser maior exigido do que a força. Assim, entender da política pública ou ação governamental proposta é questão determinante para prever o resultado de sua implementação prática.

Esta nova perspectiva passa a indicar um novo “modelo de competência”, de tal sorte que há delegações de responsabilidades, bem como modificações de sistemas de classificação e remuneração (ZARIFIAN, 2011), compreendendo uma atuação do burocrata com eficiência e eficácia, mesclando o “fazer bem” com o “saber fazer”, promovendo uma atuação efetiva e competente. Portanto, um mero treinamento específico de um ou dois dias não se mostra suficiente ao atingimento da competência no serviço público.

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, em sua obra “construir as competências desde a escola” é muito específico em argumentar que a competência do sujeito não surge apenas do conhecimento técnico ou do “fazer bem” e “saber fazer”, mesmo que especializado, não podendo se limitar a estes, indicando a necessidade de recursos complementares:

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Para o autor o conhecimento, simplesmente, não é suficiente para que o agente tenha consciência e discernimento para agir diante de determinada situação concreta, visto que uma atuação puramente racional pode não condizer necessariamente com a melhor atuação à circunstância exigida. Um burocrata que assim agir não poderá ser qualificado como competente (PERRENOUD, 1999, p. 08).

Porém, que recursos complementares ou do que mais o agente público precisa para atingir a competência? O conhecimento é condição necessária da competência, mas não única ou mesmo a melhor. O burocrata necessita ser especialista em seu mister e, para tanto, necessita compreender a situação prática em que se encontra, de tal modo que possa associar seus conhecimentos técnicos à vivência prática e, assim, escolher os melhores caminhos e tomar as melhores decisões ao caso concreto, especialmente em favor da instituição a qual representa, considerando apenas as variáveis aplicáveis àquelas situações específicas que se encontram, de tal modo que uma mesma situação em administração diversa poderia demandar outra solução. (PERRENOUD, 1999, p. 07-10).

Inclusive, o especialista terá uma resposta melhor e mais rápida que outro agente público envolvido no percalço profissional que demande sua atuação:

Diante de uma situação inédita e complexa, eles desenvolvem determinada estratégia eficaz com *rapidez e segurança maiores* do que uma pessoa que contasse com os mesmos conhecimentos e também fosse “inteligente”. A competência do especialista baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e a elaboração de estratégias de ações apropriadas (PERRENOUD, 1999, p. 09).

Destarte, é possível observar importância da formação continuada dos servidores municipais em relação às suas próprias realidades, de tal modo que, ao estarem inseridos na administração pública e cientes de todas as realidades que os circundam, poderão tomar as melhores decisões e ofertar as melhores orientações aos seus pares e aos gestores, agindo com competência na execução de seu mister (saber o que fazer, e não apenas saber fazer – eficiência - e fazer bem – eficácia).

No entanto, como já visto, o conhecimento do meio e do ambiente, ou melhor, da prática, por si só, é insuficiente, pois “[...] chega um momento em que os conhecimentos acumulados *não são mais suficientes*, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples *conhecimentos aplicados*” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Mostra-se necessário, pois, a qualificação educacional propriamente dita e específica na área de atuação. E é aí que se mostra relevante a motivação do agente público.

Portanto, a excelência no serviço público, traduzindo eficácia e eficiência em competência, depende tanto do conhecimento técnico especializado, quando do conhecimento da estrutura administrativa e das intenções e motivações dos burocratas na busca por qualificação. E é sobre a construção e interpretação destes elementos que se mostra pertinente questionar sobre a história, cultura, ambiente e intenção escolar; motivações, desejos, anseios na evolução educacional (em favor da administração pública ou do mercado privado); gestão de pessoas e de potencialidades; e promoção de atividades eficazes e eficientes, focadas na competência do agente, mediante políticas públicas que fomentem a especialização.

Estes fatores, associados, dão condições de interpretar “de onde veio” o agente público, “o que pretende” e “para onde quer ir”, vinculando suas intenções e anseios ao interesse público presente em sua educação continuada.

Os seres humanos certamente têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências. Contudo, nenhuma competência é estimulada desde o início. As *potencialidades* do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm *espontaneamente*, por exemplo, com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve *aprender* a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências, no sentido que será aqui utilizado, são *aquisições*, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie (PERRENOUD, 1999, p. 20).

Apesar de se ter ciência que Perrenoud trabalha seu conceito de competência voltado para o mercado privado, em alguns aspectos e sob algumas perspectivas seu entendimento se ajusta à ideia da qualidade voltada para o serviço público (e não para a iniciativa privada).

Ante as mudanças observadas, no cenário contemporâneo é possível destacar que é imprescindível que a administração pública conte com servidores autônomos e empreendedores, sendo que outrora a direção da instituição buscava pessoas obedientes e disciplinadas. Portanto, a eficiência e efetividade da ação governamental e promoção do interesse público depende do engajamento do próprio servidor (eficácia).

É possível observar que a instituição moderna muda seu foco, passando a prezar pelo desenvolvimento ao controle, contratando pessoas que acreditam e reconhecem que o desenvolvimento, para ser completo e satisfatório, deve ser mútuo (da organização e do indivíduo). Portanto, exige-se do burocrata comprometimento integral com a instituição, especialmente com potencial possível de criação, ação e resposta a estímulos do ambiente (DUTRA, 2011, p. 17).

Percebe-se, deste modo, que a educação continuada (para alguns, aprendizagem contínua) deve ser o foco das organizações modernas, não podendo ser diferente com a administração pública. Mister compreender, por oportuno, que educação continuada nada

mais é do que a constante atualização do sujeito em todos os âmbitos de sua vida profissional, acadêmica ou mesmo pessoal, especialmente, com o objetivo de valorização dos trabalhadores (ALDO JUNIOR, 2017). Destarte, seu capital cultural é determinante para o prosseguimento de sua qualificação.

Senge (2010) entende que a compreensão da instituição de que o indivíduo deve ser encorajado a buscar o conhecimento de forma constante, se capacitando e sendo influenciado a solucionar problemas, faz com que esta (instituição) tenha resultados expandidos de forma contínua e ininterrupta. Ele entende que este perfil empreendedor do sujeito reflete no empreendedorismo da organização, de tal modo que a aprendizagem individual reflete a aprendizagem da organização. Como resultado, se tal premissa fosse imposta à administração pública, o usuário/cidadão, como destinatário dos serviços públicos, seria melhor beneficiado em face da qualificação contínua dos servidores administrativos.

Godoy (2014) acredita, pois, que, para a aprendizagem da organização deve ser investido na aprendizagem individual de modo que “essa ligação entre o individual e a organização é uma questão de convergência de interesses pessoais com os organizacionais”.

Não há, pois, como considerar a evolução apenas do sujeito sem ponderar a resposta, o resultado dado à instituição do qual esteja o mesmo vinculado, a qual deve se dar de maneira equilibrada e interativa, não sendo automática e lógica a progressão da organização em face da progressão de seu agente.

A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situações de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado sequencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência (ÉTIENNE e LEROUGE, 1997, p. 67 *apud* PERRENOUD, 1999, p. 10).

Portanto, a educação continuada deve promover o aprendizado do servidor desde que a qualificação seja correlata com as suas atividades desempenhadas dentro da administração pública, e desde que haja interesse da administração (interesse público) em qualificar cada vez mais seus servidores para uma melhor execução dos serviços públicos. Godoy (2014) explica bem esta dinâmica:

A aprendizagem em equipe depende fundamentalmente do alinhamento e do desenvolvimento da capacidade da equipe de gerar os resultados. Acontece o alinhamento quando um grupo de pessoas funciona como um todo convergindo suas energias num mesmo sentido. A visão do grupo passa a ser a visão de cada um, não há o sacrifício dos interesses pessoais em prol do grupo e, sim, a influência da visão compartilhada na visão individual.

Assim, sob tal perspectiva, a qualificação não pode ser individual e pontual, mas sim coletiva e relacionada aos cargos de maior relevância no âmbito administrativo, como se fosse o desenvolvimento de uma política pública de promoção à educação continuada.

Porém, Gil (2011) entende se tratar de uma relação delicada, visto que muitas vezes para se alcançar os objetivos e o desenvolvimento da instituição e do agente, imperiosa a descentralização do poder, de tal modo que haja independência entre superior e subordinado e que as habilidades e tomada de decisões ocorram independentemente da interferência da autoridade superior, sendo imprescindível a autorização prévia do responsável para que os funcionários exponham suas soluções. Muitos burocratas municipais ainda permanecem “vítimas” de interesses privados e escusos de seus governantes, visto que estes se utilizam da administração pública com fins eleitoreiros e ofertando cargos de assessoria jurídica a advogados despreparados e pretensiosos, privando os servidores concursados de evoluir e demonstrar sua técnica em favor do interesse público. Marilena Chaui (2016, p. 57) retrata bem esta realidade ao afirmar que “a Organização é competente, enquanto os indivíduos e classes sociais são incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela Organização”.

Para que o resultado seja positivo, a independência na gestão e execução de ações governamentais deverá ser precedida de conhecimento técnico por parte do burocrata. Appugliese (2010) se posiciona sobre a qualificação de servidores públicos indicando a necessidade de aprendizagem contínua do indivíduo, visto que:

“[...] a modernização que se tenta imprimir ao serviço público exigirá servidores com mais qualidade profissional, para que isso ocorra torna-se necessário que haja uma aprendizagem contínua destes servidores dentro de uma esfera dinâmica do trabalho.”

Deste norte, imperiosa a criação de mecanismos que incentivem o burocrata à educação continuada e o motivem para tal. O governo federal, com a finalidade de definir uma política e de estabelecer algumas diretrizes para o desenvolvimento dos servidores integrantes da Administração Pública Federal, editou o Decreto nº. 5.707/2006. Appugliese (2010), confirmando a iniciativa do Governo Federal, assim se posiciona sobre o referido diploma legal:

O Decreto 5.707/2006 possibilitou a criação de uma Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal e tem entre algumas de suas finalidades: a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, para isso, deve haver um desenvolvimento permanente do servidor público. Esta política deve divulgar e gerenciar ações no sentido de capacitar servidores visando a eficiência e eficácia da prestação dos serviços públicos.

Percebe-se que a importância da qualificação constante do servidor foi reconhecida pelo governo federal quando da edição do Decreto nº. 5.707/2006, vindo a trazer alguns conceitos em seu art. 2º, especialmente sobre capacitação, gestão por competência e eventos de capacitação, *verbis*:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, entende-se por:

I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;

II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e

III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, Decreto 5.707, 2006).

No art. 9º do referido diploma legal, considera-se treinamento regularmente instituído quaisquer das ações previstas no inciso III supra transcrito, de tal modo, inclusive, poderá o agente público se afastar da execução de suas atividades para cursar pós-graduações *lato* e *stricto sensu* quando incompatíveis com a execução cumulativa de seu mister (BRASIL, Decreto 5.707, 2006).

Como resultado, os mais diversos órgãos federais têm estipulado, mediante legislação própria, acréscimos financeiros aos burocratas que colarem grau em qualificação educacional superior à exigida para seu cargo, incentivando, também, financeiramente a capacitação do servidor federal.

Restou visível o incentivo federal à educação continuada do burocrata, seja para a realização de custos de aperfeiçoamento ou especialização (*lato sensu*) ou mesmo de mestrado, doutorado ou pós-doutorado (*stricto sensu*), de tal sorte que os municípios poderiam adotar o mesmo para com seus servidores. Ainda, Appugliese (2010) entende que o constante aperfeiçoamento do servidor deve servir como base sólida à inovação tecnológica.

Outro não é o entendimento do especialista francês Gilles Jeannot, pesquisador e integrante da revista Francesa de Administração Pública, o qual prega a ideia que “a capacidade de oferecer serviços públicos de qualidade depende das condições de trabalho do agente público. A eficiência das ações pressupõe o preparo do indivíduo e essa qualificação depende muito da organização” (BRASIL, 2015).

O referido estudioso também entende que o servidor público não deve apenas saber, mas saber-fazer bem e ter poder para tanto, sendo que somente assim é possível a produção de resultados. É possível identificar, pois, a necessidade de antes de fazer, saber-fazer, o que só

será adquirido através de conhecimento e intelecto do agente público. E tais condições apenas poderão ser atingidas através da educação continuada com cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e não com meros treinamentos ou aperfeiçoamentos simplórios e de curtíssima duração. Nestes tipos de cursos qualificatórios é que serão os servidores moldados a pensar e propor alternativas diversas à administração, fugindo do *fordismo* de suas atividades, visto que os treinamentos apenas vêm a fomentar tal atuação pública.

Conclusão

Considerando que capacitação nada mais é do que um processo deliberado e permanente de aprendizagem, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da instituição por intermédio do desenvolvimento do indivíduo, Estados e Municípios deveriam oferecer aos servidores o crescimento da consciência de seu papel enquanto agente integrante e construtor de uma sociedade eficiente e produtiva, por intermédio de seu trabalho, remunerando aqueles que cumprirem com seu papel social e institucional, especialmente na identificação e solução de problemas do ambiente de trabalho.

Necessário, portanto, que haja uma política pública de incentivo ao desenvolvimento intelectual do agente municipal para que o mesmo, assim, possa executar com eficiência e eficácia as ações governais determinadas pelas agentes hierarquicamente superiores. Evidente, pois, que o sucesso na execução das atividades públicas não depende única e exclusivamente da ideologia²²³ governamental, mas sim de diversos outros fatores, tais como a qualificação/capacitação do servidor público e a gestão de agentes da Administração que irão atuar nos referidos programas governamentais, dependendo de uma gestão adequada de pessoal e da consciência da instituição, que deve assimilar que seu funcionário será o precursor das mudanças e das evoluções da organização.

A capacitação do servidor mostra-se como condição determinante à realização da eficácia e eficiência no serviço público, este último elevado a *status* de princípio constitucional através da Emenda Constitucional nº. 19/1998, que alterou o texto do *caput* do art. 37 da Constituição Federal. Porém, para a realização dos objetivos da Administração, dentre eles a prestação de serviços públicos de qualidade, imperioso que haja investimento na qualificação educacional de seus burocratas, seja na oferta de cursos de pós-graduações, seja

²²³ Marilena Chaui (2016, p. 53) entende que “Ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, [...]”.

na repercussão remuneratória daquele que se qualificar e for digno de merecer tal benesse, devendo ser pregada uma consciência institucional de investimento, promoção e gestão eficientes e que premiem resultados.

Apesar da difícil realidade brasileira enfrentada pelas Administrações brasileiras, não se pode distanciar da ideia de que educação e ensino são sinônimos de desenvolvimento social e institucional, devendo o ente público buscar a qualificação de seus burocratas ao invés de abarrotar órgãos administrativos de agentes públicos desprovidos de preparo e intelecto necessários à persecução da Administração Pública, qual seja o bem comum através da execução de suas políticas públicas.

No entanto, dadas as evidências óbvias deixadas pelo mercado privado e seus atrativos aos servidores municipais, não foi feito estudo específico sobre tal assunto, sendo considerado apenas como uma variável na motivação educacional dos agentes públicos, e não como um fim em si mesmo.

COMPETENCIA Y CALIFICACIÓN DEL SERVIDOR PÚBLICO MUNICIPAL COMO FACTORES DETERMINANTES PARA LA IMPLEMENTACIÓN EFICAZ Y EFICIENTE DE ACCIONES GUBERNAMENTALES

Resumen

El adecuado cumplimiento y ejecución de las políticas públicas ha dependido cada vez más de la calificación del servidor público, la cual se ha mostrado como una cuestión de extrema relevancia en la prestación de un servicio de calidad, con efectividad y eficiencia. A través de la investigación bibliográfica, se analizan los autores y las teorías que tratan de la calidad de la ejecución del servicio público, siendo posible también demostrar la elevada importancia de la gestión de personas como una condición para motivar al servidor público en su búsqueda de calificación educativa. El estudio tiene como objetivo identificar la importancia de la inversión en el intelecto del burócrata para que las políticas públicas sean mejor desarrolladas. En cuanto a la calificación del servidor, es importante la investigación en este campo debido al estudio de la conceptualización de competencia y calificación para determinar el alcance de la eficacia y eficiencia en el servicio público, así como las condiciones ambientales del servidor para la adecuada ejecución de las políticas públicas gubernamentales.

Palabras Clave: Políticas. Calificación. Competencia. Servidor.

Referências

ALDO JUNIOR: Educação continuada e sua importância no mercado de trabalho. UniDBSCO, nov. 2017. Disponível em: <<https://www.domboscoead.com.br/pos-graduacao/noticias/educacao-continuada-e-sua-importancia-no-mercado-de-trabalho/572>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

APPUGLIESE, Marcilene Maria Enes. Capacitação dos servidores visando eficácia dos serviços públicos: um estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Lume – repositório Digital – Campus Cubatão (IFSP), 2010, Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40407>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BONZANINI, Osmar Antonio. Análise crítica do corpo de conhecimentos exigido aos contadores do Brasil. Tese (Doutorado em Gestão) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2016.

BRASIL. A melhoria da gestão pública depende da qualificação do servidor. Planejamento, desenvolvimento e gestão, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/relacoes-de-trabalho/noticias/a-melhoria-da-gestao-publica-depender-da>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Decreto 5.707, 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CHAUI, Marilena. A ideologia da competência. 1 ed. 1 reimp. 3 vol. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

DUTRA, Joel Souza. Competências: Conceitos e instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna. 1. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Desenvolver Competências e Gerir conhecimento em diferentes arranjos empresariais *in* FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Org.). Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências. 1. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

FRIEDMANN, 1962 *apud* TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho?”: Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. 1. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

GODOY, Maria Tereza. (2014). Qualificação do servidor público: implicações na gestão de pessoas na Universidade Federal de Goiás. Researchgate. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273772693_QUALIFICACAO_DO_SERVIDOR_PUBLICO_Implicacoes_na_Gestao_de_Pessoas_na_Universidade_Federal_de_Goias>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. 1. ed. Campinas, SP: Cedes/Unicamp, 1999.

NAVILLE, 1956 *apud* COSTA, Luciano Rodrigues. A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementa? *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*. nº 26, abril de 2007.

NOHARA, Irene. Entrevista: “Gestão dos servidores públicos tem que ser articulada com as políticas públicas do País”. *Pensando o Direito*. Disponível em: <<http://pensando.mj.gov.br/2013/11/22/entrevista-gestao-dos-servidores-publicos-tem-que-ser-articulada-com-as-politicas-publicas-do-pais/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Tradução de Bruno Charles Magne. 1 ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Psicologia e gestão de pessoas: reflexões críticas e temas afins (ética, competência e carreira). São Paulo, SP: Vetor, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. Coleção Questões da Nossa Época, v. 16. 15. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional *in* FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Org.). *Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

SENGE, Peter M. A quinta disciplina – arte e prática da organização que aprende. 26 edição. Tradução: Gabriel Zide Neto. 26. ed. Rio de Janeiro, RJ: BestSeller, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2011.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIFICAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Patrícia Andréa Rauber Knorst²²⁴

Silvia Regina Canan²²⁵

Grupo de trabalho (GT): Formação de professores: políticas e direcionamentos metodológicos

Resumo:

Com a temática sobre a Formação Continuada do Gestor Escolar, o objetivo geral deste trabalho é contextualizar a importância da formação continuada para os gestores escolares na rede municipal de ensino de Santa Catarina. O caminho metodológico envolve análise bibliográfica e estudo a partir das orientações abordadas no Censo Escolar, sobre a declaração que envolve a formação continuada do gestor escolar, sendo que são necessárias, no mínimo, 80 (oitenta) horas de cursos em um mesmo certificado, de acordo com as áreas previstas no Manual do Censo Escolar, de 2023. Os resultados estão em construção, mas ressaltamos que a necessidade da formação continuada para os gestores escolares deve acontecer periodicamente e não levar em consideração que a declaração do censo escolar prevê algum tipo de formação com a carga horária mínima, a qualquer tempo, na formação do gestor, mas sim, deve ser constante e atualizada. Consideramos que é essencial incentivar os gestores escolares municipais a sempre se manter em constante formação, uma vez que, isso vem a contribuir para fins de currículo e para aumentar/transformar a sua atuação profissional, com isso, contribui para melhorar a qualidade da educação na rede municipal de ensino catarinense.

Palavras-chave: Gestor Escolar. Formação Continuada. Censo Escolar. Santa Catarina.

Introdução

O presente estudo apresenta como temática a Formação Continuada do Gestor Escolar e busca contextualizar a necessidade dessa formação na rede municipal de ensino de Santa Catarina. Sendo assim, a escolha desse tema se justifica pela relevância de compreender como a formação continuada pode contribuir para a transformação e avanço das práticas de gestão, refletindo na qualidade educacional das escolas municipais. Compreender essa dinâmica é fundamental para identificar estratégias que potencializam a formação continuada dos gestores escolares, uma vez que todo profissional escolar precisa estar em constante aprimoramento complementar.

Atualmente, os gestores escolares desempenham várias funções que vão além das suas atividades de gestão nas escolas. Por vezes, os gestores são líderes administrativos e

²²⁴ Licenciada em História, Pedagogia e Filosofia. Mestranda em Educação pela Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Atualmente é Assistente de Educação na EEB Professor Manuel de Freitas Trancoso e possui vínculo na Rede Municipal Ensino de Iraceminha/SC. Email: patriciaandrearauber@gmail.com

²²⁵ Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: silvia@uri.edu.br

pedagógicos, mediadores da formação dos professores, articuladores entre família e escola, gestores de recursos, entre outras funções. Para cumprir essas funções de maneira eficaz é indispensável que os gestores estejam continuamente atualizados e capacitados para enfrentar as novas exigências e desafios que surgem no campo da educação, nada melhor do que estar em constante formação continuada.

Nessa perspectiva, será realizado um paralelo entre a formação continuada dos gestores escolares da rede municipal de ensino de Santa Catarina e os cursos que podem ser registrados no Censo Escolar Municipal, referentes a essa formação. Também será analisada a leitura desses cursos como resultados da contrapartida do ICMS²²⁶ Educacional nos municípios. Nesse contexto, a declaração exige um mínimo de carga horária para que a formação seja registrada no perfil do gestor escolar. No entanto, essa formação não requer uma atualização periódica obrigatória, o que pode inibir ou prejudicar a formação contínua dos gestores escolares.

Desenvolvimento

A formação continuada para gestores escolares na rede municipal catarinense desempenha um papel importante no aprimoramento da qualidade educacional. Nesse contexto dinâmico, os gestores escolares enfrentam desafios cotidianos que exigem uma constante atualização e aprimoramento. Os gestores à frente de uma unidade escolar precisam estar sempre preparado para lidar com mudanças curriculares, inovações pedagógicas, bem como demais demandas da comunidade escolar. Assim, a formação continuada apresenta oportunidades essenciais para a atualização e aquisição de novos saberes, habilidades e competências.

Nesse contexto, este processo formativo não apenas capacita os gestores para resolver problemas, conflitos e tomar decisões, mas também fortalece sua capacidade de liderar a equipe escolar como um todo e promover a integração escola-comunidade. Para tanto, investir na formação continuada dos gestores escolares é fundamental para contribuir com uma educação de qualidade, romper laços monótonos de gerir uma escola e deixar de lado a arbitrariedade de uma administração escolar baseada no autoritarismo.

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas,

²²⁶ Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.

elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (Libâneo, 2017, p. 187).

De acordo com Libâneo (2017), a formação continuada faz parte do processo de aprendizagem. Embora o crítico se refira à formação de professores, essa pauta também se fundamenta para o gestor escolar, uma vez que, a formação inicial de todo o gestor escolar é a docência. Assim, esse processo de formação promove mudanças significativas no plano profissional e impulsiona transformações na atuação prática do gestor, sendo essencial para a evolução constante, tanto do indivíduo quanto da comunidade educacional. Libâneo (2017, p. 121) enfatiza ainda, sobre a formação continuada:

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem constante aperfeiçoamento profissional - político, científico, pedagógico - de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas (Libâneo, 2017, p. 121).

Libâneo (2017) apresenta a relevância da formação contínua em aspectos políticos, científicos e pedagógicos para uma gestão escolar eficiente. Nesse sentido, liderar uma escola na rede municipal de ensino exige um conhecimento complexo do seu estado atual, juntamente com uma observação e avaliação contínua do processo educativo. Esses elementos são essenciais para uma gestão escolar que busca administrar e transformar constantemente o ambiente educacional.

Nessa ênfase, pensar a formação continuada requer mencionar que ela capacita os gestores para trabalhar com as demandas da educação, como novas tecnologias educacionais, mudanças curriculares e necessidades diversificadas dos estudantes e professores. Além disso, a formação continuada contribui para o fortalecimento das suas habilidades de liderança e gestão de equipe. Dessa forma, gestores bem capacitados são capazes de inspirar a comunidade escolar, promover a colaboração, participação e engajar os profissionais escolares de maneira mais efetiva.

Na rede municipal de ensino, a formação continuada para gestores escolares contribui ainda para a construção de uma rede de profissionais educacionais mais coesa e colaborativa, visto que a prática de gestão também envolve o conhecimento da comunidade escolar local. Além disso, a troca de experiências entre gestores e os profissionais escolares são elementos facilitados por programas de formação continuada, fortalecendo a capacidade de enfrentar desafios comuns e compartilhar soluções inovadoras em busca de uma gestão democrática.

Em relação a formação continuada, Imbernón (2010, p. 63) ressalta que “pode ajudar a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante

de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo”. Nesse viés, investir na formação continuada para gestores escolares não apenas melhora a eficiência na gestão em prol da democracia, mas também promove um ambiente escolar mais coletivo e acolhedor para todos os envolvidos na comunidade escolar. É por meio desse investimento em formação que podemos assegurar que os gestores estejam preparados para liderar suas escolas de maneira eficaz, promovendo uma educação de qualidade. Ressaltamos que essa formação, pode acontecer coletivamente ou individualmente, dependendo do modelo de formação continuada que o profissional vai realizar, porém, ambas devem acrescentar e contribuir em sua capacitação.

Ao mencionarmos a formação continuada do gestor escolar da rede municipal de ensino de Santa Catarina, ressaltamos que o registro dessas formações pode ser acessado no Censo Escolar. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira” (Brasil, 2024, s/p). Este registro é de suma importância, pois permite um acompanhamento detalhado dos índices educacionais no Brasil. Assim, a inclusão das informações no Censo Escolar colabora para a elaboração de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

Dessa forma, é importante compreender a relevância do Censo Escolar no panorama educacional brasileiro. Esse censo é realizado anualmente por todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas. De acordo com as informações do INEP (Brasil, 2024), o processo de coleta de dados ocorre em duas etapas distintas. A primeira etapa, que se inicia na última quarta-feira do mês de maio, concentra-se na obtenção de informações detalhadas sobre os estabelecimentos de ensino, os gestores, as turmas, os alunos e os profissionais que atuam em sala de aula. Esses dados são fundamentais para traçar um panorama preciso da infraestrutura e dos recursos humanos disponíveis nas escolas, possibilitando um planejamento educacional mais eficaz. Na segunda etapa, que ocorre ao final do ano letivo, o foco está no movimento e no rendimento escolar dos alunos. Esses dados são fundamentais para avaliar o desempenho escolar ao longo do ano, identificando possíveis lacunas no aprendizado e áreas que necessitam de intervenção. Toda essas informações são inseridas no Sistema Educacenso, um portal *online* desenvolvido para facilitar a inserção e o acesso aos dados coletados.

A realização do Censo Escolar é um processo primordial para a educação, uma vez que, fornece subsídios para a formulação de políticas públicas que visam contribuir e transformar o contexto educacional. Dessa forma, o Censo Escolar retrata a realidade das escolas brasileiras e aponta caminhos para avanços e inovações no campo educacional. No

entanto, a declaração na base de dados do Educacenso deve ser apresentada com veracidade pelo(a) servidor(a) informante, e deve ter acompanhamento também da gestão escolar na informação dos dados.

Na coleta de informações sobre o gestor escolar, além da identificação e da formação docente, também são informados os cursos específicos da formação continuada. De acordo com o INEP, “deve ser informado se o profissional escolar ou o gestor possui um ou mais cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas” (Brasil, 2024, p. 69). Assim, a rede municipal de ensino de Santa Catarina, bem como os demais estados brasileiros, declara anualmente na base de dados do Censo Escolar a existência da formação continuada com, no mínimo 80 horas em um mesmo certificado, para profissionais escolares e gestores.

15 - Outros cursos específicos (Formação continuada com no mínimo 80 horas): *

- ☐ Creche (0 a 3 anos)
- ☐ Pré-escola (4 e 5 anos)
- ☐ Anos iniciais do ensino fundamental
- ☐ Anos finais do ensino fundamental
- ☐ Ensino médio
- ☐ Educação de jovens e adultos
- ☐ Educação especial
- ☐ Educação indígena
- ☐ Educação do campo
- ☐ Educação ambiental
- ☐ Educação em direitos humanos
- ☐ Educação bilíngue de surdos
- ☐ Educação e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)
- ☐ Gênero e diversidade sexual
- ☐ Direitos de criança e adolescente
- ☐ Educação para as relações étnico-raciais e História e cultura afro-brasileira e africana
- ☐ Gestão escolar
- ☐ Outros
- ☐ Nenhum

Imagem 01: Cursos Específicos de Formação Continuada com no mínimo 80 horas.

Fonte: Site do Educacenso (Brasil, 2024).

Conforme a Imagem 01, a lista apresentada na questão 15, ao informar os dados do gestor(a) no Censo Escolar, inclui os cursos específicos que podem ser declarados, com no mínimo 80 horas, incluindo o curso específico para *Gestão Escolar*. De acordo com o INEP, a declaração de cursos de formação continuada para gestores escolares é exigida como parte dos dados coletados sobre a educação no país. Isso significa que, durante o lançamento dos dados, se o gestor possui formação continuada, isso é registrado; caso contrário, a ausência de formação é indicada pela marcação ‘nenhum’.

De acordo com o INEP (Brasil, 2024), são considerados cursos específicos de formação continuada, com no mínimo 80 horas, os que apresentam as temáticas apresentadas na imagem a seguir.



Imagem 02: Cursos com temas/conteúdos voltados para a Gestão Escolar.

Fonte: Adaptado do INEP (Brasil, 2024) e organizado pelas autoras.

De acordo com a Imagem 02, verificamos que os cursos específicos de formação continuada que podem ser declarados no Censo Escolar para a categoria de gestor escolar precisam estar com temas voltados para: o direito à educação e a função social da escola; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e/ou práticas democráticas da gestão escolar. Desse modo, as categorias de curso mencionadas para a aba Gestão Escolar são áreas essenciais que contribuem significativamente na formação contínua dos gestores educacionais, uma vez que, elas proporcionam conhecimentos importantes para enfrentar os desafios contemporâneos da educação de maneira eficaz. Além disso, esses cursos de formação continuada promovem uma abordagem comprometida e responsável, garantindo que os gestores estejam preparados para liderar suas instituições com competência.

Ao considerar a declaração anual no Censo Escolar, incentivamos os gestores escolares a se manterem em constante formação continuada. No entanto, o Censo permite que qualquer curso com a carga horária mínima exigida, independentemente do ano em que foi realizado, seja declarado. Isso pode levar a um estagnamento na capacitação dos gestores que, após concluir uma formação, podem não buscar novos conhecimentos. Portanto, é fundamental que a formação continuada ocorra periodicamente e tenha como objetivo garantir que os gestores escolares estejam sempre atualizados e aprimorando suas habilidades. Isso é essencial para uma gestão eficaz e adaptada às necessidades educacionais contemporâneas.

Diante disso, destacamos que o Censo Escolar aborda os cursos específicos em gestão escolar por meio de uma categorização detalhada, com o objetivo de identificar e registrar as formações continuadas realizadas pelos gestores escolares. Essa categorização inclui informações sobre os cursos de formação continuada que os gestores frequentam ao longo de sua carreira profissional. Esse registro no Censo Escolar oferece aos responsáveis pelos dados educacionais uma visão abrangente das capacitações e qualificações dos gestores nas escolas. Além disso, esses dados são essenciais para a formulação de políticas educacionais que promovam a melhoria contínua da gestão escolar, garantindo que os gestores estejam sempre atualizados com as melhores práticas e metodologias de gestão.

Esse registro para o gestor no Censo Escolar não apenas quantifica a participação em cursos de formação continuada, mas também ajuda a avaliar a existência de capacitações oferecidas com as necessidades educacionais locais, regionais, estaduais e/ou nacionais. Dessa forma, o Censo Escolar desempenha um papel relevante na gestão educacional ao fornecer dados valiosos para o planejamento e aprimoramento das políticas educacionais voltadas para a formação e qualificação dos gestores escolares.

Por meio dos dados declarados no Censo Escolar, o Índice do ICMS Educação de Santa Catarina consegue buscar dados referente ao gestor escolar. É importante mencionar que o ICMS Educacional é observado a partir da ótica das escolas e da ótica dos municípios. Sendo que na ótica das escolas há um desmembramento, assim definido como Esforço Observado, Esforço Não Observado e Contexto Socioeconômico. De acordo com Arroyo, Birolo e Sallum (2024, p. 27), “a metodologia propõe separar o campo do Esforço Observado em três categorias: o Indicador de Proficiência Avaliado (IPA); o Indicador de Esforço da Gestão Escolar (IEE) e; o Sistema de Custos das Escolas (SCE)”.

Desse modo, por meio do campo de Indicador de Esforço de Gestão Escolar (IEE) é possível verificar algumas informações que são levadas em consideração na avaliação e para posteriormente, realizar retorno aos municípios através do ICMS Educação. Segundo Arroyo, Birolo e Sallum (2024, p. 27), o IEE foi criado “com base em variáveis ditas controláveis pelos gestores escolares (diretores e Secretários de Educação) e engloba variáveis relacionadas à gestão escolar, profissionais da educação e infraestrutura”.

Nessa perspectiva, a formação continuada da Gestão Escolar, baseada nos dados declarados no Censo Escolar de cada unidade, é analisada para determinar os repasses do ICMS Educação. De acordo com o relatório de Arroyo, Birolo e Sallum (2024), observamos que, na categoria binária de formação continuada para gestores escolares, a escola pontua se o gestor possui, no mínimo, 80 horas de curso em Gestão Escolar.

Quando os gestores escolares da rede municipal de ensino de Santa Catarina realizam cursos de formação continuada, como os de no mínimo 80 horas em Gestão Escolar, eles ajudam suas escolas a atenderem critérios importantes do ICMS Educação. Assim, há um aumento significativo nos recursos financeiros recebidos quando se cumpre esse requisito. Para tanto, a formação continuada dos gestores não só aprimora suas habilidades e eficiência na liderança escolar, mas também contribui de maneira significativa para o aumento dos recursos disponíveis para o município.

A necessidade da formação continuada nas escolas é evidente, quando pensamos na organização e capacitação de toda a equipe escolar:

É evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. Pouco adianta a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso eles não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente (Lück, 2000, p. 28-29).

Lück (2000, p. 28-29) apresenta um ponto primordial na gestão educacional: a qualidade de um sistema de ensino está amplamente ligada à competência e trabalho de seus gestores escolares. Conforme a autora, a formação dos gestores, chamados por ela de dirigentes, deve ser um processo contínuo e permanente, uma vez que isso garante que estejam sempre atualizados e aptos a conduzir a escola com índices de qualidade. Desse modo, apontamos a necessidade de investir na formação continuada dos gestores da rede municipal de ensino como um ponto fundamental para o sucesso das instituições de ensino.

Diante disso, reiteramos a importância de que a formação continuada também seja organizada e oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de cada município. Ao capacitar gestores com base na realidade específica de suas escolas, é possível proporcionar uma preparação que reflita as experiências diárias que eles enfrentarão. Considerando que cada rede municipal estabelece suas próprias formas de ingresso ao cargo de gestor (por meio de decretos, concursos, editais, indicação etc.) e que a rotatividade de gestores pode ocorrer em diferentes momentos, é essencial que a formação continuada seja intensiva e alinhada com a realidade social e histórica em que o gestor atuará. Além disso, essa formação deve ser acessível a todos os profissionais escolares interessados em se tornar gestores, garantindo que estejam bem-preparados para os desafios específicos de suas funções.

Uma formação continuada tem a ver com a constituição do profissional e da pessoa e não com o armazenamento de experiências e ideias de outras pessoas. Essa constituição profissional precisa ser atualizada com vivências que têm relação com o cotidiano. Não basta oferecer uma sequência de dinâmicas de grupo para que o

grupo vivencie. É preciso oferecer uma formação em que o grupo se dinamize, ou seja, dinamizado, vivendo situações com base nas quais possa pensar sobre o que faz, possa ter novas ideias, possa compartilhar com o grupo seu não-saber, sua dificuldade, seu insucesso, e possa descobrir, também com o grupo, sua possibilidade, sua competência, seu saber e sua facilidade (Barbosa, 2009, p. 26).

Barbosa (2009) enfatiza a necessidade de uma formação que ofereça dinâmicas de grupo e permita ao grupo se dinamizar, ou seja, ser ativo na construção do conhecimento, assim se refere também ao gestor escolar dentro desse grupo. Nessa perspectiva, é necessário criar espaços nos quais o gestor escolar possa refletir sobre suas práticas, compartilhar suas dificuldades, conquistas e colaborar na construção de novos saberes. É por meio dessas interações que o gestor escolar municipal pode desenvolver competências, descobrir novas possibilidades e fortalecer sua identidade profissional.

Diante do cenário em discussão nesse estudo sobre a formação continuada do gestor escolar, reforçamos que:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes etc. (Lück, 2000, p. 29).

Na perspectiva de Lück (2000), reiteramos que a gestão escolar necessita da formação continuada, uma vez que não se pode esperar que se aprenda as suas funções apenas na prática cotidiana da escola. Embora o dia a dia da escola possa contribuir muito para a experiência de atuação do gestor escolar, é fundamental que não se fique apenas nos conhecimentos práticos aprendidos e que a atualização permanente e constante esteja presentes.

Em vista disso, a formação continuada dos gestores escolares é primordial para a eficácia e sucesso das instituições de ensino. Desse modo, por meio de uma capacitação contínua e abrangente, o gestor escolar poderá enfrentar os desafios e os trabalhos diários da gestão educacional de forma proativa e eficiente. Contudo, a formação permanente dos gestores deve ir além da necessidade de cumprir os índices do Censo Escolar e tampouco, deve ser pensada apenas em receber contrapartida do ICMS Educacional nos municípios, mas deve vir ao encontro de aprimorar suas competências e habilidades para fortalecer sua atuação nas escolas.

Considerações finais

Portanto, ao considerar a formação continuada dos gestores escolares, este estudo buscou oferecer novas perspectivas sobre uma área essencial para a qualidade da gestão escolar, enfatizando a necessidade de um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos gestores escolares da rede municipal de ensino de Santa Catarina. Dessa maneira, a formação continuada se apresenta não apenas como um meio de atualização, mas como um pilar fundamental para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva e participativa.

Desse modo, reafirmamos a necessidade da formação continuada dos gestores escolares na rede municipal de ensino de Santa Catarina ocorrer de forma constante, independentemente da exigência de certificados que comprovem 80 horas de formação ao longo da carreira profissional do gestor escolar, conforme apresentado pelo Censo Escolar. Destacamos também a importância dessa formação continuada ser mantida pelos gestores escolares, independente se o município recebe contrapartida do ICMS Educação, devido a declaração no Censo Escolar dessa formação continuada. É necessário que cada gestor escolar possua consciência da importância da sua constante formação, tanto para o seu progresso profissional quanto para sua atuação prática dentro da escola, visto que, essa formação somente vem a contribuir para a qualidade educacional.

Diante dessas constatações, consideramos a formação continuada de suma importância para os gestores escolares, pois os mantém atualizados em perspectivas de gestão escolar, desenvolve habilidades de liderança e organização de recursos, amplia a qualidade do ensino, e promove a democracia na escola. Além disso, contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos gestores, resultando em benefícios para toda a comunidade escolar.

Portanto, essa temática sobre a formação continuada dos gestores escolares deve ser explorada ao longo do ano letivo, bem como, no decorrer da caminhada dos profissionais escolares, pois, não sabemos quando o profissional escolar pode estar gestor(a) da unidade escolar. Para tanto, é necessário estar preparado, atualizado e com bagagem de conhecimentos, quando assumir um cargo na gestão escolar. Assim, a formação continuada na gestão escolar não deve ser percebida apenas como uma etapa passageira, mas como um processo contínuo e indispensável para o exercício prático da gestão escolar.

CONTINUOUS TRAINING IN THE QUALIFICATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Abstract: With the theme of the Continuous Training of the School Manager, the general objective of this work is to contextualize the importance of continuous training for school managers in the municipal education network of Santa Catarina. The methodological approach involves a bibliographic analysis, and a study based on the guidelines addressed in the School Census, regarding the declaration that involves the continuous training of the school manager, requiring at least 80 (eighty) hours of courses within the same certificate, according to the areas provided for in the 2023 School Census Manual. The results are under development, but we emphasize that the need for continuous training for school managers should occur periodically and should not consider that the school census declaration foresees any type of training with a minimum workload at any time during the manager's training, but rather, it should be constant and updated. We consider it essential to encourage municipal school managers to always keep themselves in constant training, as this not only contributes to their curriculum but also enhances and transforms their professional performance, thus contributing to improving the quality of education in the municipal education network of Santa Catarina.

Keywords: School Manager. Continuous Training. School Census. Santa Catarina.

Referências

ARROYO, Akauã Flores; BIROLO, Jhonny Alves Bez; SALLUM, Silvio Bhering. **Proposta de Metodologia:** Distribuição ICMS Educação. Santa Catarina: Diretoria de Atividades Especiais (DAE), 2024. Disponível em: https://www.tcesc.tc.br/sites/default/files/2022-07/Relatorio_Metodologia_ICMS_Educacao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A escola é lugar de gente que pensa sobre o que faz e faz o que pensa. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (Org.). **Sou professor!:** a formação do professor formador. Curitiba/PR: Editora Positivo, 2009.

BRASIL. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2024:** 1ª etapa da coleta. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matrricula-inicial>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar.** Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), maio, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 04 jul. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. 6. ed. São Paulo/SP: Heccus Editora, 2017.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, [S.l.], v. 17, n. 72, 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>. Acesso em: 23 jul. 2024.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E CONSUMO: AS ABORDAGENS DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Walter Bubiak Junior²²⁷

Grupo de trabalho (GT): Formação de professores: políticas e direcionamentos metodológicos

Resumo

O presente estudo tem como objetivo mapear e analisar as produções científicas sobre educação financeira e consumo, em relação aos jovens, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A metodologia inclui a utilização de descritores como “educação financeira”, “consumo” e “jovens” para a seleção de trabalhos relevantes. Foram analisadas 14 produções acadêmicas entre 2013 e 2023. Os resultados mostram uma crescente produção acadêmica sobre o tema, com maior concentração de pesquisas na região Sudeste. As conclusões apontam para a importância da educação financeira e consumo responsável no desenvolvimento de jovens, destacando a necessidade de inserção crítica e contextualizada dessas temáticas nos currículos escolares. O estudo contribui para o avanço do debate sobre a formação cidadã e a gestão financeira consciente.

Palavras-chave: Educação Financeira. Consumo. Jovens.

Introdução

O estudo aqui apresentado faz parte de uma pesquisa maior²²⁸ que tem por objetivo analisar como os documentos oficiais orientadores e normativos da educação básica nacional abordam a Educação Financeira e o Consumo.

Pensar na pesquisa acadêmica, requer conhecer o que está produzido cientificamente sobre a temática a ser estudada, para isso, é importante que seja realizado um levantamento dessa produção em determinada área e período, a partir de algumas condições específicas, possibilitando o reconhecer, detalhar e realizar uma análise preliminar da produção.

De acordo Moroz e Gianfoldoni (2006, p. 29), “é possível dirigir as investigações para ramos mais profícuos, evitando-se a replicação de trabalhos por desconhecimento sobre o que já foi realizado”. Além disso, as autoras mostram que é possível obter outros benefícios a partir da leitura dos materiais produzidos, uma vez que eles podem oferecer “boas sugestões quanto às técnicas de pesquisa mais adequadas à investigação de problemas específicos,

²²⁷ Especialista em Educação pela UNILA. Licenciado em Matemática pela UNIOESTE. Mestrando em Educação pelo PPGEDU – URI/IBG. Professor de Matemática na rede estadual do Mato Grosso. E-mail: walterbubiak@hotmail.com.

²²⁸ Este artigo faz parte de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW).

poupando, desta maneira, esforços significativos por parte daquele que pretende iniciar um empreendimento na área”.

Dessa forma, a leitura e análise do material da literatura especializada da uma base para a reflexão em dois campos, o teórico e o empírico, de acordo com Moroz e Gianfoldoni (2006, p. 29) no campo teórico a relação que pode estabelecer é “com a abordagem, o sistema, os conceitos, etc., que dão suporte ao problema de pesquisa”. Nesse sentido, Palanch e Freitas (2015, p. 785) apresenta que por meio da literatura especializada torna-se capaz “de identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”.

No campo empírico, as análises permitem ter contato com trabalhos que tenham relação com o estudo que se quer realizar, pois além disso, “buscam apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e as experiências inovadoras como alternativas para solução de problemas” (Palanch; Freitas, 2015, p. 785).

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo apresentar o estado do conhecimento das produções científicas sobre “educação financeira” e “consumo dos jovens”. Para a realização de tal estudo, define-se como referência de busca a biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações²²⁹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC²³⁰, pelo fato de ser um site de um órgão oficial do governo, no qual é possível ter acesso, de forma gratuita, a um banco de pesquisas de mestrado e doutorado das principais universidades brasileiras vinculadas ao MEC.

Metodologia do estado do conhecimento

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada no sítio eletrônico da Capes, especificamente no Catálogo de Teses e Dissertações, a escolha desta biblioteca virtual se deu por esta reunir e disponibilizar conteúdos produzidos nacionalmente e outros materiais assinados por editoras internacionais, sendo assim, na plataforma encontra-se trabalhos de

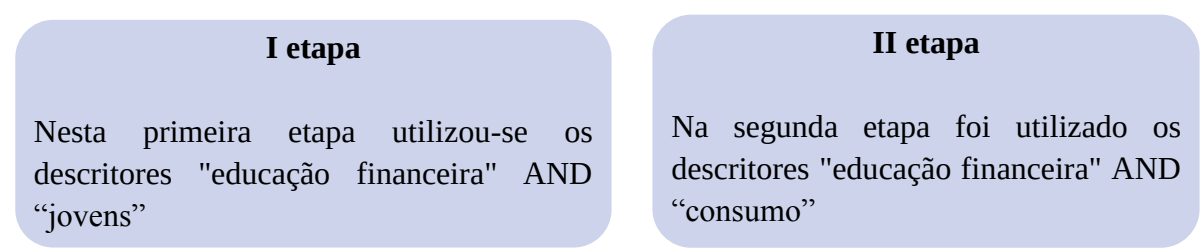
²²⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Vale ressaltar que a o conhecimento de outras bibliotecas virtuais que poderiam ser utilizadas para as buscas sobre a pesquisa em questão.

²³⁰ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais de instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdo diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência.

instituições de ensino e pesquisa do Brasil e do mundo, além de ter um dos maiores acervos científicos virtuais do País.

Como fase inicial do trabalho, foi realizada a seleção dos descritores que mais se aproximam das temáticas a serem pesquisadas. Considerando o objetivo, recorreu-se à busca de três descritores: “educação financeira”, “consumo” e “jovens”, no qual foram feitas buscas com o uso do operador booleano “AND”, como mostra o esquema a seguir.

Figura 1: Descritores



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após acessar a plataforma e seguir os protocolos de pesquisa para cada descritor, foi analisado cada produção por meio do título e resumo e selecionado os textos que enquadram na proposta do trabalho, esses dados foram colhidos e anotados para serem sistematizados em tabelas com as informações mais relevantes.

O Processo de Busca: filtrando os resultados

Na primeira etapa do mapeamento realizado, operou-se com os descritores “educação financeira” AND “jovens”. A busca resultou no total de 23 trabalhos (2013 – 2023), sendo estes pertencentes às áreas de conhecimento da: matemática, ensino e educação. Após análise dos títulos e resumos, foram selecionados 5 trabalhos, como é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 01: Quantitativo de trabalhos relevantes para os descritores “Educação Financeira” e “Jovens” (2013 – 2023)

Autor	Título	Tipo	Ano	IES
Luciano de Almeida Flor	Discussões da matemática financeira na educação de jovens e adultos	Dissertação	2014	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – RJ
Nadia Cristina Picinini	Educação financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para	Dissertação	2015	Universidade Comunitária da

Pelinson	jovens camponeses			Região de Chapecó – SC
Gabriel Sarmiento Eid	Produção de subjetividades de jovens de uma escola profissionalizante no contexto da sociedade de consumo. Americana 2016	Dissertação	2016	Centro Universitário Salesiano de São Paulo – SP
Wagner Tadeu Coelho Souza	A educação financeira no ensino médio: da escola para a vida	Dissertação	2020	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – MG
Mario Francisco Saldanha Neto	Educação financeira para jovens estudantes	Dissertação	2021	Centro Universitário Internacional – PR

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da plataforma da Capes (2024).

Na segunda etapa, utilizou-se os descritores "educação financeira" AND “consumo”. A busca no sistema gerou 45 trabalhos (2013 – 2023), sendo estes pertencentes às áreas de conhecimento da: matemática, ensino e educação. Foram analisados a partir do título e resumo, e selecionados 9 produções de relevância, pois estavam de acordo com a proposta da dissertação.

O cômputo dos trabalhos é apresentado no quadro 02 a seguir:

Quadro 02: Quantitativo de trabalhos relevantes da Etapa II (2013 – 2023)

Autor	Título	Tipo	Ano	IES
Ana Paula Rohrbek Chiarello	Educação financeira crítica: novos desafios na formação continuada de professores	Dissertação	2014	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – SC
Andrea Cristina Costa de Freitas	A educação financeira na perspectiva da matemática crítica: o consumo como uma questão sociocientífica no ensino médio	Dissertação	2018	Instituto Federal do Rio de Janeiro - RJ
Paulo Rogerio Palma Freire	Educação financeira: importância e aspectos de um saber em livros escolares de ensino médio (1996 a 2016)	Dissertação	2018	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PR
Eliane Alonso da Silva Costa	Educação financeira uma experiência no ensino básico	Dissertação	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ
Marcos André Cardoso Fausto	Contextualização com situações reais e educação financeira crítica com uso de tecnologias: uma proposta de atividade para o ensino médio no colégio estadual Tereza Torges de Terqueira	Dissertação	2019	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA
Hudson Tayllor	Educação financeira como estratégia	Dissertação	2021	Faculdade

Correa Dias	para as famílias brasileiras lidarem com o endividamento			Dinâmica do Vale do Piranga - MG
Bruno de Souza Carvalho	Educação financeira e consumo consciente: cartilha para alunos do 9º ano do ensino fundamental como contribuição para o aprendizado significativo	Dissertação	2022	Universidade Vale do Rio Verde - MG
Robson Luiz da Costa Rosa	Consumo consciente no ensino básico: uma proposta de cenários de investigação para o desenvolvimento da autonomia e criticidade	Dissertação	2022	Colégio Pedro II - RJ ²³¹
Sheila Santos do Nascimento	Educação financeira e empreendedorismo social: construção de relação de consumo sustentável para alunos do ensino médio	Dissertação	2022	Centro Universitário Augusto Motta - RJ

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da plataforma da Capes (2024).

Realizado esse levantamento, a próxima fase do estado do conhecimento foi fazer a leitura minuciosa dos textos selecionados. Vale ressaltar que todos os descritores são importantes para a pesquisa, e possuem seus espaços na sua construção, uma vez que estarão interligados.

O Estado do Conhecimento: produções e produtos

Nesta fase da produção do estado de conhecimento é realizado um demonstrativo da leitura e análise dos textos e suas principais contribuições para a pesquisa.

Ao analisar-se o quadro com o quantitativo de produções, observa-se que houve um número considerável de produções para o ano de 2022. Outro ponto a ser mencionado como relevante é quanto ao tipo do material “dissertação”, isso decorre de ser uma produção exigida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao tratar do local de produção destaca-se a região Sudeste com maior número de produções.

Essa predominância pode estar relacionada a diversos fatores, como a concentração de instituições financeiras, educativas e de pesquisa na região, além do maior acesso a recursos e tecnologias que facilitam a produção e disseminação de conhecimento. O interesse crescente por temas relacionados à educação financeira e consumo responsável também reflete uma conscientização maior da importância desses assuntos para o desenvolvimento

²³¹ O Colégio Pedro II oferece diversos cursos de pós-graduação voltados para a capacitação e qualificação de docentes que atuam na Educação Básica. São cursos de especialização e de mestrado direcionados a professores de várias disciplinas.

socioeconômico da população.

No que tange às questões de conteúdo, o trabalho de Chiarello (2014) intitulado “Educação financeira crítica: novos desafios na formação continuada de professores”, busca identificar como os professores compreendem a possibilidade de ensinar uma Educação Financeira Crítica, essa produção nos dá a ideia de como é realizada as interações da prática pedagógica de professores e a recepção do conhecimento por parte dos alunos.

A dissertação de Flor (2014), intitulada “Discussões da matemática financeira na educação de jovens e adultos” trata de um estudo realizado com alunos da educação de jovens e adultos, cujo objetivo era criar por meio de experiências uma resposta crítica em relação a questões financeiras nos aspectos de consumo, investimentos e tomada de decisão. Foi constatado que os jovens e suas famílias, indiferentemente da classe social, têm dificuldades para se planejarem financeiramente em curto, médio e longo prazo. Esse trabalho apresenta formas de como é pensada a Educação Financeira no âmbito familiar.

O trabalho de Pelinson (2015) de tema “Educação financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens camponeses” busca reconhecer as contribuições da educação financeira crítica no projeto profissional de vida dos jovens, discute formas de fomentar e analisar suas aplicações e sua importância para a tomada de decisões.

Nesse sentido, a dissertação de Eid (2016) intitulada “Produção de subjetividades de jovens de uma escola profissionalizante no contexto da sociedade de consumo. Americana 2016” apresenta uma análise das diversas subjetividades produzidas pela sociedade de consumo sobre o discurso de jovens, além de tentar compreender melhor o fenômeno do consumismo e discutir o papel da educação financeira.

A produção de Freitas (2018) intitulada “A educação financeira na perspectiva da matemática crítica: o consumo como uma questão sociocientífica no ensino médio” no qual objetiva compreender como a educação financeira, na interface com a matemática crítica, pode contribuir nas questões a serem suscitadas a partir do tema transversal consumo como uma abordagem sociocientífica para o ensino médio. Esse trabalho faz-se importante pois aponta-se que as potencialidades e articulações com o tema consumo são amplas, possibilitando interdisciplinar com os conceitos de consumo consciente e sustentável. Esse trabalho passa a visualizar o movimento dialógico entre a disciplina e o papel da escola na formação do sujeito, uma vez que, o desenvolvimento de programas nas escolas tende ser uma forma de contribuir na formação crítica desses alunos.

O trabalho de Freire (2018) de tema “Educação financeira: importância e aspectos de um saber em livros escolares de ensino médio (1996 a 2016)” busca caracterizar e

problematizar a sociedade brasileira nos aspectos de consumo e consumismo, indicar a importância de uma educação financeira como saber escolar no âmbito da matemática como disciplina escolar.

A dissertação “Educação financeira uma experiência no ensino básico” de Costa (2019) tem a proposta de aproximar o conteúdo didático a ser desenvolvido em sala de aula e a realidade vivenciada pelo aluno, mostrando que a matemática financeira não é apenas um conteúdo a ser aplicado, mas uma necessidade para o seu cotidiano. Assim apresenta-se noções gerais para o conceito de matemática financeira e sobre sua importância no cotidiano, conscientizando o aluno e a família da importância do uso do orçamento familiar, o comprometimento de todos, no controle e gerenciamento dos seus gastos em equilíbrio com as receitas. A ligação entre os conceitos matemáticos e a Educação Financeira que podem contribuir positivamente na construção da cidadania.

No trabalho de Fausto (2019) intitulado “Contextualização com situações reais e educação financeira crítica com uso de tecnologias: uma proposta de atividade para o ensino médio no colégio estadual Tereza Borges de Cerqueira” encontra-se o pensamento de diversos estudiosos sobre a ideia de Matemática Financeira, Educação Financeira, Educação Crítica e orientações governamentais com as LDBs e PCNs sobre a Educação Matemática. O trabalho busca mostrar uma proposta de atividade de Educação Financeira contextualizada com situações reais dos alunos, dando importância ao consumo consciente. Esta proposta está alinhada às discussões atuais sobre a temática, e vem contribuir com o rol desta pesquisa, que em nossa concepção, reflete o ideário que foi construído sobre a importância do tratamento da Educação Financeira Crítica.

O trabalho intitulado “A educação financeira no ensino médio: da escola para a vida” de Souza (2020), procura estimular o debate sobre educação financeira na escola. Também pode-se encontrar neste trabalho documentos e autores que tratam sobre o tema educação financeira, informações de suma importância para essa dissertação.

O trabalho de Dias (2021) com o título de “Educação financeira como estratégia para as famílias brasileiras lidarem com o endividamento”, no qual tem por objetivo apresentar métodos de organização das finanças que podem contribuir para que as pessoas/famílias ampliem seus conhecimentos sobre a educação e gestão financeira, de modo que possa aplicá-los em sua vida cotidiana. Esse trabalho dá a ideia da importância da Educação Financeira.

A produção de Neto (2021) intitulada “Educação financeira para jovens estudantes” destaca que a educação financeira é essencial para a formação de jovens conscientes e independentes. É exposto que os conhecimentos obtidos com o estudo da educação financeira

podem trazer uma harmonia econômica e investimentos seguros que podem ajudar na economia do país.

Nessa mesma perspectiva Carvalho (2022), com seu trabalho intitulado “Educação financeira e consumo consciente: cartilha para alunos do 9º ano do ensino fundamental como contribuição para o aprendizado significativo” evidencia que a educação deve ir além dos conteúdos tradicionais, estimulando os jovens a pensarem de forma crítica e reflexiva. O consumo consciente pode influenciar positivamente em aspectos sociais, ambientais e políticos, e a Educação Financeira é importante para o desenvolvimento dos alunos e deve ser abordada desde cedo dentro das escolas, e, com base na pesquisa realizada por Carvalho (2022), isto não tem acontecido adequadamente, demonstrando que estratégias devem ser traçadas para este fim. Apresenta-se essa dissertação por considerar que é possível romper com a linearidade dos pré-requisitos no ensino das disciplinas escolares, podendo ser uma alternativa de tema nas discussões para a Base Nacional Comum Curricular e a implementação em sala de aula.

Na dissertação de Rosa (2022), “Consumo consciente no ensino básico: uma proposta de cenários de investigação para o desenvolvimento da autonomia e criticidade”, este estudo apresenta o tema Consumo Consciente, a luz dos cenários de investigação do Ole Skovsmose. Promove a construção de atividades pedagógicas que propiciam uma aprendizagem significativa sobre o assunto, fomentando discussões sobre as causas e consequências de um consumo consciente na sociedade.

A dissertação de Nascimento (2022), intitulada “Educação financeira e empreendedorismo social: construção de relação de consumo sustentável para alunos do ensino médio” defendida no Centro Universitário Augusto Motta, trata de um estudo sobre educação financeira e consumo sustentável, sendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de 2020, institui a Educação Financeira como um dos temas a serem abordados no currículo. Com o trabalho, desenvolveram-se conteúdos e práticas que podem proporcionar o desenvolvimento dos jovens como cidadãos capazes de melhor planejar suas independências.

Considerações

O presente estado do conhecimento apresenta um levantamento de produções científicas, especificamente teses e dissertações, publicadas na biblioteca virtual da Capes no período que abrange os anos de 2013 a 2023, com as temáticas: Educação Financeira e

Consumo dos Jovens.

As análises das dissertações mostram que há uma preocupação com os processos formativos do aluno, principalmente no que tange a formação do aluno enquanto cidadão crítico e de direito. Além disso, as características importantes de cada trabalho contribuíram para a investigação com os seguintes elementos: delimitação do tema, aprofundamento teórico e questões relacionadas ao aprimoramento metodológico.

Contudo, o resultado das buscas proporcionou um mapeamento das produções em nível de pós-graduação, deixando claro que há uma produção considerável sobre a temática na última década nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Esse dado faz acreditar que se está no caminho certo, que o tema escolhido, tem sido discutido e está em expansão, o que subentende que o trabalho poderá ser de relevância para acrescentar essa discussão no meio acadêmico.

Outro fator relevante que resulta deste mapeamento é que o mesmo ajuda a pensar na pesquisa acerca da Educação Financeira e do Consumo entre os jovens, uma vez que os trabalhos produzidos deixaram a inquietação em saber como estão organizadas essas temáticas nos documentos oficiais, certo de que há uma lacuna a ser pesquisada entre a prática de sala de aula e o que está posto como referência nos documentos oficiais.

Nesse sentido, a análise destes documentos referentes a oficialização dos estudos sobre a educação financeira e o consumo deve ser pensada pelo professor de forma crítica e contextualizada com a realidade dos estudantes, assim, a análise dessas temáticas terão sentido e provavelmente farão diferença na vida desses jovens.

FINANCIAL EDUCATION AND CONSUMPTION: BRAZILIAN RESEARCH APPROACHES

Abstract ou Resumen

This study aims to map and analyze scientific productions on financial education and consumption, in relation to young people, based on the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. The methodology includes the use of descriptors such as “financial education”, “consumption” and “young people” to select relevant works. Fourteen academic productions were analyzed between 2013 and 2023. The results show a growing academic production on the subject, with a greater concentration of research in the Southeast region. The conclusions point to the importance of financial education and responsible consumption in the development of young people, highlighting the need for critical and contextualized inclusion of these themes in school curricula. The study contributes to the advancement of the debate on citizenship formation and conscious financial management.

Keywords: Financial Education. Consumption. Young people.

Referências

CARVALHO, Bruno de Souza. **Educação financeira e consumo consciente: cartilha para alunos do 9º ano do ensino fundamental como contribuição para o aprendizado significativo.** Dissertação (mestrado) - Universidade Vale do Rio Verde - MG, Programa Gestão, Planejamento e Ensino 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12294342. Acesso em 06 de junho de 2023.

CHIARELLO, Ana Paula Rohrbek. **Educação Financeira Crítica: novos desafios na formação continuada de professores.** Dissertação de mestrado. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1324384. Acessado em 11 de abril de 2023.

COSTA, Eliane Alonso da Silva. **Educação financeira uma experiência no ensino básico.** Dissertação (mestrado) - UFRJ, Programa Matemática em Rede Nacional 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7655160. Acesso em 19 de abril de 2023.

DIAS, Hudson Tayllor Correa. **Educação financeira como estratégia para as famílias brasileiras lidarem com o endividamento.** Dissertação (mestrado) - Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga - MG, Programa Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11497376. Acesso em 27 de março de 2023.

EID, Gabriel Sarmento. **Produção de subjetividades de jovens de uma escola profissionalizante no contexto da sociedade de consumo. Americana 2016.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, Programa Educação 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4114329. Acesso em 23 de abril de 2023.

FAUSTO, Marcos André Cardoso. **Contextualização com situações reais e educação financeira crítica com uso de tecnologias: uma proposta de atividade para o ensino médio no colégio estadual Tereza Borges de Cerqueira.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, Programa Matemática em Rede Nacional 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10997941. Acesso em 13 de maio de 2023.

FLOR, Luciano de Almeida. **Discussões da matemática financeira na educação de jovens e adultos.** Dissertação. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – RJ. Programa Matemática em Rede Nacional 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2247443. Acessado em: 26 de julho 2023.

FREIRE, Paulo Rogerio Palma. **Educação financeira: importância e aspectos de um saber em livros escolares de ensino médio (1996 a 2016)**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PR, Programa Educação 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6330062. Acesso em 03 de julho de 2023.

FREITAS, Andrea Cristina Costa. **A educação financeira na perspectiva da matemática crítica: o consumo como uma questão sociocientífica no ensino médio**. Dissertação (mestrado) - IFRJ, Programa Ensino de Ciências 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5960828. Acesso em 18 de março de 2023.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: Iniciação**. 2ª ed. Líber Livro, Brasília, 2006.

NASCIMENTO, Sheila Santos. **Educação financeira e empreendedorismo social: construção de relação de consumo sustentável para alunos do ensino médio**. Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Augusto Motta - RJ, Programa Desenvolvimento Local 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13167141. Acesso em 10 de abril de 2023.

NETO, Mario Francisco Saldanha. **Educação financeira para jovens estudantes**. Dissertação. Centro Universitário Internacional – PR. Programa Educação e Novas Tecnologias 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11321966. Acessado em 7 de julho de 2023.

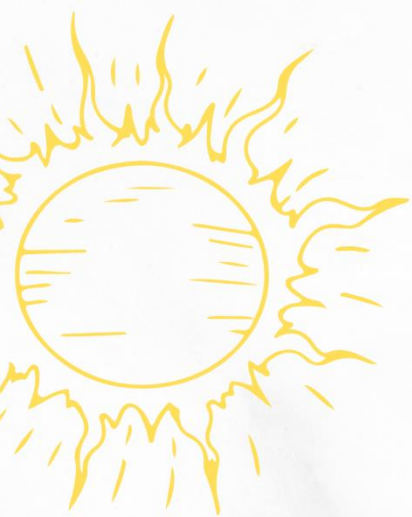
PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. In: **Perspectivas da Educação Matemática** – UFMS – v. 8, número temático – 2015. Disponível em: seer.ufms.br/index.php/pedmat. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

PELINSON, Nadia Cristina Picinini. **Educação financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens camponeses**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2569080. Acessado em: 10 de maio de 2023.

ROSA, Robson Luiz da Costa. **Consumo consciente no ensino básico: uma proposta de cenários de investigação para o desenvolvimento da autonomia e criticidade**. Dissertação (mestrado) - Colégio Pedro II - RJ, Programa Práticas da Educação Básica 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12198777. Acesso em 05 de maio de 2023.

SOUZA, Wagner Tadeu Coelho. **A educação financeira no ensino médio: da escola para a vida**. Dissertação. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – MG. Programa Matemática em Rede Nacional 2020. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9358312. Acessado em 17 de junho de 2023.



GRUPO DE TRABALHO (GT)

FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LETRAS E SUAS INTERCONEXÕES COM DEMANDAS PROFISSIONAIS, SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E CULTURAIS



liberdade de expressão
e de imprensa
possibilidade do voto
e elegibilidade
política
liberdade de
associação política
acesso à informação
eleições idôneas

Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder de governação através do sufrágio universal. Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder de governação através do sufrágio universal.



PROCESSO HISTÓRICO DO MATERIAL DIDÁTICO NO BRASIL

Carolina de Ribamar e Silva²³²

Luana Teixeira Porto²³³

Grupo de trabalho (GT): Formação do docente de Letras e suas interconexões com demandas profissionais, sociais, tecnológicas e culturais

Resumo

O artigo analisa o papel do material didático na escolarização de adolescentes e jovens no Brasil ao longo do século XX, com foco na educação secundária. A pesquisa investiga como esses materiais foram cruciais para a disseminação do conhecimento e padronização do ensino, mas também como refletiram e reforçaram dinâmicas de controle ideológico e disputas de poder entre o Estado e a Igreja. Utilizando uma abordagem histórica, o estudo discute a inclusão tardia da educação secundária no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas implicações para a qualidade do ensino. A metodologia adotada é a análise crítica das obras de Gilberto Luiz Alves, Circe Maria Fernandes Bittencourt e Johann Amos Comenius, que permitem compreender as tensões entre a necessidade de padronização e a diversidade cultural e social no Brasil. Os resultados indicam que, embora os livros didáticos tenham sido fundamentais para a unificação do sistema educacional, eles também perpetuaram desigualdades e a centralização do conhecimento. As conclusões sugerem a necessidade de uma maior adaptação dos materiais didáticos às realidades plurais do país.

Palavras-chave: Livro didático. Escolarização. Educação secundária. Controle ideológico.

Introdução

O livro didático tem sido um elemento crucial na escolarização no Brasil ao longo do século XX, exercendo um papel central na disseminação do conhecimento e na padronização do ensino, especialmente na educação secundária. Apesar de sua importância, foi apenas nas últimas décadas que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a abranger de forma significativa essa etapa educacional.

Historicamente, a trajetória dos livros didáticos no Brasil reflete as mudanças nas políticas educacionais e os contextos sociais e culturais do país. Desde a criação da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938, até a implementação do PNLD na década de 1980, o Estado brasileiro buscou garantir o acesso a materiais educacionais de qualidade para os alunos da rede pública (Filgueiras, 2011).

²³² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora efetiva de Língua Inglesa – SEDUC MT. E-mail: carolina.ribamar@gmail.com.

²³³ Doutora em Letras - Área de Concentração em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Letras - área de Concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Graduada em Letras - Licenciatura Plena/Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria. luana@uri.edu.br

A complexidade desse material é evidenciada por autores como Silva (2012), que discute a fetichização do livro didático no Brasil, destacando-o não apenas como um recurso pedagógico, mas como um objeto cultural e ideológico. Miranda e Luca (2004), ao analisarem o livro didático de História no contexto do PNLD, enfatizam a importância do programa na democratização do acesso ao conhecimento e na formação da identidade nacional, apesar dos desafios enfrentados.

Essas mudanças no cenário educacional brasileiro, refletidas na produção e avaliação dos livros didáticos, sublinham a relevância contínua desses materiais na formação de jovens e adolescentes, sendo fundamentais para a consolidação do ensino secundário no Brasil.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo problematizar historicamente o papel do material didático na escolarização de adolescentes e jovens no Brasil, com foco na sua importância para a disseminação do conhecimento e na padronização do ensino, especialmente no contexto da educação secundária ao longo do século XX. A análise abordará como os livros didáticos, apesar de sua função crucial, também refletiram e reforçaram dinâmicas de controle ideológico e disputas de poder entre o Estado e a Igreja, moldando o currículo escolar conforme interesses dominantes (Alves, 2015; Bittencourt, 2010).

Além disso, o artigo discutirá a inclusão tardia do ensino secundário no PNLD e as implicações dessa defasagem para a qualidade e uniformidade do ensino (Bittencourt, 1993). Serão exploradas as contribuições de autores como Gilberto Luiz Alves (2005; 2015), Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993; 2010) e Johann Amos Comenius (1986), visando compreender as tensões entre a necessidade de padronização e a importância de uma abordagem educativa que contemple as diversidades culturais e sociais presentes no país.

Desenvolvimento

Importância Histórica do Livro Didático

Os livros didáticos desempenharam um papel crucial na disseminação do conhecimento e na padronização do ensino nas escolas secundárias brasileiras ao longo do século XX. Esses materiais não apenas facilitavam o acesso ao conteúdo educacional, mas também uniformizavam a experiência educativa em todo o país. Desde os primeiros esforços do governo para regulamentar e distribuir livros didáticos, como a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, até as reformas educacionais mais recentes, esses materiais sempre estiveram no centro das políticas educacionais (Filgueiras, 2011).

A importância dos livros didáticos é evidenciada pelo impacto que eles tiveram na formação de identidades culturais e no desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes. Alves (2015) discute como, ao longo das décadas, esses livros passaram a incorporar não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores e ideologias que refletem as preocupações sociais e políticas de seus respectivos períodos. A Igreja e o Estado, por exemplo, influenciaram profundamente a produção e o controle dos materiais didáticos, utilizando-os como ferramentas para a promoção de valores morais e cívicos.

Freitas e Rodrigues (2008) acrescentam que a centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem é um reflexo das políticas públicas que, desde o período varguista, têm utilizado esses materiais como instrumentos de transmissão de valores nacionais e de unificação cultural. Durante a ditadura militar, por exemplo, acordos como o MEC/USAID resultaram na produção massiva de livros didáticos que foram distribuídos nas escolas públicas, muitas vezes com o objetivo de moldar a visão de mundo dos jovens brasileiros de acordo com os interesses do regime (Azevedo, 2005).

Azevedo (2005) também ressalta que, ao longo dos anos, o livro didático passou de um simples auxiliar pedagógico a um instrumento central no processo educativo, influenciando diretamente a metodologia de ensino e o conteúdo ministrado em sala de aula. A interdependência entre professores, alunos e livros didáticos foi consolidada, fazendo com que esses materiais se tornassem indispensáveis para o ensino, especialmente nas escolas públicas, onde frequentemente são o único recurso disponível para muitos estudantes.

PNLD e Educação Secundária

A inclusão da educação secundária no PNLD ocorreu de forma tardia, com implicações significativas para a qualidade e a uniformidade do ensino no Brasil. Inicialmente, o foco do PNLD estava voltado para a educação básica, especificamente para o ensino fundamental, o que deixou a educação secundária desprovida de um sistema estruturado de distribuição de materiais didáticos até as últimas décadas do século XX.

Essa exclusão inicial gerou uma lacuna na padronização e na qualidade do ensino secundário, visto que os livros especializados para essa etapa educacional só começaram a ser desenvolvidos e distribuídos massivamente a partir da segunda metade do século XX. Como mencionado por Gilberto Luiz Alves (2015) em seu estudo sobre textos escolares no Brasil, os manuais didáticos específicos para o ensino secundário demoraram a surgir, e até então, os professores e alunos dependiam de compêndios generalistas que não atendiam adequadamente

às necessidades pedagógicas dessa fase de ensino. Alves destaca que, durante esse período, o ensino secundário no Brasil carecia de materiais específicos que pudessem contribuir de maneira significativa para a formação acadêmica dos jovens (ALVES, 2015).

A implementação do PNLD para o ensino médio, que só começou a tomar forma concreta no início dos anos 2000, visava corrigir essa defasagem histórica, proporcionando livros didáticos adequados para disciplinas específicas e alinhados às diretrizes curriculares nacionais. No entanto, as dificuldades históricas na produção desses materiais incluíram não apenas a falta de livros especializados, mas também desafios como a resistência inicial por parte dos educadores em adotar novos materiais e a necessidade de adaptação às novas metodologias pedagógicas propostas pelo programa (LEMAD - USP, 2024; MEC e FNDE, 2024).

Além disso, a inclusão do ensino médio no PNLD trouxe à tona a necessidade de um maior rigor na avaliação e na seleção dos materiais, garantindo que os livros didáticos fossem de fato ferramentas eficazes para o ensino. Isso levou ao desenvolvimento de um processo mais sofisticado de avaliação pedagógica, com a participação de especialistas que garantiram que os livros distribuídos às escolas fossem de alta qualidade e pudessem atender às demandas do ensino secundário (MEC e FNDE, 2024).

Evolução do Trabalho Didático

A partir das obras de Gilberto Luiz Alves, é possível compreender a evolução do trabalho didático e a produção dos livros escolares desde a época jesuítica até os tempos modernos, com destaque para a importância do método comeniano na estruturação do ensino e na divisão do trabalho pedagógico.

Na obra *O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas* (2005), Alves discute como o ensino jesuítico, que predominou durante o período colonial no Brasil, foi marcado por uma organização do trabalho didático ainda rudimentar, caracterizada por uma educação artesanal e não sistemática. O *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus, perpetuava a escolástica medieval e não favorecia a divisão do trabalho pedagógico de maneira sistemática. Nesse contexto, os livros didáticos eram escassos e pouco especializados, refletindo as limitações da época.

A verdadeira transformação no trabalho didático ocorreu com a influência do método de Comenius, como abordado por Alves em *Textos Escolares no Brasil: Clássicos, Compêndios e Manuais Didáticos* (2015). Comenius introduziu a ideia de uma educação

sistemática, onde o professor não precisava ser um sábio, mas um especialista em sua área de ensino. Essa concepção promoveu a divisão do trabalho pedagógico, simplificando e organizando o processo educativo em níveis de ensino bem definidos e em distintas áreas do conhecimento. Essa estruturação também influenciou diretamente a produção de livros didáticos, que passaram a ser produzidos em maior quantidade e com uma maior especificidade, adaptados às necessidades dos diferentes níveis de ensino.

No Brasil, segundo Alves, a introdução dessa nova forma de organização do trabalho didático foi gradual. Somente na segunda metade do século XX, com a expansão das escolas primárias e secundárias, os manuais didáticos especializados começaram a se consolidar. Antes disso, os compêndios utilizados eram generalistas e não atendiam plenamente às necessidades pedagógicas, o que limitava a eficácia do ensino.

Portanto, a obra de Gilberto Luiz Alves nos mostra como a evolução do trabalho didático, impulsionada pelo método comeniano, foi fundamental para a transformação da educação no Brasil, influenciando diretamente a produção e a utilização dos livros didáticos ao longo dos séculos.

Evolução do Trabalho Didático e a Perspectiva de Comenius

A análise da evolução do trabalho didático e da produção de livros escolares no Brasil, como apresentada nas obras de Gilberto Luiz Alves, revela uma trajetória que se estende desde a época jesuítica até os tempos modernos, com a influência fundamental do método comeniano na estruturação do ensino e na divisão do trabalho pedagógico.

No livro *O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas* (2005), Alves discute como o ensino jesuítico, que dominou o período colonial no Brasil, foi marcado por uma organização rudimentar e artesanal do trabalho didático. O *Ratio Studiorum*, o plano de estudos da Companhia de Jesus, perpetuava a escolástica medieval, oferecendo uma educação que não favorecia a divisão sistemática do trabalho pedagógico. Nesse contexto, os livros didáticos eram escassos e pouco especializados, refletindo as limitações de um sistema educacional que ainda não havia incorporado plenamente os princípios da modernidade.

A verdadeira transformação no trabalho didático ocorreu com a influência de Johann Amos Comenius, como Alves destaca em *Textos Escolares no Brasil: Clássicos, Compêndios e Manuais Didáticos* (2015). Comenius (1986), amplamente reconhecido como o pai da pedagogia moderna, introduziu uma concepção de ensino que não mais dependia de um professor sábio, mas de um professor especialista, organizado em níveis claros de ensino e

distintas áreas do conhecimento. Através de sua obra *Didática Magna*, Comenius propôs a ideia de uma educação sistemática, onde a seriação dos estudos – a organização do currículo em uma progressão lógica e contínua – se tornou a base para uma educação eficaz e sistemática, promovendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes de forma gradual e consistente (Comenius, 1986).

A influência de Comenius na organização do trabalho didático também se estendeu à maneira como os livros escolares passaram a ser concebidos e utilizados. Antes dele, os materiais pedagógicos eram em grande parte compêndios generalistas, inadequados para as necessidades específicas dos diferentes níveis de ensino. Comenius enfatizou a necessidade de criar materiais didáticos que fossem adequados a cada etapa do aprendizado, levando ao desenvolvimento de manuais didáticos mais especializados, que guiavam o processo pedagógico de maneira mais eficaz.

No Brasil, como Alves discute, a incorporação dessas ideias foi gradual. A organização do trabalho didático e a produção de livros escolares especializados só começaram a se consolidar na segunda metade do século XX, à medida que o sistema educacional brasileiro evoluía e se adaptava às necessidades de uma sociedade em transformação. A expansão das escolas primárias e secundárias foi crucial para a adoção dessas práticas, que passaram a influenciar diretamente a forma como a educação era concebida e implementada no país.

Portanto, a contribuição de Comenius para a pedagogia moderna e para a organização do trabalho didático foi seminal, como evidenciado nas obras de Alves (2005; 2015). Suas ideias continuam a influenciar a prática educacional até hoje, refletindo-se na estruturação dos currículos, na especialização dos professores e na produção de materiais didáticos que não apenas educam, mas também facilitam o processo de ensino de forma sistemática e organizada.

O Livro Didático como Objeto Importante da Escolarização

O livro didático tem desempenhado um papel central na escolarização, atuando como um mediador essencial entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica. Circe Maria Fernandes Bittencourt, em suas obras *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)* (2010) e *Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar* (1993), explora profundamente a evolução e a importância desse objeto na construção do saber escolar no Brasil.

Em *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*, Bittencourt (2010) argumenta que o livro didático é um produto cultural complexo, que vai além de ser apenas um veículo de transmissão de conteúdos escolares. Ele é, ao mesmo tempo, uma mercadoria inserida em uma lógica mercantil de produção e circulação e um instrumento pedagógico carregado de ideologias e valores da sociedade em que é produzido. Essa dualidade faz do livro didático um objeto de difícil definição e com múltiplas possibilidades de análise. Bittencourt destaca que o livro didático, ao ser incorporado ao sistema de ensino institucionalizado, torna-se também uma ferramenta de controle estatal sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre o próprio processo de ensino (Bittencourt, 2010).

Na sua tese de doutorado *Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar (1993)*, Bittencourt amplia essa discussão ao analisar o papel dos livros didáticos na consolidação do saber escolar, especialmente no que se refere ao ensino de História. A autora argumenta que os livros didáticos são fundamentais na transposição do saber acadêmico para o saber escolar, sendo adaptados às necessidades pedagógicas e aos objetivos educacionais de cada época. Ela explora como, ao longo do século XIX e início do século XX, o Estado e a Igreja Católica disputavam o controle sobre o conteúdo dos livros didáticos, com o objetivo de moldar o ensino de acordo com suas respectivas ideologias e valores. Nesse contexto, o livro didático emergiu como um poderoso instrumento de difusão de conhecimentos e como uma ferramenta de formação de identidades culturais e sociais (Bittencourt, 1993).

Portanto, ao considerar as análises de Bittencourt, é possível afirmar que o livro didático é um objeto multifacetado e essencial na escolarização, não apenas por seu papel pedagógico, mas também por sua capacidade de refletir e influenciar as dinâmicas sociais, culturais e políticas de seu tempo. Ele continua a ser um elemento central no sistema educacional, desempenhando um papel crucial na organização e na disseminação do conhecimento escolar.

Problemática Histórica do Livro Didático na Escolarização Brasileira

A análise crítica do livro didático como objeto central da escolarização de adolescentes e jovens no Brasil revela uma trajetória marcada por tensões entre a padronização do ensino e a necessidade de refletir as diversidades culturais e sociais do país. Ao longo do século XX, os livros didáticos desempenharam um papel crucial na disseminação do conhecimento e na formação de identidades culturais. No entanto, essa função foi

acompanhada por um controle ideológico significativo, exercido tanto pelo Estado quanto pela Igreja, que moldou o conteúdo desses materiais conforme os interesses dessas instituições.

Gilberto Alves (2015) argumenta que os livros didáticos serviram como veículos de transmissão de ideologias, refletindo as preocupações sociais e políticas de seus respectivos períodos. Isso resultou na criação de um currículo nacional uniforme, que muitas vezes impôs uma visão homogeneizadora do saber. Embora essa padronização tenha sido eficiente para criar uma base educacional comum, ela também limitou a inclusão de perspectivas alternativas e críticas, essencial para um ensino que realmente contemplasse as diversidades regionais e culturais do Brasil. Bittencourt (2010) complementa essa visão ao destacar que os livros didáticos, inseridos em uma lógica mercantil de produção e circulação, tornaram-se ferramentas de controle sobre o currículo escolar, exercendo uma influência significativa na formação das consciências dos estudantes.

A inclusão tardia do ensino secundário no PNLD intensifica essa problemática. Bittencourt (1993) observa que, antes dessa inclusão, o ensino secundário no Brasil carecia de materiais didáticos especializados, o que gerou uma lacuna na qualidade e na uniformidade do ensino. Essa defasagem teve implicações duradouras, perpetuando desigualdades educacionais e dificultando a adaptação do ensino às realidades sociais emergentes.

A influência de Johann Amos Comenius, como discutida por Alves (2005), introduz uma perspectiva crítica sobre a organização do trabalho didático e a produção de livros escolares. Comenius (1986), propôs uma educação sistemática e acessível a todos, enfatizando a necessidade de adaptação do ensino ao desenvolvimento natural das crianças e jovens. No entanto, a aplicação dessas ideias no Brasil foi lenta e encontrou resistência, principalmente devido ao controle exercido por instituições que priorizavam a manutenção de seus interesses ideológicos. Enquanto Comenius defendia a necessidade de criar materiais didáticos que respeitassem os ritmos e contextos sociais dos alunos, a centralização do currículo e a uniformização dos livros didáticos no Brasil frequentemente ignoraram essas variações, perpetuando uma educação que, embora estruturada, não atendia às necessidades específicas de diferentes grupos sociais.

Portanto, ao problematizar historicamente o papel dos livros didáticos na escolarização de adolescentes e jovens no Brasil, é evidente que, apesar de sua importância na construção de um sistema educacional unificado, esses materiais também refletiram e reforçaram as dinâmicas de poder e controle ideológico que moldaram a educação ao longo do século XX. A análise das obras de Alves, Bittencourt e Comenius sugere que, para que o livro didático

cumpra plenamente seu papel educativo, é necessário que ele se adapte de forma mais inclusiva e plural às diversas realidades presentes nas escolas brasileiras.

Conclusão

A análise histórica do material didático no Brasil evidencia que os livros didáticos desempenharam um papel central na escolarização de adolescentes e jovens ao longo do século XX, especialmente no contexto da educação secundária. Esses materiais foram fundamentais na disseminação do conhecimento e na padronização do ensino, contribuindo para a consolidação de um sistema educacional unificado. No entanto, essa função também foi marcada por tensões e desafios, como o controle ideológico exercido pelo Estado e pela Igreja, que utilizaram os livros didáticos como ferramentas para promover suas próprias agendas, muitas vezes em detrimento da pluralidade e diversidade cultural do país.

A inclusão tardia da educação secundária no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) refletiu uma lacuna significativa na qualidade e uniformidade do ensino oferecido a essa faixa etária, perpetuando desigualdades educacionais que ainda ecoam na sociedade atual. A análise das obras de Gilberto Luiz Alves, Circe Maria Fernandes Bittencourt e Johann Amos Comenius revelou que, embora os livros didáticos tenham sido essenciais para a estruturação e formalização do ensino, eles também reforçaram dinâmicas de poder que limitaram a inclusão de perspectivas críticas e diversificadas no currículo escolar.

Portanto, conclui-se que, para que o livro didático cumpra plenamente seu papel educativo no Brasil contemporâneo, é necessário que ele se adapte de maneira mais inclusiva e plural, refletindo as diversas realidades culturais e sociais presentes nas escolas brasileiras. A adaptação dos materiais didáticos às especificidades locais e a promoção de uma educação mais crítica e democrática são passos fundamentais para superar as limitações históricas que ainda permeiam o sistema educacional do país.

HISTORICAL PROCESS OF DIDACTIC MATERIAL IN BRAZIL

Abstract

The article analyzes the role of didactic material in the education of adolescents and young people in Brazil throughout the 20th century, focusing on secondary education. The research investigates how these materials were crucial for the dissemination of knowledge and standardization of teaching, but also how they reflected and reinforced dynamics of ideological control and power struggles between the State and the Church. Using a historical approach, the study discusses the late inclusion of secondary education in the National

Textbook Program (PNLD) and its implications for the quality of education. The methodology adopted is the critical analysis of works by Gilberto Luiz Alves, Circe Maria Fernandes Bittencourt, and Johann Amos Comenius, which allow understanding the tensions between the need for standardization and the cultural and social diversity in Brazil. The results indicate that, although textbooks have been fundamental for the unification of the educational system, they have also perpetuated inequalities and the centralization of knowledge. The conclusions suggest the need for greater adaptation of didactic materials to the plural realities of the country.

Keywords: Textbook. Schooling. Secondary education. Ideological control.

Referências

A construção do livro didático no Brasil: uso e transformações. Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD), Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5279> Acesso em: 21 ago. 2024.

ALVES, Gilberto. **O trabalho didático na escola moderna**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto. **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas: Autores Associados, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica magna**. Ediciones Akal, 1986.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: (1938-1984)**. 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008.

Ministério da Educação (MEC); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/pnld-2024-2013-objeto-1> Acesso em: 21 ago. 2024.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LETRAS E CONEXÕES COM LITERATURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Eduardo Prestes de Lima²³⁴

Ana Paula Teixeira Porto²³⁵

Grupo de Trabalho (GT): Formação do docente de Letras e suas interconexões com demandas profissionais, sociais, tecnológicas e culturais

Introdução

Nos últimos anos, a educação tem passado por profundas transformações, impulsionadas principalmente pela crescente incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças colocam em evidência a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio dos conteúdos específicos, integrando também o uso pedagógico das tecnologias. No entanto, essa demanda por inovação tecnológica na educação nem sempre é acompanhada por uma formação inicial que prepare os professores para os desafios da sala de aula digital.

No Brasil, a formação do docente, nos cursos de licenciatura ainda se caracteriza pela predominância na Educação a Distância, que forma cerca de 60% dos docentes da educação básica. Mas como forma, com quais metodologias e matrizes é uma questão pertinente para avaliar o quão esses cursos se adequam a necessidades curriculares, por exemplo, de quem está sendo formado para atuar em escolas. Com intuito de ampliar as reflexões acerca do momento presente da formação do professor de Letras, este estudo traz um enfoque em uma experiência formativa, tratando-se de um caso particular e não universalizante. Dessa forma, apresenta o relato de experiência de um professor de inglês e literatura, formado em curso de licenciatura em Letras²³⁶, na modalidade EAD, no ano de 2021 e de quem atualmente leciona na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, compartilhando as complexidades e os desafios encontrados na prática pedagógica diária.

²³⁴ Autor. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI Câmpus Frederico Westphalen.

²³⁵ Orientadora. Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI Câmpus Frederico Westphalen.

²³⁶ O nome da instituição onde o curso foi realizado será ocultado para fins de preservação dos dados do estudo.

A discussão está centrada, portanto, nessa vivência como um sujeito-aprendiz na licenciatura e como professor, atuando na rede básica de ensino após a diplomação, identificando (des)compassos entre a formação e a realidade vivenciada enquanto professor. Sob esse viés, o relato faz um recorte para estes pontos de reflexão: os estudos de literatura e a interconexão da formação e as tecnologias digitais como artefatos para o ensino e aprendizagem discente.

A formação a distância oferece flexibilidade, mas enfrenta desafios ao preparar futuros professores para o ensino híbrido e online. Embora o curso de Letras ofereça uma base sólida em teoria literária e metodologias, há uma lacuna entre a formação teórica e a prática, especialmente em relação ao uso de tecnologias digitais. Professores precisam adaptar conteúdos ao ambiente digital, sem a devida preparação para isso. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a integração das tecnologias no ensino, mas muitos professores não se sentem preparados para tal. O ensino da literatura enfrenta dificuldades ao tentar se reinventar no contexto digital, e a desconexão entre o currículo universitário e a BNCC agrava o desafio. A prática docente revela limitações no acesso a tecnologias e dificuldades em tornar a literatura mais acessível e engajante para os alunos, especialmente em escolas públicas. A formação em Letras foca em escolas literárias tradicionais, enquanto a BNCC prioriza autores contemporâneos e temas relacionados à inclusão, diversidade e relevância social. Isso gera um descompasso que exige dos docentes esforços para equilibrar suas formações acadêmicas com as demandas da educação atual.

Por fim, este trabalho pretende não apenas narrar experiências e desafios enfrentados por um professor de escola pública em sua jornada de adaptação às novas demandas tecnológicas, mas também refletir sobre as falhas no processo formativo que não contemplam plenamente as necessidades do ensino contemporâneo. A formação inicial em cursos de licenciatura, especialmente na modalidade EAD, precisa ser repensada à luz das novas exigências educacionais, considerando que o professor do século XXI deve estar apto a mediar o conhecimento em um ambiente cada vez mais digitalizado. Este relato não se propõe a esgotar a discussão, mas sim contribuir para um debate mais amplo sobre a formação de professores e a utilização das tecnologias digitais no ensino, apontando para a necessidade de uma formação contínua e adaptativa que acompanhe as mudanças rápidas e constantes no cenário educacional.

Reflexões sobre a formação de professores e os desafios da prática docente: um relato de experiência

A formação de professores durante a pandemia de COVID-19 trouxe à tona desafios inéditos, especialmente para aqueles que estavam em cursos de licenciatura na modalidade EAD. Este capítulo reflete sobre a formação de um professor de inglês e literatura, que concluiu sua graduação em Letras – Português e Inglês em 2021, em plena crise sanitária global. A análise foca no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018, ofertado por uma universidade de ensino a distância, e em como essa formação preparou (ou deixou de preparar) o docente para utilizar tecnologias digitais no ensino, considerando as demandas emergentes do período pandêmico.

O PPC do curso de Letras – Português e Inglês de 2018 foi desenvolvido com a intenção de proporcionar uma formação abrangente em linguística, literatura e didática, com uma ênfase inicial no uso de tecnologias digitais. Segundo o documento, o curso se propunha a "integrar as tecnologias da informação e comunicação ao processo de ensino-aprendizagem, preparando os futuros professores para atuar em ambientes de ensino híbrido e online" (PPC, 2018, p. 33). No entanto, ao longo da formação, as experiências relatadas por este professor evidenciam que essa preparação não foi suficiente, especialmente diante das demandas urgentes impostas pela pandemia.

Durante a graduação, o PPC incluía disciplinas como "Tecnologias Educacionais" e "Metodologias de Ensino e Aprendizagem Online," cujo objetivo era capacitar os futuros docentes para "utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e pedagógica" (PPC, 2018, p. 45). Essas disciplinas, no entanto, parecem ter oferecido uma abordagem mais teórica do que prática, limitando-se a discutir o potencial das ferramentas tecnológicas sem explorar profundamente como implementá-las de maneira eficaz em contextos reais de sala de aula. Essa limitação se tornou particularmente evidente durante a pandemia, quando o ensino remoto se tornou a principal forma de educação e os professores precisaram, muitas vezes, aprender a utilizar essas tecnologias "na marra."

Nesse sentido, cabe evidenciar ainda que não basta ter os equipamentos tecnológicos para ter sucesso nesse processo, faz-se necessário, de acordo com Lèvy (2010) que o professor não saiba apenas manipular as ferramentas tecnológicas, mas seja capaz de incluir em suas reflexões e ações didáticas a consciência de seu papel em uma sociedade tecnológica. Isso representa avanços significativos na conquista da ambiência digital (MARCOM; PORTO, 2021, p. 3)

A integração eficaz de tecnologias digitais na prática docente vai além do simples conhecimento técnico; ela exige uma compreensão profunda de como essas ferramentas podem ser usadas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. É essencial que os futuros educadores desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também uma visão crítica e pedagógica sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Esse desafio é especialmente relevante em um contexto de formação a distância, onde a prática pedagógica com tecnologias pode ser limitada, como foi observado durante a pandemia. Nesse contexto, a formação docente deve ser projetada para garantir que os professores não apenas dominem as ferramentas tecnológicas, mas também sejam capazes de aplicá-las de maneira eficaz em suas práticas educativas.

Além do mais, a falta de uma formação prática mais robusta no uso de tecnologias digitais para o ensino também foi acentuada pela própria estrutura do curso EAD. Embora a modalidade a distância tenha exposto os futuros professores ao uso de plataformas online, essa experiência não necessariamente se traduziu em competências práticas para ensinar virtualmente. Segundo Kenski (2013), "o domínio das tecnologias digitais vai além do uso instrumental; é necessário que os professores saibam integrá-las ao currículo e utilizá-las de forma que potencialize a aprendizagem" (p. 65). No caso deste professor, formado durante a pandemia, essa integração foi dificultada pela formação limitada, que não explorou suficientemente as práticas pedagógicas que poderiam ser aplicadas em um cenário de ensino remoto.

A pandemia, ao exigir a migração imediata para o ensino online, expôs as fragilidades da formação docente oferecida pelos cursos de licenciatura, incluindo o de Letras analisado aqui. O PPC de 2018, embora mencionasse a importância das tecnologias digitais, não previu o impacto de uma crise como a COVID-19, nem preparou os professores para lidar com a educação emergencial remota. Moran (2020) destaca que "a pandemia acelerou processos de transformação educacional que já estavam em curso, mas para os quais nem todos estavam preparados, especialmente em relação ao uso de tecnologias digitais" (p. 102). Essa observação reforça a percepção de que o PPC não contemplou adequadamente as necessidades emergentes da prática docente em tempos de crise.

Além disso, a formação em literatura, tanto brasileira quanto inglesa, dentro do curso de Letras, focou-se predominantemente em abordagens tradicionais, com ênfase nas escolas literárias e nos cânones estabelecidos. O PPC de 2018 promovia um currículo que privilegiava a análise crítica de obras clássicas, sem necessariamente dialogar com a necessidade de adaptar esses conteúdos ao ensino online ou ao uso de tecnologias digitais. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), por outro lado, enfatiza a importância de utilizar tecnologias no ensino para "ampliar as possibilidades de leitura e interpretação dos textos literários" (BRASIL, 2017, p. 110). No entanto, o professor formado em 2021 encontrou dificuldades em aplicar esses princípios na prática, principalmente porque sua formação não havia abordado suficientemente como integrar as tecnologias no ensino da literatura.

Outro ponto crítico da formação foi a falta de preparação para lidar com as ferramentas tecnológicas específicas necessárias para o ensino online. O PPC mencionava a importância de preparar os professores para "atuar em ambientes virtuais de aprendizagem," mas não oferecia uma formação prática suficiente para capacitar os docentes a utilizarem plataformas digitais como o Google Classroom, Zoom, ou outras ferramentas que se tornaram essenciais durante a pandemia. Segundo Belloni (2020), "a formação para o ensino online deve incluir a prática de planejamento e execução de aulas virtuais, com foco na interação, no engajamento dos alunos e na avaliação a distância" (p. 88). No caso deste professor, a formação recebida não abordou essas questões de maneira eficaz, deixando-o com uma preparação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino remoto.

Em suma, a análise do PPC de 2018 do curso de Letras – Português e Inglês na modalidade EAD revela que, embora houvesse uma intenção de integrar as tecnologias digitais à formação docente, a prática demonstrou que essa preparação foi inadequada para as exigências impostas pela pandemia de COVID-19. A experiência deste professor, formado em 2021, evidencia as lacunas entre o que foi proposto no PPC e a realidade vivenciada na prática escolar. Como sugere Nóvoa (2020), "a formação de professores deve ser continuamente revisada e atualizada, para garantir que os docentes estejam aptos a responder às novas demandas educacionais, especialmente em tempos de crise" (p. 40). Esse relato serve como um alerta para a necessidade urgente de reformular os currículos dos cursos de licenciatura, de modo a incluir uma formação mais prática e adaptativa no uso de tecnologias digitais, que esteja em sintonia com as exigências do ensino contemporâneo.

A formação de professores de Língua Portuguesa e Inglesa no Brasil historicamente tem se concentrado no ensino das escolas literárias e na periodização da literatura, tanto nacional quanto estrangeira. Essa abordagem, predominantemente teórica, tem se mostrado insuficiente para atender às demandas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a contextualização da literatura por meio do estudo de autores específicos e a aplicação prática desse conhecimento no desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes. Neste capítulo, analisaremos as divergências entre a formação recebida por um professor graduado em Letras – Português e Inglês em 2021, durante a

pandemia de COVID-19, e as exigências da BNCC, refletindo sobre os desafios e as lacunas presentes no processo de formação.

O currículo do curso de Letras, com base no PPC de 2018, enfatizou a importância do estudo das escolas literárias e da periodização da literatura, seguindo uma tradição acadêmica que valoriza o aprofundamento teórico e histórico das obras literárias. O objetivo central desse enfoque é fornecer ao futuro professor uma compreensão abrangente das diferentes correntes estéticas e contextos históricos que moldaram a literatura ao longo dos séculos. No entanto, esse modelo de formação não se alinha completamente com o que a BNCC exige para o ensino da literatura na educação básica. Segundo a BNCC, "é fundamental que o ensino de literatura promova a leitura e a interpretação de obras literárias de autores representativos, considerando a diversidade cultural e étnica do Brasil, bem como as produções literárias em língua inglesa" (BRASIL, 2017, p. 84). Essa diretriz aponta para a necessidade de uma abordagem mais prática e voltada para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos, com foco na análise e compreensão de textos de autores específicos, e não apenas no estudo das escolas literárias.

Durante o curso de Letras, a formação do professor foi predominantemente teórica, com ênfase no estudo da história da literatura e das principais correntes literárias. As disciplinas oferecidas no PPC de 2018 refletiam essa abordagem, abordando detalhadamente movimentos como o Barroco, o Romantismo, o Modernismo, entre outros. Essa formação, embora profunda, não ofereceu o suporte necessário para que o professor pudesse trabalhar de forma prática com os autores e as obras literárias em sala de aula, conforme preconiza a BNCC. Kenski (2013) ressalta que "a formação de professores precisa estar alinhada com as exigências da educação básica, incluindo a capacidade de selecionar e trabalhar com autores e obras que dialoguem diretamente com a realidade dos alunos" (p. 97). No entanto, o relato do professor revela que a graduação não abordou de maneira suficiente essa prática, limitando sua atuação no contexto da sala de aula.

A BNCC estabelece que o ensino de literatura deve priorizar o contato dos estudantes com uma variedade de autores, incluindo aqueles que representam a diversidade cultural brasileira e as produções literárias contemporâneas. Isso inclui não apenas os grandes nomes do cânone literário, mas também autores de minorias étnicas, mulheres, e escritores que abordam temas relevantes para a sociedade atual. A formação do professor, no entanto, permaneceu centrada em um currículo tradicional, com pouco espaço para a exploração de autores contemporâneos ou de obras que não se encaixam nas grandes escolas literárias. Segundo Candido (2011), "a literatura deve ser ensinada como um reflexo das vivências

humanas, capaz de dialogar com as questões sociais contemporâneas, algo que nem sempre é contemplado no estudo das escolas literárias" (p. 45). Essa perspectiva crítica indica a necessidade de uma revisão na formação dos professores, para que eles possam atender melhor às exigências da BNCC e proporcionar aos alunos uma educação literária mais contextualizada e relevante.

Além disso, o foco excessivo na periodização literária pode levar a uma compreensão fragmentada da literatura, onde as obras são estudadas isoladamente, dentro de seus respectivos contextos históricos, sem uma integração com as realidades e os interesses dos alunos. A BNCC, por outro lado, propõe uma abordagem mais holística, onde a literatura é vista como um meio de desenvolver competências leitoras e críticas, promovendo a formação integral dos estudantes. No entanto, a formação recebida pelo professor durante a graduação não preparou adequadamente para essa transição de uma abordagem centrada nas escolas literárias para um ensino de literatura focado em autores e na interpretação crítica de suas obras. Segundo Zilberman (2008), "é essencial que os professores sejam capacitados para mediar a leitura literária de forma que ela se torne uma prática significativa e transformadora para os alunos" (p. 112). O autor reforça a necessidade de uma formação que privilegie a leitura crítica e a contextualização dos textos, em vez de apenas memorizar informações sobre os períodos literários.

Entendemos que estratégias de mediação de leitura podem aproximar o aluno dos textos e levá-los a mergulhar no universo textual e extratextual, oportunizando o conhecimento de autores e obras que apresentam outros contextos, espaços, cultura, linguagens, etc e que, assim, ampliam os horizontes de expectativas, fazendo os alunos mais atentos ao mundo ao seu redor e lhes estimulando a serem mais críticos e emancipados (PORTO; PORTO, 2014, p. 102).

Em consonância com as autoras, a formação recebida pelo professor, portanto, apresenta uma clara divergência em relação ao que a BNCC também preconiza para o ensino da literatura na educação básica. Embora o PPC de 2018 tenha oferecido uma base teórica sólida, ele não abordou de maneira prática e contextualizada a aplicação desse conhecimento em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao trabalho com autores específicos e à promoção da leitura literária como uma prática cotidiana e significativa para os alunos. A ausência de disciplinas que tratassem da mediação da leitura e da didática da literatura com foco em autores específicos e em temas contemporâneos revela uma lacuna importante na formação desse professor. Como afirma Silva (2010), "a formação do professor de literatura deve incluir estratégias de mediação de leitura que tornem os textos literários acessíveis e

atrativos para os estudantes, promovendo a empatia e o engajamento com a leitura" (p. 76). Essa abordagem é fundamental para que os professores possam cumprir com os objetivos estabelecidos pela BNCC, garantindo que a literatura seja um instrumento de formação crítica e cidadã.

Por fim, a formação em literatura inglesa também se mostrou limitada, especialmente no que se refere ao ensino de autores contemporâneos e à diversidade de produções literárias em língua inglesa. O PPC de 2018 privilegiou o estudo das grandes obras da literatura inglesa clássica, como Shakespeare, Dickens e Jane Austen, mas não explorou suficientemente a diversidade cultural e étnica que caracteriza a literatura de língua inglesa contemporânea. A BNCC, no entanto, sugere que os professores trabalhem com autores que abordem questões contemporâneas e que representem a diversidade cultural do mundo de língua inglesa. Segundo Sutherland (2005), "a literatura de língua inglesa contemporânea oferece uma ampla gama de perspectivas e experiências que são essenciais para a formação de uma visão crítica e global nos estudantes" (p. 54). A falta de ênfase nessa diversidade na formação do professor revela outra área em que a graduação falhou em preparar adequadamente para atender às diretrizes da BNCC.

Por conta disso, a divergência entre a formação recebida por este professor de Letras – Português e Inglês, baseada no PPC de 2018, e as exigências da BNCC para o ensino de literatura, evidencia a necessidade de uma revisão curricular que alinhe melhor a formação acadêmica com as demandas da educação básica. A formação centrada nas escolas literárias e na periodização, embora importante, não é suficiente para preparar os professores para o desafio de promover a leitura literária de forma contextualizada e significativa, conforme estabelecido pela BNCC. É imperativo que os cursos de licenciatura em Letras incluam uma formação prática e crítica, que capacite os futuros professores a trabalhar com autores específicos e a promover a leitura literária como uma prática transformadora na vida dos alunos.

A pandemia de COVID-19, que se intensificou em 2020, trouxe à tona a necessidade urgente de adaptação ao ensino remoto, transformando o cenário educacional de maneira irreversível. Professores de todas as disciplinas, especialmente aqueles formados em Letras, encontraram-se diante do desafio de aplicar seus conhecimentos em ambientes virtuais, muitas vezes sem o devido preparo para essa nova realidade. A formação de professores no Brasil, historicamente voltada para o ensino presencial, teve que se ajustar rapidamente às exigências do ensino online, revelando lacunas significativas na preparação docente. Este capítulo explora as divergências entre a formação recebida por um professor de Letras –

Português e Inglês, formado em 2021 durante a pandemia, e as exigências contemporâneas para o ensino online, não apenas no âmbito da educação formal, mas também em espaços não escolares, como cursos preparatórios e empreendimentos educativos. Analisaremos as dificuldades enfrentadas e as oportunidades que surgem com a integração de atividades assíncronas e síncronas no processo de ensino-aprendizagem, bem como as possibilidades de atuação docente em contextos variados.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras – Português e Inglês de 2018, que orientou a formação deste professor, ofereceu uma formação teórica sólida, com ênfase nas metodologias tradicionais de ensino. Contudo, como a maioria dos cursos de licenciatura à época, ele não previu de maneira suficiente a capacitação para o uso de tecnologias digitais no ensino online, deixando os futuros professores desamparados frente à repentina necessidade de migrar para plataformas virtuais. O ensino online, que até então era visto como um complemento ou uma modalidade alternativa, tornou-se a principal via de educação durante a pandemia, exigindo que os professores dominassem novas ferramentas e metodologias. Kenski (2013) destaca que "a formação docente deve incluir o domínio de tecnologias digitais e de metodologias de ensino que integrem o ambiente virtual ao processo de aprendizagem, preparando os professores para atuar em diferentes contextos educacionais" (p. 52). No entanto, a formação recebida pelo professor, embora rica em teorias pedagógicas tradicionais, careceu dessa preparação específica, resultando em uma lacuna significativa na prática pedagógica durante a pandemia.

A BNCC já apontava para a necessidade de integrar as tecnologias digitais ao currículo escolar, promovendo um ensino mais dinâmico e interativo. No entanto, a formação do professor focou predominantemente em métodos de ensino presencial, sem preparar adequadamente para a criação e gestão de atividades assíncronas e síncronas em ambientes virtuais. A falta de familiaridade com plataformas de ensino a distância, como Moodle, Google Classroom e outras ferramentas de videoconferência, tornou-se um obstáculo para muitos docentes durante a pandemia. Segundo Moran (2015), "a inserção de tecnologias no ensino requer uma mudança de paradigma na formação docente, onde o foco não deve ser apenas na ferramenta, mas na metodologia pedagógica que a acompanha" (p. 78). A formação do professor em questão, no entanto, permaneceu centrada em práticas pedagógicas tradicionais, com pouca ênfase na adaptação dessas práticas para o ambiente online, evidenciando uma desatualização frente às exigências contemporâneas.

Além da educação formal, o ensino online abre possibilidades para que os professores atuem em espaços não escolares, como cursos preparatórios, cursinhos e até

mesmo em empreendimentos próprios. A formação recebida, entretanto, não abordou essas possibilidades de maneira direta. O foco permaneceu na educação básica e nas metodologias voltadas para o ensino presencial, sem considerar as demandas e as oportunidades oferecidas pelo mercado de educação online. A globalização e a crescente demanda por qualificação profissional criaram um vasto mercado para cursos preparatórios e de aprimoramento, que podem ser oferecidos em formatos flexíveis e acessíveis através da internet. De acordo com Santos (2019), "o ensino online permite a criação de novos nichos de mercado na educação, onde os professores podem atuar de forma empreendedora, oferecendo cursos e treinamentos em suas áreas de especialidade" (p. 96). Contudo, a formação do professor não contemplou essas oportunidades, limitando sua capacidade de atuar de forma autônoma e empreendedora no mercado educacional.

A ausência de formação específica para o ensino online também impactou a capacidade do professor de desenvolver atividades assíncronas para seus alunos. A educação a distância (EaD) exige que o professor seja capaz de criar materiais didáticos que possam ser acessados a qualquer momento pelos estudantes, promovendo a autonomia e o aprendizado contínuo. No entanto, a formação tradicional focada em aulas presenciais não preparou os professores para esse tipo de planejamento e execução. Segundo Valente (2017), "as atividades assíncronas são essenciais no ensino online, pois permitem que o aluno tenha um ritmo de estudo individualizado, o que é fundamental para a efetividade do aprendizado em ambientes virtuais" (p. 112). A falta de preparação para criar e gerenciar essas atividades resultou em uma experiência de ensino menos eficaz, especialmente durante o período de ensino remoto emergencial.

Além disso, a formação em Letras geralmente não aborda as especificidades do ensino online em contextos não formais, como os cursinhos e cursos preparatórios. Estes espaços educacionais, embora não regulamentados pela BNCC, são importantes no contexto brasileiro, pois preparam os alunos para exames e concursos que são porta de entrada para a educação superior e o mercado de trabalho. A adaptação desses cursos para o formato online também requer habilidades específicas, como o domínio de tecnologias para criação de videoaulas, a utilização de plataformas interativas e a gestão de turmas em ambientes virtuais. Oliveira (2020) argumenta que "a educação não formal, especialmente em contextos como cursinhos e cursos preparatórios, requer um planejamento didático que considere as especificidades do público-alvo e as particularidades do ensino online, algo que muitas vezes não é abordado na formação docente tradicional" (p. 89). A formação recebida pelo professor,

portanto, não o preparou para explorar essas oportunidades de maneira eficaz, limitando sua atuação profissional em um mercado que se expandiu significativamente durante a pandemia.

Apesar das limitações da formação tradicional, a experiência prática durante a pandemia forçou os professores a se adaptarem e a buscarem novas formas de ensinar. Muitos recorreram a cursos online, webinars e comunidades de prática para aprender a utilizar as ferramentas digitais e adaptar suas metodologias ao ensino online. A falta de preparação formal, porém, evidenciou a necessidade de uma revisão urgente nos currículos dos cursos de licenciatura, incluindo disciplinas específicas sobre ensino online, tecnologias educacionais e metodologias para a criação de cursos em ambientes virtuais. Segundo Tardif (2014), "a formação continuada e a capacidade de adaptação são essenciais para que os professores possam enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias no ensino" (p. 102). O relato do professor formado em 2021 destaca a importância de uma formação que acompanhe as mudanças tecnológicas e prepare os docentes para atuar em diversos contextos, tanto formais quanto não formais.

Em conclusão, a formação do professor de Letras – Português e Inglês, baseado no PPC de 2018, evidenciou uma desconexão significativa entre a preparação oferecida e as exigências contemporâneas para o ensino online. A pandemia de COVID-19 acelerou a transição para o ensino digital, revelando lacunas na formação docente, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais, à criação de atividades assíncronas e à exploração de oportunidades no mercado de educação não formal. A análise desse cenário reforça a necessidade de uma reformulação nos currículos de licenciatura, incorporando a capacitação para o ensino online como uma competência central para os futuros professores. É imperativo que os cursos de formação docente contemplem não apenas as metodologias tradicionais, mas também as novas demandas do mercado educacional, preparando os professores para atuarem em um mundo cada vez mais digital e conectado.

Conclusão

A formação de professores no Brasil enfrenta um momento crucial de revisão e atualização, especialmente considerando os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 e as rápidas mudanças tecnológicas que caracterizam o cenário educacional atual. O relato de experiência do professor formado em Letras – Português e Inglês em 2021 evidencia uma série de lacunas na formação inicial, que refletem uma desconexão significativa entre a preparação acadêmica recebida e as demandas contemporâneas da prática docente. Este

capítulo buscou explorar essas divergências e sugerir caminhos para uma reformulação necessária na formação de professores, com foco na atualização dos Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na matriz curricular dos cursos de licenciatura. Ao final, abordaremos a importância da formação continuada, particularmente através da realização de um mestrado, como um requisito para a prática docente eficaz e atualizada.

Primeiramente, a análise das práticas e desafios enfrentados pelo professor revela a necessidade urgente de uma atualização nos DCN, que datam de 2002. Esses documentos, embora tenham sido pioneiros em estabelecer diretrizes para a formação inicial dos professores, não acompanham as mudanças tecnológicas e pedagógicas que transformaram o ensino nas últimas décadas. Conforme ressalta Moran (2015), "os DCNs precisam refletir as novas demandas educacionais, incorporando as tecnologias digitais e metodologias contemporâneas que são essenciais para a formação de professores aptos a enfrentar o cenário atual" (p. 103). A atualização dos DCNs deve contemplar a integração de tecnologias digitais no currículo, a adaptação das metodologias de ensino para ambientes virtuais e a preparação dos professores para atuar em contextos não formais e empreendedores. Esse alinhamento é fundamental para garantir que os futuros professores estejam adequadamente preparados para as exigências do mercado educacional moderno.

A matriz curricular dos cursos de Letras, baseada no PPC de 2018, também necessita de uma revisão significativa. A formação oferecida, embora sólida em aspectos teóricos e históricos da literatura, não preparou adequadamente o professor para o ensino online, a criação de atividades assíncronas e a exploração de oportunidades educacionais fora do ambiente escolar. Segundo Kenski (2013), "os cursos de formação de professores devem incluir disciplinas que abordem especificamente as tecnologias educacionais e as metodologias para o ensino a distância, preparando os docentes para uma atuação flexível e adaptada às novas demandas" (p. 112). A matriz curricular deve ser atualizada para incluir conteúdos que abordem o uso de plataformas digitais, a criação e gestão de cursos online, e a aplicação de metodologias ativas e interativas que engajem os alunos em contextos virtuais e presenciais. Além disso, é essencial que os cursos de licenciatura incluam formação prática em ambientes digitais, permitindo que os futuros professores desenvolvam competências para utilizar tecnologias educacionais de forma eficaz.

Outra questão crucial é a atualização do perfil profissional dos DCNs. O perfil do egresso, conforme descrito nos DCNs de 2002, deve ser ampliado para refletir as competências necessárias para a atuação no cenário educacional atual. A formação deve contemplar a capacidade de utilizar tecnologias digitais, a habilidade de criar conteúdos e

atividades para ambientes virtuais e a competência para gerir processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. De acordo com Silva (2018), "o perfil dos egressos deve ser ajustado para incluir habilidades que atendam às novas demandas do mercado educacional, especialmente em relação ao uso de tecnologias e à capacidade de atuar em ambientes diversos" (p. 67). A definição de um perfil mais atualizado permitirá que os cursos de licenciatura formem professores que estejam verdadeiramente preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do ensino contemporâneo.

Finalmente, a formação inicial, embora essencial, não é suficiente para garantir a competência e a eficácia na prática docente. A realização de um mestrado deve ser considerada um requisito para a atuação como professor, como forma de promover a formação continuada e a atualização profissional. O mestrado oferece uma oportunidade para aprofundar conhecimentos na área de atuação, explorar novas metodologias e tecnologias, e desenvolver competências para a pesquisa e inovação educacional. Segundo Tardif (2014), "o mestrado contribui para a formação do professor ao proporcionar uma reflexão crítica sobre a prática docente e ao oferecer uma base sólida para a implementação de novas abordagens e metodologias" (p. 93). A formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados e preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo, especialmente em um contexto marcado por rápidas mudanças tecnológicas e pedagógicas.

Em conclusão, a formação de professores no Brasil precisa passar por uma revisão abrangente, com atualizações nos DCNs e na matriz curricular dos cursos de licenciatura. A integração das tecnologias digitais, a adaptação para o ensino online e a exploração de oportunidades educacionais fora do ambiente escolar são aspectos fundamentais que devem ser contemplados na formação inicial. Além disso, a realização de um mestrado deve ser incentivada como um meio de promover a formação continuada e garantir que os professores estejam atualizados e preparados para enfrentar os desafios do ensino moderno. Somente com essas reformas será possível formar professores competentes e eficazes, capazes de oferecer uma educação de qualidade em um cenário educacional em constante evolução.

Referências

BELLONI, M. L. **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2013.

MARCOM, J. L. ; PORTO, A. P. T. . **FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS**. In: Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. (Org.). **Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar** 5. 1ed.Ponta Grossa: Atena, 2021, v. 1, p. 1-19.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **A Transformação da Escola no Pós-Pandemia**. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2020.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Ensino Online e Educação Não Formal: Desafios e Oportunidades para o Professor Empreendedor**. São Paulo: Pearson, 2020.

PORTO, APT ; PORTO, L. T. . Da formação de professores à formação de leitores: desafios para uma prática eficiente de leitura na escola. **Revista de Ciências Humanas** , v. 15, p. 94-107, 2014.

SANTOS, B. S. **A Educação na Era Digital: Novos Paradigmas e Práticas Educativas**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2019.

SILVA, A. T. **Desafios da Formação Docente no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, E. T. **Didática da Literatura: Leitura Crítica e Mediação Cultural**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2017.

ZILBERMAN, R. **Leitura, Literatura e Formação do Professor**. São Paulo: Ática, 2008.

SUTHERLAND, J. **Literature and Globalisation: English Writing in the Post-Colonial World**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS: UM CAMINHO DE NOVAS PRÁTICAS PARA UM NOVO (COM)TEXTO

Hellen Boton Gandin²³⁷
Ana Paula Teixeira Porto²³⁸

Grupo de trabalho (GT): Formação do docente de Letras e suas interconexões com demandas profissionais, sociais, tecnológicas e culturais

Resumo

Este trabalho objetiva discorrer sobre as particularidades e potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos (REA) em contexto de formação dos professores de Letras. A partir disso, pretende-se compreender o potencial transformador de tais recursos no que tange à promoção de práticas autorais, colaborativas e inovadoras por/entre professores de língua(s) e literatura(s) em contexto da cibercultura. Uma abordagem qualitativa e com aprofundamento bibliográfico será priorizada, para que seja possível fundamentar as discussões de forma teórico-crítica a partir do contexto formativo dos docentes de Letras. Pontua-se que, de acordo com suas características técnicas e estéticas, os REA estabelecem um viés estreito com práticas que permitem adaptações e produção autoral de forma criativa e inovadora de diferentes textos e em diferentes línguas e formatos. Nesse sentido, observa-se que a exploração dos REA no cenário de formação de professores de Letras pode se configurar como um avanço no que tange à compreensão das novas práticas de comunicação, de produção de textos e do próprio trabalho docente na área das linguagens na era digital. Destaca-se que tais avanços se configuram não apenas em uma perspectiva pedagógica, que se vincula ao olhar para os materiais didáticos por outros caminhos, mas também em uma mudança de perfil que necessita se direcionar para o protagonismo docente.

Palavras-chave: REA. Formação de professores de Letras. Cibercultura.

Introdução

O estudo da formação do professor de Letras, por muito tempo, focalizou os olhares em suas áreas já tradicionais de investigação, sendo os conhecimentos relacionados à(s) língua(s) e literatura(s), somadas ao domínio didático e pedagógico necessários para promover práticas de ensino e aprendizagem de tais conteúdos. Essa visão tradicional que agrega o conhecimento específico em duas áreas – estudos linguísticos e literários – e o preparo metodológico e prática para a docência pode ainda dar conta das demandas atuais de docência na educação básica? É uma questão importante para orientar reflexões acadêmicas sobre o perfil do professor de Letras, suas competências e habilidades exploradas na licenciatura.

Dentre as novas demandas, destaca-se a necessidade de explorar novas tecnologias, sobretudo as digitais e suas diversas ferramentas, para propor, de forma crítica e com viés

²³⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Bolsista Capes. E-mail: hellengandin@gmail.com.

²³⁸ 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.

pedagógico, inovação metodológica nas práticas de ensino e aprendizagem realizadas nessa nova era. Para isso, é fundamental que se avance, em uma perspectiva formativa docente, do mero domínio de diferentes artefatos tecnológicos, para um olhar que observe o recurso digital sob suas potencialidades no âmbito educacional. A respeito disso, Marzari e Leffa (2013, p. 03) apontam que:

Apropriar-se da tecnologia digital, mais especificamente das ferramentas da Web 2.0 e da internet, significa reconhecer ou identificar as inúmeras possibilidades existentes e saber fazer uso efetivo desses recursos, a fim de atender a um objetivo mais amplo (social, cultural, político, pedagógico, entre outros), que requer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente diferenciado.

Portanto, é preciso, a partir do reconhecimento da ferramenta em uma perspectiva técnica, desvendá-la sob um olhar que busca possibilidades pedagógicas, para que se possa tecer práticas transformadoras em situações de aprendizagem. Para além desse olhar, na área de Letras as tecnologias digitais ampliaram as formas e suportes de leitura e escrita, provocaram o surgimento de novos gêneros e remodelaram as formas de comunicação e de interação entre línguas e culturas – práticas que são basilares nesta área de formação e estudo.

Sob esse viés, o movimento dos Recursos Educacionais Abertos surge como uma possibilidade de qualificação da formação e atuação docente da área de Letras na cibercultura em, pelo menos, dois aspectos: exploração de REA por meio da apropriação ou criação desses recursos como uma forma de propor a inovação de materiais didáticos voltados ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da leitura, escrita e ensino de línguas, sob um olhar ético diante das particularidades dos recursos abertos; e, também, construção de um perfil docente na área de Letras mais crítico, protagonista, criativo e participativo diante da era digital por meio de práticas (co)autorais para a produção e avaliação de REA e da ampliação do espírito coletivo, no que tange o compartilhamento de suas produções de forma aberta.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é discorrer sobre tais particularidades e potencialidades dos REA em contexto de formação dos professores de Letras na era digital em um âmbito mais aprofundado teoricamente e também prático. Com isso, busca-se compreender o potencial transformador desses recursos no que tange à promoção de práticas autorais, colaborativas e inovadoras por/entre professores de língua(s) e literatura(s) em contexto da cibercultura. Para isso, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa e com aprofundamento bibliográfico e se divide em duas seções, que, respectivamente, compreendem discussões a respeito das características e particularidades dos REA e as possibilidades destes à formação de professores de Letras.

Recursos Educacionais Abertos: características e particularidades

A propagação e compreensão do termo “Recursos Educacionais Abertos” são práticas recentes. Sua discussão foi primeiramente citada no evento, promovido pela UNESCO em Paris no ano de 2002, chamado “*Forum on the Impact of Open CourseWare for Higher Education in Developing Countries* (Fórum sobre o Impacto da Disponibilização de Cursos Abertos na Educação Superior nos Países em Desenvolvimento)”. Em um cenário na qual as tecnologias digitais se destacam como temática alvo de crescente debate sobre as transformações culturais e, sobretudo, expansão do acesso a informações, a temática dos REA ao longo do evento foi moldada através da discussão sobre materiais didáticos abertos como uma forma de ampliar às pessoas o acesso ao conhecimento sob a tese, já consolidada entre diferentes nações, de que o conhecimento em si é um dos principais mecanismos de transformação global.

Nessa linha problematizadora de ampliar as formas de acesso à informação de qualidade, os Recursos Educacionais Abertos também ocupam outro papel relevante apontado ao longo do Fórum, que se associa à redução de realidades sociais em que grupos de pessoas e, até mesmo nações, sejam excluídas digitalmente. Isso se deve ao fato de que os REA oportunizam, em um âmbito educacional e social mais amplo, meios em formato de suporte técnico e criativo que facilitam a propagação de informações com poucas ou nulas barreiras de acesso para que um número mais amplo de grupos sociais possa se beneficiar com os materiais e seus respectivos conteúdos acessados.

Dentre suas definições, o termo REA, segundo as informações publicadas e debatidas a partir do Fórum (2002), se conceitua como “A provisão aberta de recursos educacionais, possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação, para consulta, uso e adaptação por uma comunidade de usuários para fins não comerciais” ²³⁹ (UNESCO, 2002, p. 24, tradução nossa). Mais tarde, no ano de 2012, com a realização do Primeiro Congresso Mundial sobre REA em Paris, publicou-se a Declaração REA de Paris, que especifica esses recursos como:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra. (UNESCO, 2012, p. 01)

²³⁹ Versão original: The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes.

É importante, diante da conceituação de tais materiais, propor uma contextualização em um sentido de compreender a cultura vigente na qual esses recursos se inserem. Primeiramente, os REA são postos em discussão em um contexto em que há a necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento somado à exploração de tecnologias digitais, uma vez que essas facilitam esse trânsito. Contudo, é preciso enfatizar que, segundo a definição de REA publicada em 2012, um material aberto não necessariamente necessita ser um recurso digital, o que amplia uma visualização de REA em suportes impressos, como os livros didáticos distribuídos de forma impressa. Compreendendo essa dualidade de suportes, destaca-se que os REA criados e compartilhados em formato digital oferecem mais vantagens em uma perspectiva não apenas de associação às práticas sociais da contemporaneidade, mas também diante das características estruturantes desses materiais e de suas possibilidades de adaptação.

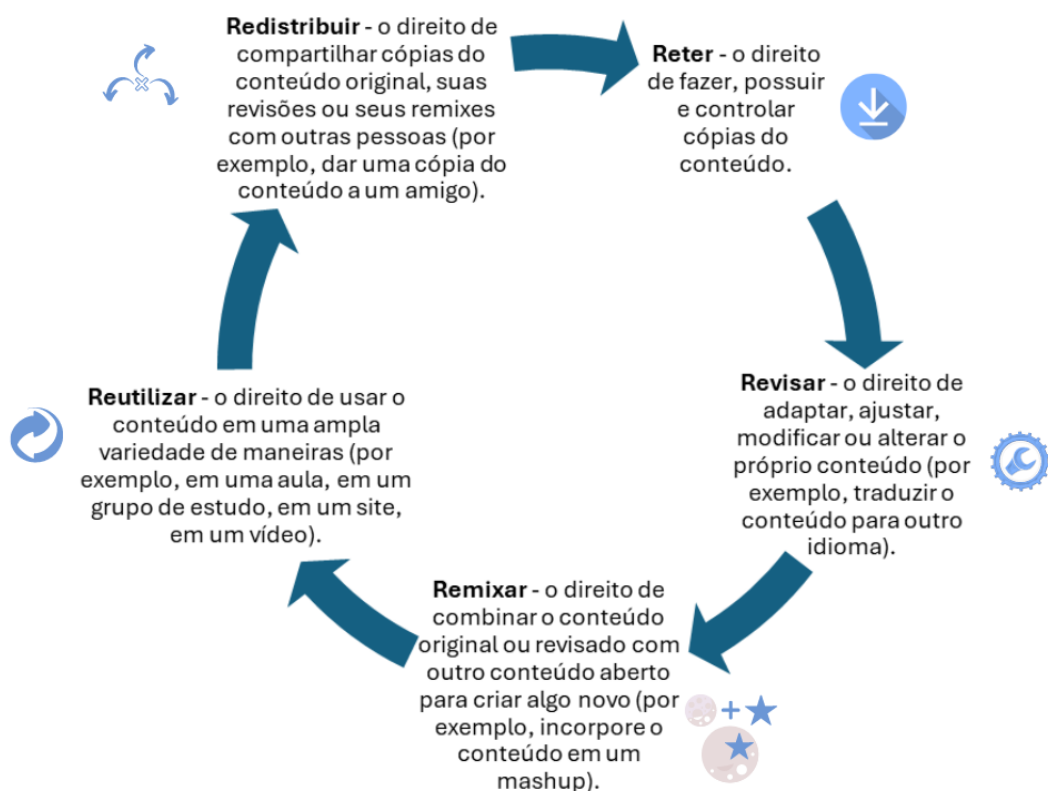
Além de facilitar a propagação mais ampla e rápida do conhecimento, o formato digital auxilia em outros aspectos que envolvem as características particulares dos REA, sendo essas, por exemplo, as possibilidades de avaliação e adaptação das informações constantes no recurso; o licenciamento de forma aberta e com poucas ou nulas restrições; possibilidade de traduzir o material para outros idiomas; e, também, propor o trânsito de materiais entre culturas distintas, podendo visualizar a diversidade cultural de outras realidades, entre outras práticas. Diante disso, a pesquisa irá traçar seu percurso investigativo privilegiando a compreensão de REA sob o formato digital.

A principal característica dos REA que os distingue de um recurso educacional qualquer é a abertura. Nesse sentido, qualquer material que apresente potencial para ser explorado pedagogicamente pode ser considerado um recurso educacional, que pode ser componentes audiovisuais, como vídeo, áudio, imagens, e também textos podem compor esses recursos (SANTOS, 2009). Contudo, para ser considerado REA, a abertura precisa ser garantida sob duas perspectivas: a) abertura permissiva à exploração, que advém de licenças de uso com nenhuma ou poucas restrições de acesso legal aos recursos, ou através da constituição de um material sob domínio público; b) abertura técnica permissiva à adaptação do material quanto ao seu formato, ou seja, os recursos precisam estar disponíveis em um formato que permita a edição das informações.

Nesse sentido, quando um recurso educacional for de domínio público ou possuir uma licença aberta, algumas liberdades de exploração podem ser possíveis de serem desenvolvidas, sem que haja necessidade de solicitar a permissão do autor ou de quem possui

os direitos autorais do material em questão. As liberdades possíveis de serem executadas nos REA são escolhidas pelo autor do recurso e informadas por meio da licença aberta, também escolhida pelo criador. Dessa forma, cada licença carrega consigo informações sobre as permissões que definem o que é possível fazer com cada recurso. De acordo com David Wiley (2020, tradução nossa), estudioso do movimento de abertura dos REA, a abertura dos REA oferece cinco potencialidades que contribuem para a relevância, expansão e utilização de tais recursos, conhecidas pela expressão “5Rs de abertura”: reter, revisar, remixar, reutilizar e redistribuir (Figura 1).

Figura 1 – 5Rs de Abertura



Elaborado pela autora com base em Wiley (2020, tradução nossa). Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/6271>. Acesso em: 17 de ago. 2024.

Essas liberdades são fundamentos basilares na perspectiva de abertura dos REA e a garantia de que essas cinco possibilidades de exploração possam ser experienciadas de forma prática advém do formato dos próprios recursos. Isso significa dizer que um recurso licenciado de forma aberta e que, conseqüentemente, apresente de forma clara quais liberdades podem ser executadas a partir do acesso ao material não pode ser considerado REA se não estiver disponível em um formato que permita as edições basilares deste movimento

que é a revisão e remixagem. Portanto, em contexto de produção de REA a interoperabilidade deve ser considerada como uma característica que facilitará o reuso por terceiros. Como exemplo, pode-se citar o formato PDF, tendo em vista que, mesmo este sendo um padrão aberto, não são possíveis de serem realizadas adaptações ou remixagens, uma vez que este formato não permite edição. Desta forma, sugere-se que para criação e compartilhamento de REA em texto seja utilizado o formato .odt que se destaca pela abertura.

As cinco possibilidades de abertura dos REA se relacionam também com a licença *Creative Commons*, pois, além do estado de domínio público, é ela que indica o que é possível de ser realizado eticamente com o material acessado. Essa licença oferece contribuições para quem cria e quer acessar o material, na medida em que atua como uma ponte de trânsito de informações, como apontam Atkins, Brown e Hammond (2007, p. 13, tradução nossa):

Creative Commons, com um slogan de compartilhar, reutilizar e remixar, legalmente, é um serviço de infraestrutura crítica para o movimento REA, fornecendo ferramentas gratuitas que permitem que autores, cientistas, artistas e educadores marquem facilmente seu trabalho criativo com as liberdades que desejam carregar. Eles podem alterar os termos de copyright padrão de “Todos os direitos reservados” para “Alguns direitos reservados.”

A licença permite a combinação de diferentes ações que definem a forma de compartilhamento e as ações permitidas aos sujeitos que irão apropriar-se dos materiais, sendo essas: atribuição (BY); compartilhamento pela mesma licença (SA); uso não comercial (NC); não a obra derivada (ND). Algumas dessas ações, quando combinadas, podem apresentar níveis de restrições elevados, o que desqualifica o recurso como sendo REA, como, por exemplo: proibição do uso comercial + proibição de obras derivadas. Por outro lado, pode permitir abertura mais ampla, como a opção de atribuição que permite cópia, distribuição, exibição e a produção de materiais derivados, podendo ser destinados para fins comerciais, mas para isso, faz necessário a apresentação do nome do criador do material.

A etapa do licenciamento antecede o compartilhamento do recurso, esse que pode ser realizado através do depósito do material em repositórios de REA. De acordo com Zanin (2017, p. 11), os repositórios são “bancos de dados nos quais são depositados e indexados os recursos, que são mantidos por instituições de ensino e pesquisa ou por outro tipo de organização com conteúdo relevante para o ensino”. O principal objetivo desses espaços é facilitar a busca e o arquivamento de conteúdo aberto.

Potencialidades dos REA para a formação de professores de Letras

O que tradicionalmente se compreende como basilar na formação do professor de Letras no Brasil soma-se a novos aspectos que necessitam conquistar espaço neste meio, como uma forma de qualificar os processos de estudo e ensino de línguas e de literatura, mas também para contribuir na construção de perfis críticos e participativos em um cenário que possui características específicas e que prima por participação. Isso significa dizer que a formação de professores da área das linguagens necessita, para além do estudo de língua(s) e de literatura(s), incorporar a discussão teórica, crítica e prática a respeito de outras linguagens e práticas que ecoam através de transformações culturais, como as tecnologias digitais. Por se tratar de transformações que se vinculam à comunicação humana, à interação com textos e suas novas formas de leitura, ao acesso a culturas e suas produções, as tecnologias digitais impactaram e ainda impactam de forma significativa nos objetos de estudo da área de Letras e na sua constituição como uma área de formação humana que também precisa ser remodelada.

Os Recursos Educacionais Abertos, nessa perspectiva de inovação, podem oportunizar importantes avanços à formação de professores de Letras, uma vez que possuem potencial no âmbito da promoção de novas atividades de formação e ensino e, sobretudo, de remodelação do perfil docente da área de Letras em uma nova cultura formativa que considera os preceitos da era digital, sem esquecer do protagonismo humano em meio a isso. A respeito da complexidade da associação de REA na formação de professores de modo geral, Mallmann, Jacques, Schneider, *et al.*, 2022, p. 09, destacam que:

A Formação de Professores com foco na inovação educacional mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA) é um campo cheio de possibilidades e indeterminações articulando políticas, tecnologia, contexto, culturas, gestão, condições operacionais, desenvolvimento profissional e os desafios ético-estéticos.

Nesse sentido, considerando a proposta investigativa desta pesquisa, defende-se que o movimento REA apresenta contribuições e potencialidades que se associam ao contexto da formação docente na área de Letras e que permite, conforme explicitado na sequência, outros desdobramentos transformadores no âmbito da formação.

Primeiramente, elenca-se a potencialidade de exploração no âmbito prático (manuseio) por meio da apropriação ou criação de REA como uma forma de propor a inovação de materiais didáticos voltados ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da leitura, escrita e ensino de línguas, sob um olhar ético diante das características legais e estéticas desses recursos.

Essa possibilidade pode ser detalhada a partir da apresentação de outros aspectos que a envolvem:

- a) Construção ou acesso a REA multimodal – possibilidade de exploração de material didático inovador que exige e desenvolve uma leitura não linear, interconectada com outros tipos de linguagem e interpretação, consequentemente diferenciada. A partir de material multimodal, como um REA com a articulação de texto, imagem e áudio em um mesmo recurso, pode-se desenvolver o letramento digital, em uma perspectiva de que é preciso, na cibercultura, saber ler, interpretar e interagir diferentes textos e informações considerando o suporte digital. Rösing (2016) defende que é preciso ler e escrever, para além de textos, gráficos, imagens, sons, sinais, programas de computadores e aplicativos – contextos de leitura que exigem conhecimentos que se relacionam ao letramento digital.
- b) Elaboração de propostas relacionadas à BNCC, que apresenta competências e habilidades da área das linguagens associadas ao reconhecimento e trabalho com as novas práticas de comunicação e do campo jornalístico-midiático. Isso é possível na medida em que os REA flexibilizam a escolha de diferentes textos e gêneros em sua estrutura.
- c) Desenvolvimento de habilidades relacionadas especificadamente à área de Letras, ou seja, ao estudo de aspectos linguísticos e literários, como, por exemplo: aprimoramento de leitura, escrita (na produção de REA), interpretação, habilidade auditiva (estudo de línguas), valorização e reconhecimento de aspectos interculturais. Considerando o formato digital dos REA, essas habilidades podem ser aprimoradas concomitantemente com um cenário móvel, interativo, conectado e, principalmente, personalizado.
- d) Novos caminhos para a autoria em era de inteligência artificial, na medida em que os REA propõem uma criação mais crítica e autoral de conteúdos. Em uma realidade em que a produção de textos está sendo terceirizada, o movimento criativo proposto pelos REA pode ser traduzido como uma possibilidade de lutar contra a ideia de autoria rasa, instantânea e de bagagem cultural, linguística e teórica que não se sobressai à capacidade humana de produção autônoma e conjunta. Ainda, nesse sentido, compreender os preceitos que envolvem os REA também contribui para a formação de um perfil ético quanto ao acesso a materiais na internet e o respeito aos direitos autorais e às possibilidades permitidas para exploração.

Outra potencialidade dos REA em contexto formativo é a construção de um perfil docente na área de Letras mais crítico, protagonista, criativo e participativo na era digital, por meio de práticas (co)autorais para a produção e avaliação de REA e da ampliação do espírito coletivo, no que tange o compartilhamento de suas produções de forma aberta.

Do mesmo modo, essa possibilidade também se desdobra em outros elementos:

- a) Formação de um perfil docente na área de Letras que seja autor de seus próprios materiais didáticos, indo além da cultura consumista de materiais prontos. Nessa perspectiva, Mallmann e Mazzardo (2020, p. 16) sinalizam que “é necessário avançar da condição de usuários das tecnologias (situados no campo do consumo) para a condição de criadores, coprodutores e multiplicadores de conhecimento livre e aberto”.
- b) Maior protagonismo, autonomia e participação dos professores de Letras nas práticas sociais digitais e educacionais, de modo geral, e, sobretudo, na produção e avaliação de REA. Quanto mais intensa e cotidiana for execução de atividades autorais de materiais abertos, mais qualificado será o olhar dos professores Letras quanto a qualidade dos materiais e os aspectos que necessitam compor os materiais didáticos conforme as distintas realidades culturais e sociais de ensino e aprendizagem.
- c) Participação e ampliação de redes de colaboração entre professores a partir da atividade de coautoria de REA. Este é um caminho de produção conjunta que facilita a elaboração de materiais a partir da apropriação de recursos já existentes e da adaptação destes para a realidade alvo, sem que seja necessário criá-lo desde o princípio.

É preciso estimular que professores sejam autores de seu próprio processo de formação, procurando não só usar REA mas também produzir e compartilhar suas produções, seus projetos pedagógicos, suas sequências didáticas, possibilitando que outros educadores possam aproveitar e remixar essas iniciativas de acordo com as características culturais de cada região. (GONZALES, 2016, p. 06)

- d) Desenvolvimento, ainda em contexto formativo, de habilidades importantes na era digital, como a Fluência Tecnológico-Pedagógica. Segundo Mallmann, Jacques, Schneider *et al.* (2022, p. 22), “Desenvolver FTP em REA implica saber buscar, reusar, adaptar, remixar, produzir REA original e redistribuir”. FTP significa também “incentivar o desenvolvimento das habilidades contemporâneas através da pesquisa, identificação, adaptação, produção e compartilhamento de REA” (p. 86). Tal aspecto vai ao encontro do que destaca Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 06) “Em

virtude de uma sociedade na qual a informação e a comunicação são as principais engrenagens que movem as relações no mundo, permeado pelas evoluções tecnológicas, o desenvolvimento de competências na formação docente merece um olhar especial”.

Conclusão

O estudo a respeito da associação entre Recursos Educacionais Abertos e formação de professores de Letras sinaliza o potencial transformador que práticas (co)autorais, abertas e digitais podem oferecer à qualificação do ensino de língua e literatura e, sobretudo, à construção de novos caminhos de formação na cibercultura.

Diante disso, discorreu-se sobre dois vieses vinculados à formação de professores de Letras na qual os REA, diante de suas particularidades e características, podem trazer contribuições, sendo essas: a) exploração de REA como uma forma de inovação de materiais didáticos voltados ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da leitura, escrita e ensino de línguas; b) construção de um perfil docente na área de Letras mais crítico, protagonista, criativo e participativo na era digital, por meio de atividades autorais e colaborativas de REA. A partir desses aspectos, outras possibilidades de desdobramento foram apresentadas, uma vez que auxiliam na proposição de outros caminhos de formação e ensino. Porém, considerou-se, nessa abordagem, não apenas a inserção de REA como aspecto transformador na formação dos professores de Letras, mas também a compreensão de que esse processo de formação ocorre em um cenário digital, que propõe um novo conceito de texto e de produção intelectual humana.

Para além do exposto, o que se pretende defender e inferir a respeito do tema em discussão é que a formação de professores de Letras é o alvo em que se busca compreender, problematizar e qualificar. Os REA, nesse contexto, agregam no sentido de construir um novo paradigma em que futuros professores de Letras participem da própria formação a partir de propostas autorais, colaborativas e conectadas realizadas durante/em e com esse espaço de estudo. Espera-se que estes possam tecer discussões no âmbito prático, teórico, crítico e ético a respeito da nova era das linguagens sob o contexto cultural digital. A partir disso, poderão também propor transformações às práticas de ensino-aprendizagem e, mais que isso, ao próprio perfil docente, que se encontra em construção.

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES AND LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER TRAINING: A PATH OF NEW PRACTICES FOR A NEW CONTEXT

Abstract

This paper aims to discuss the particularities and potentialities of Open Educational Resources (OER) in the context of teacher training in Language and Literature. Based on this, we intend to understand the transformative potential of such resources in terms of promoting authorial, collaborative and innovative practices by/among language and literature teachers in the context of cyberculture. To meet the research proposal, a qualitative approach with in-depth bibliographical research will be prioritized, so that it is possible to base the discussions in a theoretical-critical way based on the training context of Language and Literature teachers. It is noted that, according to their technical and aesthetic characteristics, OER establish a narrow bias with practices that allow adaptations and authorial production of different texts and in different languages and formats. In this sense, it is observed that the exploration of OER in the context of teacher training in Languages can be seen as an advance in terms of understanding new communication practices, text production and teaching work itself in the area of languages in the digital age. It is worth noting that such advances are configured not only from a pedagogical perspective, which is linked to looking at teaching materials from other perspectives, but also in a change of profile that needs to be directed towards teaching protagonism.

Keywords: OER. Language and Literature Teacher Training. Cyberculture.

Referências

- ATKINS, Daniel Ewell; BROWN, John Seely; HAMMOND, Allen L. **A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities.** Mountain View: Creative common, 2007. Disponível em: <http://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- GONSALES, Priscila. Recursos educacionais abertos (REA) e novas práticas sociais. RECIIS - **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, pág. 1-6, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/16950>. Acesso em: 22 maio 2024.
- MALLMANN, Elena Maria; MAZZARDO, Mara Denize (org.). **Fluência TecnológicoPedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos.** Santa Maria: Gepeter, 2020. Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales; SCHNEIDER, Daniele da Rocha, *et al.* **Formação de professores e recursos educacionais abertos (REA).** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/formacao-professores-rea/>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- MARZARI, Gabriela. LEFFA, Vilson. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816>. Acesso em: 24 maio. 2024.

MODELSKI, Daiane. GIRAFFA, Lúcia M. M. CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 180-201, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022019000100515&tlng=p. Acesso em: 18 ago. 2024.

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

SANTOS, Andreia Inamorato dos. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 290-296.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração REA de Paris**. UNESCO, 2012. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries**. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>. Acesso em: 18 ago. 2024.

WILEY, David. **Clarifying and Strengthening the 5Rs**. 2020. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/6271>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ZANIN, Alice Aquino. Recursos educacionais abertos e direitos autorais: análise de sítios educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 7 dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227174.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

LETRAMENTO LITERÁRIO E O GÊNERO DIGITAL *FANFICTION*: UM ESTUDO DE REVISÃO

Ricardo Luiz de Moura²⁴⁰
Laís Veroneze Bisol²⁴¹

Grupo de Trabalho (GT): Formação do docente de Letras e suas interconexões com demandas profissionais, sociais, tecnológicas e culturais

Resumo

O contexto de pesquisa pedagógica moderna traz a necessidade da percepção do movimento de transformação, e formação dos gêneros textuais no campo da linguagem/educação. É a partir desse olhar que se faz necessária a compreensão do papel do gênero *fanfiction*, enquanto manifestação textual/literária, que esboça o que se tem de mais espontâneo e atual na era digital, guardando em si potencialidades no desenvolvimento de escritores e leitores, visando uma organização das habilidades e competências que podem ser desenvolvidas a partir dessa ferramenta textual. Aceitando o papel do estudo desse gênero, aliado a um corpo teórico/metodológico, o que se propõe nesta dissertação é uma pesquisa bibliográfica envolvendo referenciais cânones no campo do letramento digital e multiletramentos sobre os gêneros textuais, em especial o gênero *fanfiction*. Sendo assim, esta investigação propõe o seguinte questionamento: Como os estudos acerca do gênero digital *fanfiction* podem contribuir para compreender o processo de ensino de tal gênero, mediado pelo uso das tecnologias? Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em realizar um levantamento bibliográfico acerca do gênero *fanfiction* nas produções existentes no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de dissertações e teses da Capes, bem como fazer uma leitura crítica destes trabalhos. Já os objetivos específicos têm como foco desenvolver um levantamento bibliográfico sobre o gênero *fanfiction* a fim de ampliar as compreensões sobre a ferramenta; analisar os trabalhos acadêmicos já desenvolvidos sobre o gênero *fanfiction*, em especial, os que se referem às aulas de língua portuguesa; e averiguar como as práticas de multiletramentos aliadas ao uso das tecnologias (letramento digital) contribuem para o processo de ensino. Deste modo, a presente dissertação se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen, e está inserida na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, que, em consonância com o proposto neste estudo, investiga, dentre outros fatores, os processos educativos atrelados às reflexões sobre a tecnologia como ferramenta para todos os níveis de formação. Os resultados desta pesquisa apontam que as dissertações desenvolvidas nos últimos 10 anos contribuem para a compreensão acerca do gênero em *fanfiction*, sobretudo, por apresentarem de forma clara os benefícios que o uso dessa ferramenta proporciona para os estudantes que são instigados a trabalharem com ela. Com a análise dos trabalhos, percebe-se que os estudos sobre *fanfictions* no ensino médio e fundamental podem ter um impacto social positivo, promovendo a criatividade, a inclusão, o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, a expressão de identidade e diversidade, bem como o engajamento com a literatura.

Palavras-chave: Gênero textual; *Fanfiction*; Tecnologias

²⁴⁰ Formado em Letras pela Universidade de Cuiabá (UNIC); Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Email: ricardo.moura3108@gmail.com.

²⁴¹ Doutora em Letras – Estudos literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-ES); Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7153-1085>. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

Introdução

Na esfera educacional, a evolução tecnológica acelerada em vários aspectos traz para os educadores da atualidade o desafio de fazer uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) e das práticas digitais em aulas.

Especificamente no que concerne aos professores de Língua Portuguesa, o emprego das TICs coloca como desafio uma formação humana e cidadã dos estudantes com vistas ao aprimoramento de práticas de linguagens deles, alicerçado a um dos seus principais objetivos do referido componente curricular que é a aprendizagem dos educandos como leitores e produtores críticos de textos inclusive textos digitais na forma de gêneros digitais da esfera digital das comunicações.

A formação crítica e humana de nossos educandos ancorada no aprimoramento dos usos das TICs e das práticas de linguagens leituras e de produção textual deles decorre porque os diversos gêneros digitais são produzidos, circulados e recebidos pelos estudantes na contemporaneidade as diversas tecnologias estão inclusas em praticamente todos os espaços sociais e a escola é um desses lugares

No âmbito da esfera escolar, os inúmeros gêneros textuais estão em praticamente todos os espaços da escola, inclusive no uso constante pelos estudantes, os quais produzem, consomem e têm diversas formas de textos na forma de gêneros digitais. Dentre esses, podemos observar em vários espaços de nossa instituição escolar da rede pública estadual, os estudantes de Ensino Médio em atividades de interação, visualização, leitura e produções do gênero *fanfiction*, uma forma de texto digital entendida como ficção de fãs ou como revista de ficção de fãs.

Deste modo, o objetivo geral deste estudo consistiu em realizar um levantamento bibliográfico acerca do gênero *fanfiction* nas produções existentes no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de dissertações e teses da Capes, bem como fazer uma leitura crítica destes trabalhos.

Desenvolvimento

Bases teóricas

De acordo com a competência 5 exposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso que o uso das tecnologias digitais de informação aconteça de maneira crítica, com significações que visem uma reflexão 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, 2018, p. 9).

Para Rojo (2012, p. 40), “as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais”.

Nesta mesma vertente, as tecnologias digitais presentes nos diversos ambientes sociais reais, em especial nas escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com a quantidade de informações disponíveis na rede, que, se bem utilizadas, poderão contribuir para a sua formação de maneira interativa e multidimensional (DIAS; FERREIRA; SILVA, 2019, p. 19).

Assim, ao fazer o uso da tecnologia, o professor passa a atuar como facilitador que media o processo e o estudo torna o aprendiz mais independente (Barros, 2009). Ainda de acordo com a autora, é necessária uma cautela quanto à utilização dos recursos tecnológicos para não serem tomados na perspectiva tradicional, na qual o professor se centra como uma figura autoritária como o detentor do saber, exigindo do aluno uma postura passiva de mero receptor do conhecimento (Barros, 2009).

Em se tratando do uso das tecnologias, a BNCC, além de abordar a cultura do impresso, também aclara que é preciso considerar “a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos” (Brasil, 2018, p. 478). Kleiman (2005) define letramento como a utilização da língua no dia a dia, e não apenas no contexto escolar, ou seja, o letramento está nas práticas sociais, logo, os educadores devem propor atividades que visem o reconhecimento e a prática de leituras e produções escritas que contemplem a variedade de gêneros textuais e discursivos que garantam ao aluno uma efetiva participação social.

Os multiletramentos são na verdade, uma abordagem pedagógica que percebe que a leitura e a escrita estão cada vez mais presentes nas mais variadas formas de comunicação e mídias digitais, tão presentes no nosso dia a dia. Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância da compreensão de que os multiletramentos possibilitam que novos gêneros que surgiram sejam usados de forma que atenda às necessidades sociais de cada grupo, considerando os múltiplos contextos culturais, sociais e tecnológicos em que as práticas de letramento acontecem, se transformam e surgem novamente com outros formatos, ampliando a noção de letramento tradicional, que está ligada apenas à habilidade de ler e escrever textos impressos.

Entretanto, com tantas mudanças não se pode negar que é possível ler, escrever, compreender e produzir textos de diferentes modalidades, como as imagens, os vídeos, os

sons, os hiperlinks, os gêneros digitais, como por exemplo a *fanfiction*, mote de nossa pesquisa. Através dos multiletramentos pode-se levar em conta o contexto digital e as comunidades de letramento digitais.

Para Soares (2002), podemos conceituar letramento digital como um estado ou condição de quem se apropria da nova tecnologia digital e exerce práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel, ou seja, há um envolvimento de celulares, notebooks, uso da internet. Conforme Freitas (2010, p. 339), o letramento digital pode ser definido como “o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, [...] por meio do computador-internet [...]”.

Uma das possibilidades de promover o letramento digital na aula de língua portuguesa, em termos de escrita e leitura, é por intermédio das fanfictions que, segundo Vargas (2005), refere-se a uma história que é escrita por um fã, sem que haja prejuízo aos direitos autorais uma vez que o fã reescreve conforme as suas percepções, em razão do envolvimento adquirido no contato com a obra original. A gênero textual mais explorado em ambiente virtual, tem sido a escrita dos gêneros digitais denominados *fanfictions*. Sobre esse gênero, Vargas (2005, p. 21) pondera que:

A *fanfiction* é (...) uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfiction* dedicam seu tempo a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos fortes com o original (...).

Fanfiction é considerado um gênero digital pois, conforme Clemente (2013), não é composto apenas pela escrita do fã, mais envolve “elementos como plataformas (sites, blogs, rede social, fanpages), onde as obras de várias vertentes são dispostas em categorias e através disso regras são criadas e seguidas” (Clemente, 2013, p. 61). O desenvolvimento do gênero digital citado, acontece no ambiente chamado de ciberespaço. Conforme Santaella (2004, p. 45) “[...] ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo que se expande indefinidamente mais além da tela”.

Na próxima seção apresenta-se a metodologia empregada neste estudo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados por intermédio de um levantamento bibliográfico. Para Gil (1999), o uso da abordagem qualitativa propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Já Lakatos e Marconi (2003, p. 183) aclaram que a pesquisa bibliográfica tem como premissa.

"[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma, quer publicadas, quer gravadas."

Nessa mesma vertente, Deslandes (2007, p. 40) pontua que as revisões bibliográficas sobre estudos já realizados anteriormente auxiliam a esquematizar “as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado”.

Para tanto, realizou uma busca no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de estudos que discorrem sobre a temática: multiletramento, letramento digital e gênero *fanfiction*. Valeu-se de o que resultou em 31 trabalhos. Em um segundo momento, delimitamos um período de 10 anos (2012 a 2022). A justificativa da escolha desse período se deve à crescente utilização das tecnologias da informação no âmbito educacional e, infere-se, que, por consequência, o desenvolvimento de estudos a esse respeito. Delimitamos, também, como idioma principal do texto, a língua portuguesa. Por ser um recorte da dissertação de um dos autores, dos 31 estudos encontrados. Na dissertação, realizou-se uma análise de oito estudos, logo retirou-se dois – no quadro abaixo – para realizar uma análise aqui neste artigo.

Tabela – estudos acerca do gênero *fanfiction*

2015	Letr@mento no universo <i>fanfiction</i> : do impresso à tela.	ALVES, Waldinéia Lemes da Cruz	Mestrado em Estudos de Linguagem - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT.
2016	Sherlock/Watson: slash fiction como tradução queer.	BASTOS, Juliana Dias	Programa De Pós-Graduação Em Literatura E Cultura - Universidade Federal Da Bahia/BA.

Elaborado pelos autores.

Na próxima seção, realiza-se uma análise dos trabalhos em termos de metodologia empregada, referencial teórico utilizado bem como os resultados revelados.

Resultados e discussão

Sob o título “Letr@mento no universo *fanfiction*: do impresso à tela” de autoria de Alves (2015), que teve como objetivo investigar e analisar os movimentos de leitura e escrita de fanfictions na comunidade virtual Nyah! *Fanfiction*. Tal comunidade virtual tem histórias ficcionais produzidas por escritores amadores e, por conseguinte, é referência para os mais ávidos leitores de fanfictions no Brasil. Como aporte teórico, o estudo apoiou-se em Soares (2010), Kleiman (1995), Lankshear e Knobel (2006), Lévy (1999), Rojo (2009, 2012, 2013), Shepherd (2013), Corrêa (2007), Coscarelli (2011), Pinheiro (2013), Vargas (2005), Freitas e

Costa (2006) e outros. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa na qual os dados foram gerados a partir de uma observação não participante.

A pesquisa desta dissertação toma como mote que o gênero *fanfiction*, pode ser uma forma de letramento, podendo desenvolver tanto as habilidades de leitura quanto as de escrita. Há neste estudo a abordagem dos diferentes formatos de *fanfiction*, sendo o primeiro o impresso e o outro, na tela. Tanto uma abordagem quanto outra podem ajudar no desenvolvimento da compreensão textual e na expressão escrita.

Um dos resultados apontado pela autora é que o espaço Nyah! *Fanfiction* representa um ambiente de letramento, pois conduz o indivíduo contemporâneo a participar de eventos sociais e internacionais reais de leitura e escrita de maneira ativa e dinâmica para o contexto digital.

O segundo trabalho sobre o qual discorremos tem como título “*Fanfiction* na sala de aula: uma proposta de leitura e escrita colaborativa no Ensino Fundamental”. Basto (2018) objetivou desenvolver um trabalho de leitura e escrita com base em textos digitais – *fanfiction*. Esta dissertação objetivou desenvolver um trabalho de leitura e escrita com base em textos digitais – *fanfiction*, em uma turma de 9º ano de uma escola pública de Cuiabá/MT. Foi uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual, os dados foram coletados por meio do Google Drive.

Em relação às bases teóricas, foram empregadas perspectivas de letramentos Kleiman (1998, 2016), Soares (2002, 2016), Rojo (2007, 2009) e Rojo e Moura (2012), entre outros; perspectiva sócio-histórica, com Chartier (1999), Lévy (1999), e Santaella (2004, 2007), perspectiva linguística, Cagliari (1999), Marcuschi (2008, 2010, 2016), Xavier (2002, 2014), Araújo (2007), Geraldi (1995, 2011) e sobre o gênero *fanfiction* Vargas (2015), Alves (2015), Azzari e Custódio (2013).

A autora realizou produções textuais, atividades de leituras, observação e comparação de sites de *fanfiction*, criação de livro digital e também se criou um site – produto final da dissertação por se tratar de um mestrado profissional – para postar as atividades do projeto. A conclusão do trabalho demonstrou que o uso da *fanfiction* como possibilidade educacional tecnológica deu aos alunos condições para desenvolver habilidades de linguagem em contato com os multiletramentos, além de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita bem mais significativa e dinâmica.

É possível perceber, a partir da leitura dos trabalhos mencionados, a importância de que os alunos desenvolvam suas competências digitais, pois a *fanfiction* escrita por eles pode ser compartilhada em plataformas on-line e isso permite que eles compreendam diferentes

recursos digitais, entre eles os blogs, os fóruns ou mesmo entendam como funcionam os sites de compartilhamento de contos, histórias, enfim, sites em que é possível compartilhar seus textos.

O trabalho com a *fanfiction* no ensino médio, por exemplo, pode ser extremamente produtivo, pois além do fato de os alunos estarem diante de um gênero que eles gostam, eles podem divulgar suas produções em suas comunidades, fato este que pode desenvolver a segurança em relação aos seus escritos.

Além desse tipo de inovação de poder divulgar seus próprios textos em suas comunidades, o trabalho colaborativo que é possível se fazer através das *fanfictions* é extremamente revelador, uma vez que os grupos podem se aproximar assim como pode ser convidativo fazer parte de um grupo que tem os mesmos gostos e interesses que o seu.

A audibilização das minorias também pode fazer parte da proposta das *fanfictions*, pois o aluno ao se deparar com a liberdade de escrever a sua *fanfiction*, pode se sentir convidado a tomar a voz daqueles que não podem ser ouvidos. Através da construção das personagens os alunos podem tratar de assuntos sociais importantes e relevantes para o equilíbrio da sociedade.

Há ainda um outro ponto relevante a ser destacado sobre o uso das *fanfictions* que é o fato de que o professor pode usá-la com princípios da gamificação, premiando grupos ou até mesmo alunos pela melhor escrita. A retextualização, e reescrita de um texto proporciona a transformação do mesmo em outro gênero textual.

Considerações finais

Uma das conclusões que chegamos é que os estudos desenvolvidos e selecionados por nós para sustentar esta pesquisa podem ter influências sociais significativas no público alvo e impactar de forma positiva socialmente. A criação de *fanfictions* tanto por grupos feitos de forma colaborativa como feita individualmente funciona como uma espécie de fomento à criatividade, uma vez que permite que os alunos desenvolvam habilidades criativas, quando estes podem criar personagens, (re)imaginando histórias e personagens já conhecidos. Este movimento pode promover o pensamento crítico e desenvolver a capacidade de contar histórias, o que pode fazer a diferença na vida de cada aluno, pois a criatividade e a reflexão ao construírem novos personagens pode despertá-los para olhar para as diversas áreas de sua vida e contexto de forma crítica e reflexiva.

As dissertações analisadas mostram que a interação entre os jovens que produzem *fanfictions* nas plataformas digitais para divulgação de suas criações pode promover inclusão e desenvolver a empatia, uma vez que quando estes jovens se dispõem a compartilhar seus trabalhos eles desenvolvem suas habilidades interpessoais e, com isso, poderão ser nutridos pelo sentimento de pertencimento. Ao escreverem *fanfictions* os alunos têm também a possibilidade de melhorar tanto as suas habilidades de leitura quanto de escrita, aprimorando seus conhecimentos de gramática, ampliando seu vocabulário com novos termos que ele aprendeu. Essas atividades podem também permitir que o aluno expanda seu universo lexical e literário.

Um ponto a destacar em relação à proposta de se trabalhar com as *fanfictions* também pode ser usado para promover expressão de identidade e diversidade, pois permite que os alunos explorem questões de identidade, gênero, etnia, sexualidade e outras formas de diversidade.

Eles têm a liberdade de reinventar personagens e enredos de diferentes maneiras, de forma que possam dialogar com seus próprios questionamentos, experiências e perspectivas. Esse movimento de manifestação livre de sua expressão criativa desenvolve a empatia e a compreensão entre os pares, entre os grupos, podendo assim motivar a valorização das diferenças e o respeito mútuo, habilidades tão importantes na contemporaneidade.

Referências bibliográficas

ALVES, Waldinéia Lemes da Cruz. **Letr@mento no universo *fanfiction*: do impresso à tela**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2015.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação**: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro/RJ: Vieira&Lent, 2009.

BASTO, Elisângela Marim. ***Fanfiction* na sala de aula: uma proposta de leitura e escrita colaborativa no Ensino Fundamental**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres/MT, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf
Acesso em: 22 jul. 2024.

CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. **O uso do *fanfiction* nas aulas de produção textual no ensino médio**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 31-60

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. **Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC**. Moara – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém/PA, n. 51, p. 10-31, 2019. DOI: 10.18542/moara.v1i51.7328.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas/SP: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo/SP: Atlas, 2003.

ROJO, Roxane. **A teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos**. 2012. Disponível em: <https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo/SP: Paulus, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008100008.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo/RS: Universidade de Passo Fundo, 2005.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NA ÁREA DE LETRAS

Valderice Siviero Herbert²⁴²
Ana Paula Teixeira Porto²⁴³

Grupo de Trabalho (GT): Formação do docente de Letras e suas interconexões com demandas profissionais, sociais, tecnológicas e culturais

Resumo

Este estudo tem o objetivo de refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores de Letras, bem como dos desafios enfrentados pela era digital. De natureza bibliográfica, o estudo analisa artigos e documentos, bem como as diretrizes curriculares da formação inicial e continuada no âmbito de garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores de Letras. Era digital

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Letras no Brasil é antiga e sua organização deve atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024, de 1961. Desde então, passou por diversas reformas, culminando pela substituição da nova LDB, Lei nº 9.394, de 1996, que regulamenta sobre a qualidade na educação, assim como normas para a formação de professores, incluindo o curso de Letras que passa a ter parâmetros nacionais definidos e outros documentos que posteriormente vêm para nortear esse processo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2022 implementadas pelo Ministério da Educação.

Diante desse cenário, este estudo busca refletir a formação inicial e continuada dos professores de Letras, inserida no contexto educacional atual. A pesquisa analisa as demandas impostas pelas novas diretrizes curriculares e a necessidade de constante atualização pedagógica desse profissional para atender a novas exigências no ensino das línguas. Dessa forma, o objetivo é refletir sobre a formação inicial e a necessidade da formação continuada do professor de Letras para conseguir desempenhar seu papel alinhado às expectativas educacionais contemporâneas sistematizadas sobretudo com a criação da Base Nacional Comum Curricular, que norteia a atuação do professor na educação básica.

Para o desenvolvimento das reflexões, a metodologia da pesquisa está centrada na pesquisa bibliográfica, a partir da qual se recorre à leitura de artigos, legislações, dissertações

²⁴² Mestranda em Educação.

²⁴³ Doutora em Letras.

que se articulam ao debate acerca do objetivo central refletindo sobre a formação inicial e continuada do professor de Letras.

A teoria e a prática pedagógica

Estamos diante de muitas inovações, do novo, do desconhecido, vivemos novas formas de pensar, de agir e se comunicar em todas as áreas do saber. Na área da educação, enquanto educadores, vemos as mudanças transformando nossa maneira de ensinar. As informações chegam rapidamente, os meios tecnológicos adentram as escolas e o professor consequentemente deve se reeducar, se desapegar de muitas ideias impregnadas ao longo do tempo e se apropriar de métodos inovadores que contribuem para sua missão de mediar conhecimentos e para o aprimoramento das necessidades pedagógicas atuais. Diante disso, o objetivo desse trabalho é refletir sobre a formação inicial e da necessidade da formação continuada do professor de Letras.

Segundo Soares (2011) “ser reeducado não é apenas para deixar de ser o transmissor de conteúdos, mas também para tornar-se um desenvolvedor de questionamentos”. Andrade (2023) também reforça essa perspectiva ao sugerir que os professores não devem se limitar a ser apenas transmissores de conhecimentos, mas se tornar facilitadores de questionamentos e reflexões, além de “dominar as questões práticas de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa e suas literaturas”. Nesse contexto do ensino de Língua portuguesa, os PCN+ prescrevem que:

o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (Brasil, 2002, p. 55).

Entendemos que a missão do professor de Letras vai muito além de seguir “uma sequenciação de conteúdos”, ou ensinar a “trabalhar com textos que só servem para ensinar a ler” (decodificar palavras), ou ainda trabalhar de forma “descontextualizada” ou ainda ensinar gramática. O professor de Letras tem uma missão para além das palavras, de ser colaborador ativo na formação de bons leitores, “pensantes, reflexivos e atuantes”, e sobretudo, contribuir com a aprendizagem de forma que os estudantes aprendam para além dos conteúdos programáticos conforme o documento preconiza.

Todavia, é válido afirmar que o docente contemporâneo enfrenta uma grande e desafiadora missão em suas práticas pedagógicas. Na educação moderna, muitos professores encontram dificuldades em equilibrar a carga horária extensa, as turmas heterogêneas e numerosas com o ofício de ensinar e/ou colocar em prática o que o documento sugere. Além disso, há o desafio de utilizar a tecnologia digital para promover a interação interpessoal, equilibrando o uso das tecnologias e mídias sociais com as interações pessoais e humanas com os alunos. Soares afirma que, “um novo aluno dependera de um novo professor”, ou seja, de um novo professor que se adapte e trabalhe com as novas práticas pedagógicas, buscando formação contínua para enfrentar as grandes mudanças, ajudando os alunos a se tornarem pró-ativos. Esse "novo professor" precisa ser capaz de se adaptar a contextos educacionais em transformação, trazendo novas metodologias incluindo o uso das tecnologias.

Essa grande responsabilidade vai além do simples ato de ensinar, de motivar ou mediar conhecimentos. Por isso, da necessidade de cursos de formação que venha promover desde sua base formas do professor ser “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (Imbernón, 1994, p. 50). Para o autor, trata-se de um processo contínuo de autoavaliação, de busca de novas aprendizagens de entender a realidade que o cerca e de oportunizar-se aprender.

Segundo Valente (2015, p. 23), “[...] os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro”. Esses conhecimentos estão interligados, exigindo constantemente novas ideias e abordagens. A demanda por planejamentos diferenciados que atendam às exigências contemporâneas é cada vez maior, e o contínuo crescimento intelectual e profissional torna-se indispensável. No entanto, muitos docentes da área de Letras sentem-se inquietos por não dominarem métodos diferenciados, um exemplo é das mídias tecnológicas, o que gera um anseio por novos cursos e novos saberes. O autor também discute a importância de uma formação que capacite o professor a fazer uso de computadores na/para a educação como recurso didático, destacando que,

[...] envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre computadores. Ela deve criar condições para que ele possa construir conhecimento sobre os aspectos computacionais, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações do computador, e entender porque e como integrar o computador na sua prática pedagógica. Deve proporcionar ao professor as bases para que possa superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo, e voltada para a elaboração de projetos temáticos do interesse de cada aluno (Valente, 2015, p. 16).

Nesse sentido, é na formação inicial da licenciatura que o professor deve ter sua base necessária para enfrentar as constantes mudanças no cenário educacional. Como aponta Oliveira (2018, p. 219), "a formação inicial dos professores de Letras deve ser vista como uma base sólida, mas é na formação continuada que o docente encontra as ferramentas necessárias para adaptar-se às mudanças e desafios constantes do ensino de literatura e língua portuguesa." Da forma, torna-se um mecanismo para o professor estar sempre atualizado e preparado para novas demandas educacionais com abordagem metodológica diferenciadas. Oliveira ainda destaca que,

[...] “um bom professor de literatura (ou de outros saberes) tem que ser também um investigador incansável, um leitor assíduo que acompanha o melhor possível os estudos mais recentes, um pensador do seu próprio trabalho. [...] Como é que se pode ensinar literatura sem ler literatura, sem escrever sobre literatura, sem perscrutar criticamente os textos que lemos, sem agir sobre as leituras que construímos, sem discutir as leituras que recebemos de outros leitores”? (Oliveira, 2018, p. 219).

Nessa lógica, seja na formação inicial, na formação continuada ou no exercício da profissão, é necessário "contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas" (Brasil, 2017c, p. 42).

Com esse entendimento, importa refletir além das ações pedagógicas, a contínua formação pedagógica. Essa formação deve capacitar os professores a construir caminhos que lhes permitam enfrentar desafios e atender às novas demandas educacionais, contemporâneas e inclusiva, “a educação deve ser inclusiva, garantindo o acesso de todos a uma formação de qualidade” (Soares, 2011), independente da realidade local em que as aprendizagens acontecem, o professor precisa munir-se de conhecimentos, tanto a formação inicial quanto na continuada a fim de conseguir “contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas” (Brasil, 2017c, p. 42).

Surge então o questionamento, como é possível garantir uma formação de qualidade aos alunos da Educação Básica sem que o professor tenha antes se munido de formação que corresponda às demandas educacionais? Afinal, “o educador contemporâneo precisa estar preparado para lidar com as mudanças constantes no cenário educacional e tecnológico” (Soares, 2010), enfatiza “a necessidade de uma formação direcionada, que vá

além do conhecimento técnico”. Criando condições para que os educadores compreendam todos os aspectos que conferem sua profissão. Os profissionais de letras, que lidam além da leitura e a escrita, com todos os saberes linguísticos na qual o currículo lhes impõe, precisam também ter domínio dos aspectos computacionais, conhecer as diferentes mídias digitais que favorecem a dinâmica de ler e escrever, alinhados aos conteúdos trabalhados e às necessidades dos alunos, utilizando metodologias que não só enriquecem o processo de aprendizado, mas também tornam o ensino mais atrativo e inovador.

Nessa linha de pensamento, a BNCC reforça essa ideia ao destacar que o professor deve estar apto a “Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017c, p.43). Em consonância, Freire menciona de o professor estar em constante aperfeiçoamento, uma vez que, a “prática docente crítica implica dinamismo, reflexão dialética entre o fazer e o pensar, envolvendo ação-reflexão e ação sobre o fazer pedagógico” (Freire, 2015). Nesse contexto, não basta refletir apenas sobre a ação pedagógica, mas considerar esse fator como indispensável e necessário na carreira do professor.

A formação docente no Brasil x formação de Letras

A formação docente no Brasil tem sido discutida há muito tempo por profissionais e técnicos da educação, mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que as novas diretrizes foram introduzidas para buscar melhorar a qualidade da educação e a formação dos professores. A LDB 9.394/96 veio para substituir sua versão anterior, Lei nº 4.024, de 1961, que trazia regularização e normas para a formação de professores, incluindo o de Letras, passando a ter parâmetros nacionais definidos. A nova Lei veio ampliando os direitos na área educacional dando atenção tanto à formação inicial quanto à necessidade da formação continuada. Em seguida foi elaborado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) em 2002. O documento estabelece parâmetros para a formação inicial e continuada dos docentes, e define as diretrizes para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e a exigência de nível superior para os professores da educação Básica, buscando garantir uma formação mais qualificada e alinhada às necessidades da educação básica no País, conforme artigos a seguir.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63 - Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. Programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996).

As universidades, portanto, se organizaram para ofertar as licenciaturas, alinhados aos seus projetos institucionais. Em seguida foi estabelecida a resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em conformidade com a BNCC e a BNC-Formação, focando nas habilidades e competências contidas no documento. Além disso, destacam a importância de garantir aprendizagens que abrangem aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais, com o objetivo de promover uma Educação Integral, visando o desenvolvimento pleno das pessoas (Brasil, 2019).

[...] homologada em 20 de dezembro de 2017 a versão do ensino fundamental e em 14 de dezembro de 2018 o documento do ensino médio. De acordo com a nova resolução para os cursos de licenciatura:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019).

O ensino fundamental e o ensino médio tiveram suas diretrizes atualizadas em 2017 e 2018, de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular. Essa atualização requer que a formação dos professores para a educação básica também se adapte, desenvolvendo competências gerais e garantindo as aprendizagens básicas aos estudantes.

No curso de Licenciatura de Letras, as Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem, de Língua Portuguesa, elaboradas em 1986 pelo MEC, destaca a importância de refletir sobre o ensino nessa disciplina. Os PCNs (1997, p. 31) ao se referir à

formação inicial, reitera que “a formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa”. Quanto a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, as diretrizes elaboradas em 1986 pelo MEC já orientavam que:

aceitando que uma metodologia de ensino deve articular, coerentemente, concepções educacionais e concepções epistemológicas sobre o objeto de ensino com as atividades de sala de aula, qualquer orientação metodológica que vise melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma reflexão sobre para quem ensinamos, o que ensinamos e para que ensinamos e o que ensinamos. As respostas que dermos a estas questões, aliadas às concepções sobre linguagem, sobre a língua e sua aquisição, iluminarão as respostas que procuramos ao como ensinar (MEC, 1986, p. 13).

Logo, toda e qualquer proposta que o professor use em seu fazer pedagógico deve ser/ter um ato “reflexivo”, onde o que ensinamos e para quem ensinamos, esteja alinhado com a proposta de ensino, para tanto, faz-se necessário repensar a formação do professor que lhe forneça subsídio para a função docente. Tardif (2012) destaca a “necessidade de repensar a formação inicial e continuada para o exercício da docência”, considerando aspectos como os “saberes e as experiências práticas” adquiridas ao longo da carreira. Uma vez que, os professores não nascem prontos, eles se formam e se apropriam de conhecimento ao longo da vida. À medida que a carreira docente avança, a busca por novos métodos de ensino deve acompanhar esse processo, não se limitando à formação inicial nas licenciaturas. Como afirma Tardif (2014), “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação continuada que abrange toda a carreira docente” (Tardif, 2012, p. 287).

Essa prática centrada apenas nos conhecimentos da licenciatura por muito tempo foi considerada suficiente, porém, com as exigências contemporâneas a formação continuada tornou-se indispensável. A formação inicial é importante e necessária para que o professor se situe na sua profissão, conheça a realidade escolar e aprenda a transmitir conhecimentos. Nesse contexto, Nóvoa afirma que “podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente” (Nóvoa, 2019, p. 3), sendo um tempo em que se pode entrar em contato com diversas realidades e entender os desafios que futuramente encontrará na sua profissão

No contexto atual, em um mundo cada vez mais competitivo, o papel do professor também se transformou. Tardif, observa que o professor não é apenas um “prático, mas também um formador”, que, ao interagir com uma sociedade altamente competitiva, deve

buscar constantemente o aprimoramento profissional e o aprendizado de novas ideias, recursos e métodos para o ensino. Sendo que “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (Tardif, 2014). O que sugere que a prática docente não é um trabalho isolado. Desde o planejamento até a execução das aulas, o professor se envolve com colegas de profissão, direção escolar, comunidade escolar e famílias dos alunos, buscando sempre estimular o aprendizado. Nessa mesma perspectiva Nóvoa afirma que “a formação dos professores deve ir além dos conhecimentos técnico-profissionais, incluindo a reflexão sobre a prática docente, a relação com os alunos e a comunicação com as famílias”. (Nóvoa, 1995, p. 14). É uma interação constante e contínua, transmitindo conhecimentos adquiridos através de estudos e formações. “Onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes” (Tardif, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa visão ao estabelecer dez competências gerais para a Educação Básica, que orientam a formação de uma sociedade justa e inclusiva e norteiam a formação contínua dos docentes. Destacamos as competências 4, relacionada à Língua Portuguesa e a 5, voltada para o uso das Tecnologias Digitais.

4. “Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas” (Brasil, 2017b, p. 18 e 19).

Essas competências destacam a importância de uma formação continuada que vai além do domínio de conteúdos e habilidades, preparando o professor para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo e promover uma educação inovadora, alinhada às demandas atuais. O uso das Tecnologias digitais nas aulas, conforme preconizado pela BNCC, deve garantir aos estudantes a preparação para uma sociedade digital e conectada. Dessa forma, o professor se torna um mediador na construção de uma educação que não seja apenas informativa, mas também formativa, capaz de preparar os alunos para a vida em um mundo em constante transformação.

A formação continuada na área de Letras é necessária para o desenvolvimento profissional e intelectual dos professores. O Parecer CNE/CES 492/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Letras, orienta sobre a formação continuada “[...] deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da

busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional” (Brasil, 2001, p. 31). Esse parecer traz também, que “entre os objetivos a serem alcançados pelos graduandos em Letras está a formação de profissionais a) capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, b) que dominem o uso da língua, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais e c) capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem”. Ou seja, não é suficiente que o professor domine os conteúdos, competências e habilidades da área, faz-se necessário que o formando em Letras desenvolva o senso crítico, busque aprender e se interessar por novos métodos de ensino e novos cursos de aperfeiçoamento, como parte de sua formação. Além disso, o Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015, no capítulo III, do Egresso da Formação inicial e continuada, no seu Art. 7º cita que a “formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, [...], Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias. (Brasil, 2015, p. 6 e 7).

Essas resoluções reforçam a necessidade de uma formação continuada para os professores de Letras, que capacite os professores a serem agentes em constante aprendizado, incentivando e engajando-os no desenvolvimento das habilidades, e produção de aulas dinâmicas com estratégias de ensino que facilite o aprendizado dos alunos. Isso inclui na era digital a utilização das TDs, necessário tanto para a prática docente, quanto para outras áreas da vida moderna. Porém, “é necessário, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna” (Brasil, 2001, p. 45). Tais resoluções reconhecem a importância de promover ações em diversos espaços escolares, incluindo os laboratórios, termo que inclui também os laboratórios de informática, cuja infraestrutura começava a se consolidar nas escolas. Contudo, a inserção de TDs nos currículos de Letras ainda é limitada, conforme enfatizado pelas autoras Porto e Porto, a inserção de tecnologia nos currículos de Letras é “escassa em termos quantitativos,” o que sugere que a formação teórica relacionada ao uso de tecnologia pode não estar suficientemente integrada na formação docente. (Porto e Porto, 2018). Podendo comprometer

a capacidade dos futuros docentes de aplicar métodos contemporâneos em suas práticas de ensino.

A BNCC, ainda reitera sobre a formação do professor de Letras e propõe que na área de Língua Portuguesa “os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagens em diferentes mídias impressa, digital, analógica, situadas em campos de atuação social diversos” (BNCC, 2017, p. 485). Outra referência são as DCNs que apresentam metas e estratégias, para a formação continuada dos professores em consonância com a BNCC para municípios e estados. Uma formação adequada nessa área, não só capacita os futuros educadores para utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis, mas também lhes confere maior segurança na elaboração de estratégias pedagógicas que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha de pensamento destacamos o contexto contemporâneo, onde mídias e tecnologias permeiam o cotidiano e as relações sociais, revisar as práticas pedagógicas e integrar as Tecnologias Digitais à educação. Pois “a instituição escolar não pode continuar sendo da maneira como foi pensada em meados do séc. XIX. Precisa ser contemplado as necessidades que o ensino do século XX impõem” (Nóvoa, 2015). Tudo evolui rapidamente, o modelo de ensinar e aprender deve seguir nessa mesma perspectiva para contribuir para uma educação inovadora, que forma cidadãos construtores do seu próprio protagonismo, cidadãos formadores de opinião nesta era de rápidas transformações. Ainda para Nóvoa, (2015):

[...] Primeiro, uma organização mais aberta e diversificada dos espaços e dos tempos escolares. Segundo um currículo centrado nos alunos e em suas aprendizagens, e não em listas intermináveis de conhecimentos ou competências. Terceiro, uma pedagogia com dimensão fortemente colaborativa. O trabalho dos professores deve ser apoiado e continuado por três, que utilize a relação (as redes) como dispositivo de comunicação e aprendizagem. (Nóvoa, 2015, p. 20).

As tecnologias estão cada vez mais presentes nas salas de aula, o que exige uma reflexão sobre como adaptar a prática pedagógica ao mundo contemporâneo sem perder de vista os objetivos do ensino e da aprendizagem. O professor, em sua interação com os alunos e na incorporação das TDs, deve promover o diálogo e a construção do conhecimento envolvendo os alunos nas diversas atividades. A inclusão das TIDs nas aulas de Língua Portuguesa visa transformar o processo educacional, contribuindo para uma aprendizagem inovadora, alinhada às demandas atuais e ao desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. Ferramentas online, aplicativos educacionais e plataformas digitais oferecem novas formas de explorar conteúdos, estimulando a escrita, leitura, compreensão e expressão oral de

forma envolvente. Além disso, o uso das tecnologias permite que os estudantes desenvolvam as habilidades linguísticas no próprio ritmo.

Nesse sentido, com a inclusão das tecnologias digitais e uso das mídias nas aulas de LP, o professor está adaptando as atividades às exigências e demandas deste século, preparando os estudantes para enfrentarem ao saírem do Ensino Médio não somente uma sociedade moldada pelas mídias, mas também preparados para uma comunicação plena e uma participação ativa na era digital em qualquer atuação fora e dentro da escola. No entanto, para que isso aconteça há a necessidade do professor se manter em constante estudo e estar sempre atualizado. Isso requer não apenas a formação continuada, mas também do planejamento escolar, de um plano de aula bem estruturado e de um ensino cuidadosamente planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a formação inicial e continuada dos professores de Letras, destacando os desafios e oportunidades na era digital. A pesquisa bibliográfica incluiu a análise de artigos, dissertações e outros documentos como leis e decretos que regulamentam sobre essa temática, com o objetivo de refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores de Letras, incluindo a formação tecnológica.

Diante da rápida evolução do mundo contemporâneo e da mudança no perfil dos alunos, buscou-se entender como os docentes podem desenvolver as competências necessárias, equilibrando o uso de recursos tecnológicos com interações pessoais e sociais. Pois muitos professores enfrentam dificuldades na integração das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas devido à falta de formação específica. Contudo, aqueles que conseguem equilibrar o uso dessas tecnologias com interações pessoais demonstram maior sucesso em promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Por fim, a combinação entre a formação inicial e continuada permite aos professores de Letras estar preparados para oferecer uma educação de qualidade e com segurança. Somente com essa preparação contínua será possível alcançar uma educação que responda às expectativas educacionais do século XXI e contribua em formar cidadãos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CES CNE/CES 9/2001. 9/2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=129 disponível
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=129.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017c.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 13.415 16 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 140 Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018 Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI | ISSN 2526-8449 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/113415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. Relatório Conclusivo. 1º de janeiro de 1986.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**, 2019. (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

BRASIL. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>

BRASIL; BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, v. 124, 2015.

DE ANDRADE, Lucas Toledo; SIMÕES, Dayse de Souza Lourenço; DE SOUZA HONÓRIO, Emilly Stéfanni. BNCC e o Lugar do Professor de Língua Portuguesa e Literaturas: Desafios e Possibilidades. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 4, p. 652-657, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IMBERNÒN, Francisco. La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Nada será como antes. **Revista Pátio**. Porto Alegre, n. 72, p. 18-21, nov-jan/2015. <https://forumms.wordpress.com/2013/02/13/curso-de-letras-para-que-marcos-bagno/>.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Entrevista a Carlos Ceia. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, v.9, p. 212-222, jan./jun., 2018.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. CURSOS DE LETRAS: o (quase não) lugar da formação tecnológica do professor. **Revista Observatório**, v. 4, n. 3, p. 1043-1075, 2018.

SOARES, Ismar. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. (2010). **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

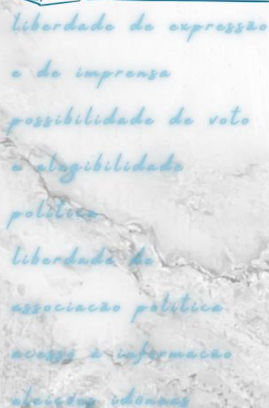
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. (ORG.). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem, In: ALMEIDA, M. E.B.; MORAN, J. M.

(ORG.). **Salto para o futuro.** Integração das tecnologias na educação. Brasília: MEC/Seed, 2015. P. 22-31.



FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CORRELAÇÕES E INTERSECÇÕES



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O ERRO EM MATEMÁTICA?

Luís Mauro Costa Nunes²⁴⁴

Luci dos Santos Bernardi²⁴⁵

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

O presente estudo busca caracterizar a produção do conhecimento sobre o erro em matemática no ensino fundamental I, a partir das pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-graduação nos últimos dez anos (2013-2023). Como instrumento de produção de dados, optamos pela realização de um mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na perspectiva do “Estado do Conhecimento”, que se caracteriza como bibliográfica e implica em inventariar e sistematizar o que vem sendo produzido em determinado campo do conhecimento. As pesquisas selecionadas foram organizadas em seis categorias de análise: Outros campos distintos de conhecimento, Perspectiva diagnóstica, Modelagem matemática, Criação de softwares, Outras etapas do ensino e Caráter pedagógico do erro.

Palavras-chave: Erro em matemática. Caráter Pedagógico. Pesquisas.

Introdução

*Um acontecimento vivido é finito,
ou pelo menos encerrado na esfera do vivido,
ao passo que o acontecimento lembrado é
sem limites, porque é apenas uma chave
para tudo que veio antes e depois.*

Walter Benjamin

Nosso trabalho tem como tema o erro em matemática a partir do olhar dos pesquisadores brasileiros e busca identificar diferentes concepções e formas de abordar o erro nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática, no ensino fundamental I. Ancora-se na premissa que errar, em qualquer situação (inclusive a escolar) é inevitável, portanto, faz parte das nossas vidas, mesmo que ninguém goste de errar.

²⁴⁴ Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: luismauronunes51@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0699-6115>

²⁴⁵ Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6744-9142>

Ainda, defende o ato de errar na perspectiva de um conhecimento não consolidado, ou seja, que está ainda em processo, não foi finalizado, e que se propõe então transformá-lo em algo produtivo didaticamente, tornando possível a construção e a significação de conhecimentos matemáticos, evidenciando a necessidade e a importância de o docente inseri-lo no seu (re) planejamento e na dinâmica da sala de aula. Significa então, abordar o erro como conhecimento provisório, promotor de uma aprendizagem com significado.

O presente estudo busca caracterizar a produção do conhecimento sobre o erro em matemática no ensino fundamental I, a partir das pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-graduação nos últimos dez anos (2013-2023). Isso significa dizer que observamos a incidência e o conteúdo sobre a temática escolhida para estudo pela comunidade científica brasileira, para pensarmos o erro nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para dar conta da complexidade do tema e retratá-lo de forma adequada, a metodologia utilizada para esse trabalho é de caráter quanti-qualitativo: quantificamos as obras selecionadas de interesse da pesquisa, e desenvolvemos um estudo qualitativo sobre as obras selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Assim, o texto está dividido em duas partes interligadas com subtítulos complementares: no primeiro momento abordamos a perspectiva metodológica, descrevendo as etapas e procedimentos técnicos; e, os achados da pesquisa, num segundo momento, em que as pesquisas selecionadas foram organizadas em seis categorias de análise: Outros campos distintos de conhecimento, Perspectiva diagnóstica, Modelagem matemática, Criação de softwares, Outras etapas do ensino e Caráter pedagógico do erro.

A Perspectiva Metodológica

Neste trabalho, como instrumento de produção de dados, optamos pela realização de um mapeamento na perspectiva do “Estado do Conhecimento”, que se caracteriza como bibliográfica e implica em inventariar e sistematizar o que vem sendo produzido em determinado campo do conhecimento.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155) se constitui na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando para isso periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Ao utilizar o manuseio de bases de dados, busca-se uma reflexão referente a produção científica no campo e Morosini (2015) elucida que a reflexão não se exime de

considerar alguns pontos que poderão influenciar o pesquisador, cito: a instituição e o país no qual convive e suas relações numa visão globalizada. Esclarece: “em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente em suas regras constitutivas”.

Nessa perspectiva, o manuscrito que apresentamos expõe a construção do Estado do Conhecimento sobre a temática o Erro em Matemática, estudo que subsidiou uma dissertação de mestrado à medida que contribuiu para delimitar o tema, auxiliar na produção textual e definir caminhos metodológicos.

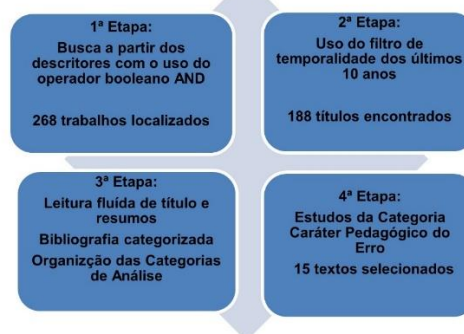
A trajetória metodológica utilizada neste trabalho para o mapeamento estrutura-se nas seguintes etapas: escolha da fonte de produção científica; seleção dos descritores booleanos para a busca; organização dos achados para análise; leitura fluida ou flutuante dos resumos encontrados no banco de dados; triagem dos achados que constitui na bibliografia sistematizada; construção e organização das categorias; considerações acerca do campo e do tema da pesquisa com contribuições para a delimitação e escolha de caminhos que serão trilhados na dissertação.

A fonte escolhida foi o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado em 2001 com o objetivo de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil.

A seleção dos descritores booleanos teve especial atenção dos pesquisadores, pois é necessário cuidado com a abrangência na busca para não apresentar baixa incidência ao tema ou ser amplo demais e perder o foco. A escolha atenta e pertinente com o que se quer buscar contribui para bons resultados na seleção do corpus de análise.

Utilizamos para a busca três descritores: **erro**, **matemática** e **ensino**. Desenvolvemos o mapeamento em quatro etapas, como segue:

Figura 1: Etapas de busca



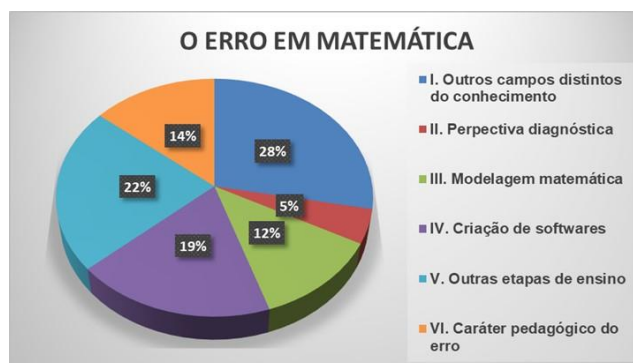
Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Na busca da **1ª etapa** utilizamos o booleano AND com as seguintes palavras: “erro” AND “matemática” AND “ensino” e foram encontrados 268 trabalhos. Percebemos ser uma extensão demasiadamente grande, então decidimos usar um filtro de temporalidade dos últimos 10 anos, **2ª etapa**, para os mesmos descritores. Neste momento identificamos 188 títulos.

Ao Achados da Pesquisa

Na **3ª etapa**, foi possível realizar uma leitura flutuante para anotar os achados e sistematizar os elementos. Neste momento foi criado um quadro com: título, autor, tipo de trabalho e resumo, posteriormente a bibliografia categorizada exigiu uma leitura mais aprofundada dos textos selecionados. Nesta etapa, a partir das 188 pesquisas selecionadas, organizamos seis categorias distintas, por aproximação dos temas desenvolvidos, que representamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Categorias que expressam os descritores: “erro” AND “matemática” AND “ensino”



Fonte: Elabora pelos Autores (2023).

- A categoria I intitulada de **Outros campos distintos de conhecimento**, apresenta a discussão sobre o erro em outros campos e disciplinas de conhecimento que não são as propostas por este trabalho. A nossa intenção é abordar o erro a partir do pensar o ensino e a aprendizagem em matemática, os demais campos não serão desenvolvidos neste trabalho. Encontramos aqui 56 trabalhos, que representam 30% das pesquisas, apresentam um debate que não está na área específica de matemática, pois coloca em tela o ensino de Física, Biologia, Química e outros campos do conhecimento.

Exemplos:

- Os "Erros" no Ideário dos Professores de Física e como Objeto de Pesquisa: Possíveis Contribuições para o Ensino de Física.
- Avaliação e o papel do erro no processo de ensino e aprendizagem: olhares de professores e estudantes de um curso de graduação em enfermagem.
- A (re) significação do erro no ensino de química orgânica numa perspectiva construtivista.

- Na categoria II, **Perspectiva diagnóstica**, os títulos encontrados não correspondem à visão pedagógica do erro, que no momento propomos, mas explicitam uma abordagem diagnóstica. 5% das pesquisas, nove trabalhos, ocupam-se de mapear/levantar erros apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de atividades sobre determinado conteúdo, na perspectiva de diagnóstico.

Exemplos:

- Diagnóstico dos erros sobre a operação potenciação aplicado a alunos dos ensinos fundamental e médio.
- Questões objetivas sobre funções das provas de matemática do vestibular da UFRN dos anos de (2001 a 2008): um diagnóstico sobre os erros que os candidatos cometem.
- Avaliação Diagnóstica Auxiliada por Computador: Identificação das Dificuldades dos Alunos dos Cursos de Engenharia na Resolução de Problemas com Derivadas.

- No tocante a categoria III, **Modelagem Matemática**, são investigações em diferentes campos que propõe discussões de como essa prática, nessa disciplina possa auxiliar, através de um padrão ou fórmula matemática, no processo de resolução de determinada situação problema, ou para explicação ou compreensão de um fenômeno natural ou não, sem objetivar o erro como possibilidade pedagógica. Representam 13% das investigações, e voltam-se para aplicações em diferentes campos do conhecimento, através de Modelagem Matemática, que não discutem a questão pedagógica do erro. Reunimos aqui 24 títulos.

Exemplos:

- A interpolação de Lagrange: uma proposta ao Ensino Médio para a Modelagem Matemática de Polinômios.
 - Método dos Mínimos Quadrados.
 - Modelagem matemática com fotografias.
- Na categoria IV, **Criação de softwares**, selecionamos produções condizentes com a elaboração de softwares x logos, blogs, uso de materiais elétricos ou eletrônicos, jogos lúdicos, todos voltados para a matemática, todavia não se referem ao erro nesta disciplina como recurso para a revisão da práxis docente. Representa 20% do total de trabalhos, são observações se destinavam ao **uso de softwares, logos, calculadora, criação de blogs ou jogos matemáticos** que não abordam a questão do erro com visão pedagógica, totalizando 38 títulos.

Exemplos:

- Robótica na sala de aula de matemática: os estudantes aprendem matemática?
 - Uso do software x logo para ensino do conteúdo de polígonos no ensino fundamental fase II.
 - A experiência matemática no Universo dos jogos digitais: O processo de jogar e o raciocínio lógico e matemático.
- A V categoria, sob codinome de **Outras etapas**, engloba como o erro em matemática é visto nas etapas do ensino fundamental II, no ensino médio e no ensino superior, em assuntos/temas/ unidades inerentes à essas fases, mas que não estão voltadas para as temáticas do ensino fundamental I, com o intuito de abordagem errática na matemática que leve à uma reflexão pedagógica na maneira de trabalhar o erro.

Mapeamos 46 títulos, expressando 24% dos trabalhos referentes ao erro em matemática são abordados em outras etapas de ensino, que não o fundamental I, que é o foco de interesse.

Exemplos:

- Sobre equações e funções na educação básica, uma análise de erros.
 - Leitura de processos de produção de significados de alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio.
 - Entendendo alguns erros do ensino fundamental II que os alunos mantêm ao final do ensino médio.
- Por fim, a VI categoria com nome de **Caráter pedagógico do erro**, traz as publicações que vêm ao encontro do nosso interesse, pois ela é proposta como um conhecimento em processo de consolidação, analogicamente falando, é como uma obra de um artista que ainda não foi

finalizada, sugerindo novos “caminhos” para ensiná-la e aprendê-la, afinal partimos da ideia de que o erro é inevitável em qualquer situação, mas podemos transformá-lo em algo produtivo.

Na 4ª etapa, agrupamos aqui 15 pesquisas, que representam 8% dos trabalhos levantados. No conjunto, investigam o caráter pedagógico do erro em matemática, especialmente voltados para a etapa do ensino fundamental I.

Apresentamos a seguir os 15 títulos mapeados.

Quadro 1- Estudos dos 15 textos selecionados – Caráter Pedagógico do Erro

	Título	Autor/a	Tipo de trabalho/ Ano/IES	Resumo
1	Voz(es) de estudantes sobre a aprendizagem da Matemática: entre erros e emoções	Leinad Santos Franca	Mestrado 2020 UESBA - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	A compreensão de que o aspecto afetivo – tanto quanto o cognitivo – deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem moveu-nos a desenvolver este estudo. Por meio de uma abordagem qualitativa, objetiva investigar que emoções os estudantes sentem diante do erro na aprendizagem de matemática, bem como identificar as possíveis interferências do erro na aprendizagem desta disciplina. Essa pesquisa se mostra relevante para o campo científico, ao contribuir com a área da Educação Matemática, por meio da produção de novos conhecimentos e investigação acerca da inter-relação da tríade emoções, erro e aprendizagem de matemática.
2	O erro no ensino de matemática: reflexões a respeito de ações docentes no processo de ensino'	Valdirene da Silva de Souza	Mestrado 2017 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O estudo teve a intenção de investigar de que forma os professores que ensinam Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental I lidam com as situações em que os alunos apresentam erros nas atividades. Diante dessa inquietação, construiu-se o seguinte questionamento: Quais características podem ser identificadas no discurso de professores sobre sua prática na utilização do erro como ferramenta para a aprendizagem? Com essa pergunta esperou-se identificar convergências e/ou divergências entre instâncias teóricas e relatos de professores sobre sua prática. As professoras afirmaram realizar, na maioria das vezes, correções coletivas, em que os alunos participam mostrando seu raciocínio ao realizar as atividades, às vezes indo até a lousa para registrá-los, ou então participando oralmente. Declararam que raramente utilizam a correção individualizada, porque não há tempo suficiente para realizar essa dinâmica. Todas pedem que os alunos apaguem a

				resolução quando erram alguma atividade, e que refaçam copiando da lousa.
3	Entendimentos e Estratégias Desenvolvidos por Docentes do 6º ano do Ensino Fundamental a partir da Análise de Erros em Matemática'	Edson Passos da Silva	Mestrado 2021 Universidade Federal do Rio Grande	Pesquisas voltadas à Análise de Erros em Matemática apresentam indícios de que as avaliações realizadas pelos professores e pelas professoras têm se limitado, muitas vezes, à produção de médias e/ou notas para determinar se os estudantes estão aprovados ou reprovados na disciplina, em vez de serem também utilizadas como referência para o mapeamento das aprendizagens e elaboração de estratégias para a transposição das dificuldades de aprendizagem. O objetivo geral é identificar e compreender alguns entendimentos acerca do erro e algumas estratégias desenvolvidas por professores e professoras de Matemática para transpor as dificuldades de aprendizagem da Matemática por estudantes da Educação Básica a partir da Análise de Erros.
4	A concepção de erro entre os professores de matemática: tensões entre falibilismo e absolutismo'	Syana Monterio de Alencar Ramos	Mestrado 2015 Universidade Estadual da Paraíba	O trabalho busca identificar e analisar as concepções de erro adquiridas ao longo da vida pelos professores de matemática da Paraíba. Os conceitos e visões construídos se estabelecem como verdades na essência desse profissional enquanto indivíduo e são refletidos para sala de aula por ele enquanto docente. Verificou-se a necessidade de compreender de que forma os professores de matemática da Paraíba percebem o erro tendo como parâmetro o absolutismo e o falibilismo.
5	Aprendizagem consciente: o relatório de reflexão dos erros (RRE) como alternativa pedagógica	André Gustavo Oliveira da Silva	Doutorado 2013 Universidade Estadual de Londrina	A pesquisa busca investigar e descrever situações de aprendizagens a partir do erro cometido em provas escritas de matemática quando o estudante se compromete a realizar a atividade de preenchimento de um relatório de reflexão dos erros (RRE), o qual sugere ações e operações que viabilizarão interações e mediações com intuito de promover a aprendizagem consciente. Os resultados destacam o grande potencial inerente ao erro, sugerem o relatório de reflexão dos erros como uma atividade adequada para promover o aprendizado consciente e os ganhos advindos do processo de ensino e aprendizagem provenientes da inserção do erro ao processo enquanto recurso pedagógico.
6	A Avaliação, o Erro e o Feedback: um estudo sobre a correção de questões de Matemática	Rafael Filipe Novoa Vaz	Doutorado 2021 Universidade Federal do Rio de Janeiro	O trabalho investiga como os corretores interpretam o erro na correção de itens, justificam suas pontuações e elaboram feedbacks. Os resultados foram analisados em duas perspectivas teórico-metodológicas. A pragmática, relacionada à pesquisa científica tradicional, que busca encontrar verdades a partir da generalização dos resultados. E a narrativa,

				que tenta valorizar as particularidades de cada respondente, identificar aspectos relevantes e singulares das respostas, produzindo conhecimento a partir das analogias criadas. A análise desses resultados permitiu compreender que a ressignificação do erro em Matemática, de um não-saber para um saber em construção, é a chave para a consolidação de uma cultura avaliativa mais voltada à aprendizagem, seja na correção de itens discursivos, seja na construção de feedbacks
7	Simulado bimestral com análise consciente do erro Introdução da análise consciente do erro na elaboração de um simulado bimestral de uma escola pública de Mato Grosso do Sul	Alan Francisco de Souza Gonçalves	Mestrado 2019 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	A dissertação propõe uma visão do processo de construção da avaliação do ensino-aprendizagem, buscando identificar os possíveis erros do aluno quando estiverem respondendo a uma avaliação que contemple os conteúdos estudados em um determinado período, um bimestre, interpretando se estes conteúdos e a forma que o professor lecionou/leciona favorece na construção do conhecimento de acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Paul Ausubel. Além disso, versa sobre alguns comportamentos apresentados pelo docente em sua prática educacional, da formação do professor e de possíveis modelos de questões elaboradas utilizando-se do critério da análise conscientes do erro.
8	As potencialidades e limitações de um trabalho de tratamento pedagógico dos erros matemáticos no 9º ano de uma escola pública de MG	Andrea Cristina de Oliveira Antao	Mestrado 2019 Universidade Federal de Ouro Preto	A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida em uma turma de uma escola pública de Minas Gerais. O foco foi investigar as contribuições que um trabalho docente de tratamento pedagógico dos erros matemáticos pode trazer para o ensino e para a aprendizagem dos alunos. Os resultados destacam o potencial do trabalho de tratamento pedagógico do erro matemático na escola, especialmente no que se refere a uma mudança de atitude dos alunos frente ao erro, estimulando a construção de uma visão que supere a ideia de associação do erro com o fracasso, passando a percebê-lo como um caminho para a aprendizagem. Em outras palavras, o trabalho contribuiu para o desenvolvimento, por parte de vários alunos, de uma atitude de tentar identificar o erro cometido e de busca de sua superação, através da revisão atenta dos passos dados no processo que levou à solução incorreta.
9	Formação continuada para professores de matemática: o erro como recurso	Bruna Moresco Rizzon	Mestrado 2018 Universidade	A pesquisa teve como objetivo analisar como (de que forma) os professores concebem o erro no contexto do processo de avaliação, a partir da participação em um curso de formação continuada sobre análise de erros em conteúdo de

	pedagógico e seu papel no processo de avaliação		de Caxias do Sul	sequências e séries. Em linhas gerais buscou-se responder à seguinte questão: quais os efeitos do curso de formação na conscientização dos professores sobre o papel do erro no processo de avaliação? Foi verificado, também, nas várias demonstrações de atenção e de preocupação que os professores tiveram com os seus planejamentos, aproveitando erros de seus estudantes, identificados em instrumentos de avaliação e outros recorrentes, e preparando estratégias de utilização dos erros como uma possibilidade de fazer avançar a aprendizagem.
10	Investigando erros em matemática: fatores que interferem na aprendizagem dos educandos'	Felipe Correa da Cruz Escobar	Mestrado 2016 Universidade Federal de Juiz de Fora	O objetivo do trabalho, de cunho qualitativo, foi analisar erros ocorridos com frequência em certos conteúdos do Ensino Fundamental. Tendo como pergunta diretriz: Como podemos contribuir com a prática docente, de modo a propor uma reflexão desse profissional na busca de alternativas que auxiliem os alunos a aprender com seus erros em Matemática? expomos pontos que podem induzir nossos alunos ao erro.
11	Desenvolvimento profissional de professores que lecionam matemática no Ensino Fundamental: possibilidades a partir da reflexão sobre os erros dos alunos	José Roberto Costa	Doutorado 2014 Universidade Estadual de Maringá	A reflexão sobre a necessidade de se ultrapassar práticas tradicionais de formação continuada suscitou questionamentos que nos levaram à realização dessa investigação. O erro cometido pelo aluno durante seu processo de aprendizagem foi tomado como tema detonador de reflexão com os professores participantes da pesquisa, por considerarmos que isso possibilitaria aos docentes compreender melhor as dificuldades da sua profissão. O objetivo foi investigar as possibilidades de se estabelecer um processo de desenvolvimento profissional em um grupo de seis professores de Matemática, a partir da sua reflexão sobre os erros cometidos por seus alunos do Ensino Fundamental.
12	Concepções e práticas de professoras sobre o erro e a dificuldade de aprendizagem em matemática de alunos do 5º ano do ensino fundamental: encontros e desencontros	Fabiane Passarini Marques Pizaneschi	Mestrado 2017 Universidade Federal de Mato Grosso	A pesquisa procurou investigar quais as concepções e práticas dos professores sobre o Erro e a Dificuldade de Aprendizagem em Matemática e qual o tratamento e a relação estabelecida entre ambos no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para interpretação e análise dos dados, a partir do referencial teórico e dos dados coletados, foi elaborado três categorias de análise: Concepções e práticas das professoras; Tratamento dado aos erros e as Dificuldades de Aprendizagem em Matemática-DAM, Erros e Dificuldades de

				aprendizagem em Matemática-DAM: Encontros e desencontros.
13	O erro e o seu lugar nas aulas de matemática: uma análise das representações dos professores acerca dos erros de seus alunos	Danielle De Paula Goncalves Nascimento	Mestrado 2017 Universidade Estácio de Sá	O objetivo desta pesquisa é identificar como as representações que os professores de Matemática têm dessa ciência interferem no modo como eles concebem os erros de seus alunos. Geralmente, o erro é visto nas escolas como algo que precisa ser corrigido ou eliminado. Acredita-se que o acerto é o indicador da aprendizagem e, o erro, do insucesso. No entanto, é possível que os erros diagnosticados em uma avaliação possam revelar ao professor algum conhecimento acerca do tema pelo aluno.
14	Aprendendo por meio da análise de erros dos nossos alunos: uma investigação sobre a resolução de problemas de matemática financeira	Marney Araújo dos Santos	Mestrado 2016 Fundação Universidade Federal do Tocantins	O foco da pesquisa foi em torno da análise dos erros cometidos pelos alunos, sendo que os erros eram vistos como o principal motivo para a insatisfação escolar, tanto para o professor, quanto para o aluno. Ao longo do projeto, busca-se soluções para amenizar a situação, com orientações de diversos pesquisadores sobre a análise de erros, tendo como eixo principal Helena Cury, uma pesquisadora que busca encontrar métodos para se trabalhar, transformando o erro em um ensinamento que todos os profissionais da área deveriam seguir para melhorar seus índices de aprendizagem.
15	Avaliação de aprendizagem: o importante é errar!	Elubian de Moraes Sanchez	Mestrado 2013 Universidade de São Paulo	O propósito da pesquisa é entender o aparente descaso em relação aos erros (que parecem ser vistos como consequências ruins) e a valorização dos acertos nas avaliações ditas formais; talvez isso seja consequência da visão da avaliação como instrumentos de julgamento e reprovação e não como ferramenta para melhoria do processo de aprendizagem. Sendo o erro, na opinião da pesquisadora, a fonte de informação para entendimento dos conhecimentos prévios dos alunos, tal entendimento poderá ser base para a efetiva correção do que não é aprendido.

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O itinerário de busca realizado e agora finalizado, por meio de um delineamento das investigações nas produções acadêmicas brasileiras, evidenciou como o erro em matemática no Ensino Fundamental I, enquanto contingência para abordagem como algo produtivo, é pouco presente nas produções, portanto, explicita uma possibilidade, e por que não, uma necessidade de o docente atribuir-lhe um caráter pedagógico, implementando a sua práxis em sala de aula.

Todavia, o trabalho com Estado do Conhecimento possibilitou-nos refletir as possíveis razões pelas quais o erro na matemática como um processo é pouco evidenciado nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Uma delas pode ser a ênfase tradicionalmente colocada apenas nos resultados corretos, ou seja, os acertos. Decorre daí a valorização da memorização de fórmulas ou os conhecidos “macetes” em busca de resultados, em detrimento do processo de aprendizagem, do significado de cada etapa, de compreender o erro como parte natural do aprendizado e do processo cognitivo.

Além disso, a cultura de enxergar o erro como algo negativo ou vergonhoso, portanto, algo a ser evitado, pode levar os pesquisadores a não darem a devida atenção a esse aspecto, deixando-o em segundo plano.

No entanto, é importante ressaltar que entender os erros como parte intrínseca do processo de aprendizado pode ser fundamental para melhorar a educação matemática e auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

As produções acadêmicas elencadas no Quadro 1 desvelam a concepção falibilista da matemática e reconhece que a matemática é uma disciplina em constante evolução, sujeita a revisão e correção de seus resultados. Nesse sentido, o erro na matemática é visto como uma oportunidade de aprendizado e aprimoramento, ao invés de uma falha irreparável. A ideia é que, ao aceitar a possibilidade de erro como um conhecimento provisório, assim como o acerto é aceito, aponta uma possibilidade de este mesmo conhecimento ser reinterpretado e ressignificado.

Considerações finais

A produção científica reflete não só o pensamento de pesquisadores, de um determinado campo de conhecimento e em um espaço de tempo, mas apresenta influência dos contextos em que esse indivíduo se constitui. Para além do levantamento das publicações, através da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada, numa perspectiva epistemológica de orientação, o trabalho apresentou o ‘Estado do Conhecimento’, da produção acadêmica acerca do tema Erro em Matemática, destacando o seu caráter pedagógico e com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O mapeamento e a análise desenvolvida ampliou e fortaleceu nosso olhar sobre o tema no sentido de pensar o “Erro em matemática como conhecimento provisório.”

Convém destacar que não tivemos a pretensão de esgotar investigações acerca da temática, tendo em vista que, sem intenção, possíveis lacunas podem ter sido deixadas, mas temos a consciência que esta pesquisa pode ser considerada como o ponto de partida para estudos futuros.

As pesquisas mapeadas e estudadas sobre o erro em matemática como conhecimento provisório, sugerem uma nova perspectiva de estudo: que os possíveis erros cometidos não devem ser vistos apenas como falhas, mas sim como oportunidades de aprendizado. Esta visão referente ao erro em matemática, foi viabilizado neste Estado do Conhecimento, que nos permitiu, dentre outros achados dissertar sobre a concepção de erro, refutando-o como algo negativo, porém, oportunizá-lo como de crescimento e desenvolvimento na aprendizagem da matemática com significado. A relevância deste trabalho também está no fato de colaborar com a divulgação destas produções, revelando suas contribuições para o pensar em novas práticas pedagógicas.

Tal representação se dá, pois sabemos que o conhecimento está em constante processo de construção e reconstrução, dentro de um tempo e espaço definidos sendo que, a finalização de um trabalho permeado pelo Estado do Conhecimento pode suscitar uma nova e diferente pesquisa com diferentes vieses e proposições a partir do olhar de cada pesquisador e da renovação e avanço do tempo e espaço pesquisado.

Por fim, espero que este estudo auxilie na realização de outras pesquisas sobre a temática proposta, trazendo novos conhecimentos e novas interpretações. A produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação é um tema inesgotável para pesquisas, fato que favorece o preenchimento das possíveis e involuntárias lacunas desta investigação.

WHAT DOES RESEARCH ON ERROR IN MATHEMATICS REVEAL?

Abstract

The present study seeks to characterize the production of knowledge about errors in mathematics in elementary education, based on research in the Postgraduate programs over the last ten years (2013-2023). As a data production instrument, we chose to carry out a mapping in the Capes Catalog of Theses and Dissertations, from the perspective of the “State of Knowledge”, which is characterized as bibliographic and involves inventorying and systematizing what has been produced in a given field. of knowledge. The selected research was organized into six categories of analysis: Other distinct fields of knowledge, Diagnostic perspective, Mathematical modeling, Software creation, Other stages of teaching and Pedagogical nature of the error.

Keywords: Error in mathematics. Pedagogical Character. Surveys.

Referências

ANTÃO, Andrea Cristina de Oliveira. **As potencialidades e limitações de um trabalho de tratamento pedagógico dos erros matemáticos no 9º ano de uma escola pública de MG.** 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11858>. Acesso em: 8 jun. 2022.

COSTA, Jose Roberto. **Desenvolvimento profissional de professores que lecionam matemática no ensino fundamental: possibilidades a partir da reflexão sobre os erros dos alunos.** 2014, 257 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

ESCOBAR, Felipe Correa da Cruz. **Investigando erros em matemática: fatores que interferem na aprendizagem dos educandos.** 2016, 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FERNANDES, C. C. M., & d'ávila, J. L. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. InterMeio: **Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação** - UFMS, 2017.

FRANCA, Leinad Santos. **Voz(es) de estudantes sobre a aprendizagem da Matemática: entre erros e emoções.** 2020, 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

FREIRE, Paulo; Faundez, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

GONCALES, Alan Francisco de Souza. **Simulado bimestral com análise consciente do erro Introdução da análise consciente do erro na elaboração de um simulado bimestral de uma escola pública de Mato Grosso do Sul.** 2019, 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica e Matemática) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2019.

KOHL-SANTOS, P., & MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, 33. 2021.

MOROSINI, M. **Qualidade e pesquisa em educação superior: algumas tendências.** In: BULIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. (orgs.). Pesquisa em educação: inquietações e desafios. Londrina: UEL, 2014.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOROSINI, M. FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./a

NASCIMENTO, Danielle de Paula Goncalves. **O erro e o seu lugar nas aulas de matemática**: uma análise das representações dos professores acerca dos erros de seus alunos. 2017, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, Luís Mauro Costa. **O erro em matemática como conhecimento provisório**: o que nos dizem os/as professores/as do 5o ano? 2023, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023.

PINTO, Neuza Berton. **O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIZANESCHI, Fabiane Passarini Marques. **Concepções e práticas de professoras sobre o erro e a dificuldade de aprendizagem em matemática de alunos do 5º ano do ensino fundamental**: encontros e desencontros. 2017, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

RAMOS, Syana Monteiro de Alencar. **A concepção de erro entre os professores de matemática: tensões entre falibilismo e absolutismo**. 2015, 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

RIZZON, Bruna Moresco. **Formação continuada para professores de matemática**: o erro como recurso pedagógico e seu papel no processo de avaliação. 2018, 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

SANCHEZ, Elubian de Moraes. **Avaliação de aprendizagem**: o importante é errar! 2013, 158 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Marney Araujo dos. **Aprendendo por meio da análise de erros dos nossos alunos**: uma investigação sobre a resolução de problemas de matemática financeira. 2016, 40 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), Fundação Universidade Federal do Tocantins, Rio de Janeiro Biblioteca, 2016.

SILVA, André Gustavo Oliveira da. **Aprendizagem consciente: o relatório de reflexão dos erros (RRE) como alternativa pedagógica**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, Edson Passos da. **Entendimentos e Estratégias Desenvolvidos por Docentes do 6º ano do Ensino Fundamental a partir da Análise de Erros em Matemática**. 2021, 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas), Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, 2021.

SOUSA, Valdirene da Silva de. **O erro no ensino de matemática:** reflexões a respeito de ações docentes no processo de ensino. 2017, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VAZ, Rafael Filipe Novoa. **A avaliação, o erro e o feedback: um estudo sobre a correção de questões de matemática.** 2021, 132 f. Tese (Doutorado em Ensino de Matemática), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA E RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Ana Lúcia Almeida Lopes²⁴⁶

Jordana Wruck Timm²⁴⁷

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

Este estudo, de cunho bibliográfico, objetiva refletir sobre a formação continuada para os professores mediante as demandas postas ao campo da formação docente neste tempo (pós)pandêmico, a fim de proporcionar a apropriação e mobilizar saberes de modo a contribuir para a ressignificação da identidade profissional docente, pois a pandemia, ora superada, propôs e exigiu mudanças profundas na educação e no trabalho do professor, principalmente pela inserção e uso das tecnologias no cotidiano escolar, atuando como instrumentos de inovação na mediação entre ensino e aprendizagem, podendo ser utilizados pelo professor em suas práticas pedagógicas. A formação continuada deve ser pensada criticamente e se desenvolver pautada em diagnósticos das necessidades formativas e também das necessidades de aprendizagens dos alunos. A escola se constitui em espaço legítimo e privilegiado para a formação permanente dos docentes, e oportuniza ao professor construir e reelaborar os saberes indispensáveis à prática pedagógica, tendo em vista as mudanças e transformações impostas pela pandemia da Covid-19. Tal formação contribui de modo relevante para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula bem como na ressignificação da identidade docente, e deve ser compreendida pelo professor como um processo de desenvolvimento profissional necessário à docência.

Palavras-chave: Formação continuada. Trabalho docente. Identidade docente. (Pós)pandemia.

Introdução

O contexto de mudanças vivenciado na educação no tempo pandêmico colocou, mais uma vez, no centro das discussões, a questão da formação docente. Na atualidade, ou seja, no tempo (pós)pandêmico, ela surge como um caminho para resolver os grandes desafios na aprendizagem dos alunos, que resultou das dificuldades de acesso ao ensino na pandemia, bem como estratégia para adequar os docentes às novas rotinas na organização do trabalho docente. As mudanças vividas no trabalho docente durante a pandemia promoveram rupturas nas formas tradicionais do exercício pedagógico, novas práticas emergiram e novas culturas foram estabelecidas, reforçando certos aspectos da reestruturação da profissão que já vinham sendo experimentados (Oliveira, 2018). Então, pensar a formação, a partir das próprias

²⁴⁶ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (PPGEdu/URI), Grupo de pesquisa - Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: ana.aalopes@hotmail.com

²⁴⁷ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (PPGEdu/URI). E-mail: jordanawruck@hooomail.com

experiências e dos ensinamentos obtidos ao atravessar a pandemia em condições tão adversas, parece ser o ponto de partida para projetar e caminhar para o futuro e recuperar minimamente as perdas deste passado tão conflituoso.

Nesse sentido, a formação continuada na escola, em serviço, no espaço de trabalho do professor, atua como ferramenta para contribuir na superação das necessidades formativas dos professores. Diante dos desafios que os professores encontram para ensinar no contexto da escola pública é indispensável que continuemos investindo na formação docente visando sempre uma educação de qualidade.

A pandemia exigiu mudanças urgentes no processo educacional, ao alterar as relações no processo de ensinar e aprender nas escolas, bem como propondo novas configurações na organização do ensino. Destacou-se, de modo evidente, a necessidade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas pedagógicas digitais no processo ensino aprendizagem, dentre outras competências, o que possibilitou a continuidade dos estudos em tempo de pandemia e se tornou indispensável para o ensino nos tempos atuais. Oliveira (2022, p. 416) pondera

[...] que as TDIC têm a capacidade de melhorar o processo de aprendizagem e facilitar as comunicações dentro das instituições de ensino e entre educadores e alunos, mas devem ser usadas em instituições de ensino sob a supervisão de profissionais qualificados e bem treinados, com experiência em pedagogia e em educação, para garantir que seu impacto não prejudique, ou possa prejudicar, o processo de aprendizagem ou o desenvolvimento dos alunos.

A pandemia trouxe novas configurações das relações entre os sujeitos e as coisas e provocou o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre escola, professores, alunos, familiares e processo de ensinar e aprender. O professor se viu obrigado a adequar suas práticas pedagógicas às exigências do período pandêmico, como nos relembra Nóvoa (2022, p. 25):

[...] o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação.

Para o autor, a pandemia provocou a metamorfose da escola, mostrando que a organização e estrutura do sistema escolar já não atendem às demandas dos saberes a serem aprendidos na escola tampouco ofertam uma educação de qualidade aos estudantes. Nesta mesma direção, Oliveira (2022, p. 418) descreve que

[...] a escola não será mais a mesma nem no sentido objeto, nem simbólico e subjetivo, seja pela incorporação de novas tecnologias e alterações nos procedimentos de realização do trabalho, acelerados pela pandemia, seja porque a sociedade também está mudando muito nesse contexto pandêmico. O período de distanciamento físico e social exigiu novas interações, novas configurações de jornada de trabalho e de organização da atividade que trazem mudanças substantivas para a cultura escolar e para as relações de trabalho na escola.

Isso posto, apontamos a relevância da formação continuada dentro da unidade de ensino, ou seja, a escola. Para a consolidação desse processo é necessário o compromisso individual do professor, participando do projeto de formação, e institucional, ou seja, da escola, garantindo o desenvolvimento do projeto de formação, pois, conforme Libâneo (2004, p. 189), “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais, ampla para além do exercício profissional.”.

É no contexto da formação continuada desenvolvida na escola que os professores se apropriam e realizam a integração de saberes que contribuem na ressignificação da identidade profissional docente.

Formação continuada: processo contínuo de aprendizagens e aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática pedagógica

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional docente, com o objetivo de garantir um ensino de melhor qualidade aos estudantes. Uma formação continuada sólida e eficaz, pautada em diagnósticos das necessidades formativas, permite que os docentes mobilizem os saberes da teoria da educação, os conhecimentos das tecnologias pedagógicas digitais, dentre outras competências primordiais ao atual contexto histórico da educação pública escolar.

Como já explicitado anteriormente, durante a pandemia o trabalho na educação sofreu mudanças consideráveis. A incorporação de novas tecnologias ao saber-fazer docente, processo que já vinha ocorrendo há algumas décadas, foi acelerada devido à pandemia. Por isso, a discussão e o planejamento sobre o trabalho e a formação docente nos (pós)pandemia, ganham novos contornos, pois a prática docente tem incorporado novo *modus operandi*, utilizando diferentes recursos objetivos e subjetivos na intenção de adequar-se às transformações e ao ritmo do ensino nesta nova escola, uma vez que, na pandemia, os docentes se viram diante do desafio de procurar outras formas de ensinar, valendo-se, em muitos casos, de ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais, até então pouco conhecidos.

Houve, nesse período, um grande esforço desses profissionais para atrair a atenção dos seus estudantes à distância. Foi, portanto, um tempo de grandes desafios, mas também de enorme resiliência (Oliveira, 2022).

Sendo assim, o professor deve compreender que sua prática pedagógica precisa ser pautada por um aperfeiçoamento constante e reflexivo, visto que tem como responsabilidade direta mediar os conhecimentos necessários para a formação ética, crítica e reflexiva dos estudantes. Logo, deve se preocupar com sua formação profissional de forma permanente, para bem trabalhar com a formação de cidadãos.

Ferreira (2014, p. 45) pontua, dentre os objetivos da formação continuada, o de

[...] complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teórico-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática, assim como promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias e discussões teóricas que possibilite mudanças na ação pedagógica; atualizar-se, rever conceitos se faz necessário diante das exigências do momento histórico.

A formação continuada é essencial para a construção do conhecimento, apropriação e mobilização dos saberes docentes indispensáveis à prática docente. Por isso, Pimenta (2012) afirma que a formação dos professores deve ser pensada como um *continuum* de formação inicial e permanente, levando-se em conta que os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas.

A profissão docente é complexa e exige conhecimento profissional da docência para o bom desempenho das funções e condução do processo ensino aprendizagem. Por isso, comporta um conhecimento pedagógico específico ao exercer influência sobre os alunos. Esse conhecimento pedagógico é aquele utilizado pelos professores, construído e reconstruído de forma constante ao longo da vida profissional em sua relação com a teoria e a prática. Por conseguinte, existe um conhecimento pedagógico especializado unido à ação; um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão, e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Que pode, ainda, ser tanto a formação inicial como a continuada.

De acordo com Tardif (2014), os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos e categorias, produzidos pela socialização, isto é, por intermédio do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Para o autor, o exercício do trabalho docente integra saberes advindos da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Pimenta (2012), por sua vez, apresenta os saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos que agem para a transformação pedagógica.

Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

O professor, segundo Lopes (2023, p. 128),

[...] precisa de novos conhecimentos para conciliar a sua prática pedagógica com as diferentes dimensões da prática educativa, em diversas situações de aprendizagem, resignificando essa prática. A resignificação do trabalho docente se faz, também, pela ação e pela reflexão sobre e nessa prática, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos no próprio contexto, marcando a relação entre eles, numa interação comunicativa.

Conforme Tardif (2014) e Pimenta (2012), os saberes se originam tanto dos cursos de formação de professores (inicial ou continuada) quanto de suas experiências pessoais e profissionais, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica a fim de influenciar e receber interferências dessa prática.

Os saberes docentes estão presentes, de diversos modos, na prática pedagógica; são heterogêneos, plurais e evoluem ao longo da carreira profissional dos professores, sendo mobilizados em função da diversidade do contexto da prática docente.

Silva (2024) descreve que ao articular a prática pedagógica às muitas dimensões da prática educativa, o professor pode produzir novos conhecimentos, numa relação dinâmica com os alunos nos variados momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, ressaltamos a importância da valorização da atuação e da formação continuada dos professores, seja ela em rede ou na escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional, como possibilidade da resignificação do saber docente, pois os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica.

No contexto das práticas pedagógicas, principalmente em sala de aula, ocorrem: a construção, mobilização e consolidação de saberes docentes. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente está intimamente vinculado à prática pedagógica e à construção/reconstrução de conhecimentos aqui denominados de saberes docentes, no sentido de possibilitar o pleno exercício da prática (Barbosa, 2021).

Feitosa (2019) evidencia que o planejamento da formação continuada deve priorizar os saberes pedagógicos digitais, pois a educação pode ser enriquecida pela integração de tais tecnologias. No entanto, alertamos que as TDIC nunca poderão substituir o relacionamento

entre professor e aluno, o que é crucial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira, 2022).

A formação continuada na escola: trajetória para a resignificação da identidade profissional docente

Já estamos no tempo que podemos denominar de (pós)pandemia. Segundo Nóvoa (2022), a escola não será mais a mesma nem no sentido objeto, nem simbólico e subjetivo, seja pela incorporação de novas tecnologias e alterações nos procedimentos de realização do trabalho, acelerados pela pandemia, seja porque a sociedade também mudou. A organização e o planejamento das atividades docentes sofreram mudanças substantivas para a cultura escolar e para as relações de trabalho na escola, principalmente com a inserção das TDIC. Com isso, é necessário resignificar tanto a identidade profissional docente como a prática pedagógica.

Sendo assim, acreditamos que a formação docente no contexto escolar é uma grande aliada à reconstrução do professor com um novo perfil que contemple as mudanças e transformações que ocorreram – e ainda ocorrem – na educação e na sociedade. A formação continuada no chão da escola é a que mais se aproxima das necessidades formativas dos seus professores e é considerada como uma política de formação de professores já consolidada em redes públicas de ensino, garantida através de leis próprias em seus planos de cargos e carreiras.

No início do ano letivo vigente, como orienta Imbernón (2011), a escola, no coletivo dos seus professores, mediante diagnósticos das necessidades formativas do quadro docente, considerando sempre contexto educacional, deve planejar e construir o projeto de formação continuada da escola, com a coordenação do diretor e do coordenador pedagógico, contando, esse projeto, com ações flexíveis, e avaliado de forma permanente.

É neste espaço de formação, no chão da escola, que “[...] os saberes docentes mobilizados para a prática educativa são adquiridos e partilhados, além das experiências socializadas que darão resignificação as práticas pedagógicas e consequentemente o fortalecimento da escola” (Silva, 2001, p. 12).

O objetivo maior dessa formação é articular os diferentes segmentos da instituição visando a autonomia da escola (intimamente ligada à formação de seus profissionais), a implementação da ação pedagógica na unidade escolar, o que fortalece o Projeto Político Pedagógico da instituição. Para Carvalho (2006, p. 181), a formação contínua na escola obedece

[...] à lógica da constituição do projeto educativo, onde a formação docente se articula com o projeto de gestão da escola que toma como ponto de partida, do processo de formação, a própria experiência dos professores na perspectiva de refletir sobre a prática, buscando produzir novos conhecimentos a partir da interação recíproca no contexto escolar.

Dessa maneira, a escola se efetiva enquanto espaço legítimo para a profissionalização dos sujeitos, o lugar onde as identidades docentes são significadas *na e pela* vivência nas práticas educativas.

Imbernón (2011, p. 85) reforça, ainda,

[...] que a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente e pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Para esse autor, à medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas do conhecimento, que precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações do mundo contemporâneo, aspecto que salienta, ainda mais, o direito, o dever e a necessidade da formação continuada dos professores. Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 189) argumenta que uma das intenções da formação na escola é “[...] desenvolver a mentalidade, a concepção do professor que a escola configura como espaço nuclear de investigação, reflexão, diálogo e troca de sentido de ressignificar a prática e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem de professores e alunos.”.

A reflexão da prática leva o professor à busca investigativa como possibilidade de transformação e inovação da prática pedagógica. A formação na escola parte de situações problemáticas que desafiam a prática do professor e o levam a assumir-se como sujeito da ação comprometido com sua transformação. A formação permanente centrada na escola se constitui como exigência que qualifica a educação pública na atualidade, sobretudo no contexto da pandemia (Carvalho; Mangialardo, 2020). Para Nóvoa (2022), a formação de professores deve contemplar a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio da escola, sempre em busca da construção de uma pedagogia do encontro.

No ambiente trabalho, isto é, na escola, o professor está inserido no contexto de sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, seus saberes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Por meio da formação continuada, assegura Pimenta (2012), a identidade

profissional docente se constitui em um processo de construção do sujeito historicamente situado e de forma continuada. Ainda, uma identidade profissional docente emerge da significação social da profissão, isto é, no contexto das práticas sociais.

Considerações finais

Neste estudo, pretendemos instigar reflexões sobre a importância da formação continuada, seja ela na escola, em instituições formativas ou em redes, como contribuição na apropriação e mobilização dos saberes docentes para a ressignificação da identidade profissional do professor no contexto (pós)pandêmico. Para tanto, discutimos a formação desenvolvida na escola, considerando-a como espaço legítimo para a formação docente, de modo a contribuir com a ressignificação da identidade docente, mediante a aprendizagem e mobilização dos saberes indispensáveis para a prática pedagógica.

Evidenciamos a importância de valorizar a formação continuada na escola como instrumento para formação e possibilidades concretas da ressignificação dos saberes e da identidade docente. Para que isso aconteça, é preciso envolver todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores para dirigir os programas e projetos de formação, com o intuito de que respondam às necessidades formativas diagnosticadas e definidas pela escola e que deverão constar em seu projeto de formação.

Reforçamos, aqui, que os saberes do professor se modificam ao longo do tempo, a profissão docente adquire sentidos diferenciados no decorrer dos períodos históricos e, sendo assim, determinadas práticas permanecem significativas, outras não. Diante disso, compreendemos que a formação deve ser permanente, uma vez que a escola está inserida em um contexto social e cultural.

Para isso, sugerimos que a formação continuada de professores deve seguir uma tendência reflexiva, tendo em vista que trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens – também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades –, requer a permanente formação dos docentes, contínua, entendida como ressignificação identitária dos professores, com o pleno reconhecimento dos saberes docentes.

É no cotidiano da participação do professor na formação continuada, no exercício da docência e no desenvolvimento da prática pedagógica que o professor ressignifica a sua identidade docente, essencial para atuar como professor nas instituições escolares, com

eficiência, reflexividade, desbravando caminhos para atender às exigências e mudanças que fazem presente do cotidiano da educação escolar e tempo (pós)pandemia.

CONTINUING EDUCATION AND REDIMENSIONING OF THE TEACHING WORK

Abstract

This study, of bibliographic nature, aims to reflect on the continuing education for teachers upon demand placed on the field of the teacher education in the (post)pandemic period, in order to provide the appropriation and mobilize knowledges in such a way as to contribute to the redimensioning of the professional teaching identity, since the pandemic, now surpassed, proposed and demanded profound changes in education and in the teaching work, mainly through the insertion and use of technologies in the school daily routine, acting as instruments of innovation in the mediation between teaching and learning, being able to be used by the teacher in his or her pedagogical practices. Continuing education must be thought critically and be developed guided in diagnoses of educational necessities and also of the learning necessities of students. The school is embodied as a legitimate and privileged place for the permanent education of teachers, and enables the teacher constructing and recreating the indispensable knowledges for the pedagogical practice, bearing in mind the changes and transformations imposed by the Covid-19 pandemic. This education contributes in such a relevant way for the enhancement of the pedagogical practices in the classroom as well as in the redimensioning of the teaching identity, and it must be comprehended by the teacher as a process of professional development needed for teaching.

Keywords: Continuing education. Teaching work. Teaching identity. (Post)pandemic.

Referências

BARBOSA, M. C. **A formação continuada centrada na escola:** os saberes docentes e ressignificação da prática pedagógica. 2021. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional Integrada, Campus de Frederico Westphalen, RS.

CARVALHO, A. de L. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico *In: Profissionais da educação:* políticas, formação e pesquisa. Filomena Maria de Arruda Monteiro/Maria Lúcia Rodrigues Muller (Org.). Cuiabá, MT: EDUFMT, 2006, p. 179-191.

CARVALHO, A. de L.; MANGIALARDO, I. G. dos S. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8389>.

FEITOSA, G. **Formação de professores e as tecnologias digitais:** a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

FERREIRA, J. de L. **Formação de professores:** teoria e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, A. L. A. **Formação continuada e os saberes na docência em Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT**. 159f. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores - proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, D. A. Pensar criticamente a formação docente no período pós-pandêmico. **Formação em Movimento**, v. 4, i. 1, n. 8, p. 405-423, 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista FAEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, C. R. T. **A formação continuada centrada na escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT: espaços de aprendizagens e ressignificação das práticas pedagógicas em tempo de pandemia**. 164f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de pós graduação em Educação. Rondonópolis/MT. 2024.

SILVA, M. da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2001

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Paula Inazaki dos Santos²⁴⁸

Luci Mary Duso Pacheco²⁴⁹

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

O presente estudo abrange o tema da formação de professores e das boas práticas pedagógicas, buscando contextualizar sua importância no processo educativo das crianças. O trabalho discute a formação docente no Brasil, enfocando as boas práticas relacionadas aos saberes e fazeres no exercício da docência. Adotou-se a revisão integrativa como metodologia, com o objetivo de sintetizar abordagens relevantes sobre o tema. A pesquisa contou com suporte teórico fundamentado em documentos que versam sobre a temática, livros e artigos, utilizando autores como Barbosa (2010) e Oliveira (2012), entre outros que investigam e discutem o assunto. Conclui-se, portanto, que a formação de professores é de fundamental importância para assegurar as especificidades no desenvolvimento educacional das crianças.

Palavras-chave: Formação. Professores. Educação. Práticas.

Introdução

O presente trabalho aborda a formação de professores e as boas práticas pedagógicas, com o objetivo de contextualizar a formação docente, seus aspectos históricos no Brasil, bem como a importância de uma boa prática pedagógica. Durante os estudos sobre o tema, buscou-se intensificar a pesquisa com base em teóricos e referenciais bibliográficos, a fim de aprofundar a compreensão e contextualizar a formação dos professores em relação às boas práticas pedagógicas.

Para tanto, adotou-se a revisão integrativa como metodologia, com o objetivo de sintetizar abordagens relevantes sobre o tema. A abordagem deste trabalho é qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica de nível descritivo e explicativo. O processo de pesquisa, contudo, exige o uso de métodos, uma vez que o conhecimento científico é caracteristicamente racional e produzido de maneira sistemática (FLICK, 2009). Ou seja, a partir da pesquisa em materiais científicos, é possível dar legitimidade à escrita. A pesquisa bibliográfica envolve o pesquisador ainda mais com o tema, promovendo um estudo mais

²⁴⁸ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- FW, bolsista CAPES/PROSUC na modalidade II. Professora de Educação Básica Municipal Santo Ângelo- RS. Brasil. Email: a110570@uri.edu.br

²⁴⁹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado/ URI - Campus de Frederico Westphalen -RS. Brasil. E-mail: lucimduspacheco@gmail.com

aprofundado sobre o mesmo (GIL, 2011). Na sequência, buscamos aportes teóricos para a construção do trabalho por meio de livros e artigos que abordam o tema em questão.

O trabalho tem início com a discussão sobre "A formação de professores no Brasil: aspectos históricos". Nele, apresentamos o processo pelo qual a formação docente passou ao longo dos anos, bem como sua importância nos dias atuais. Sobre a formação continuada, Libâneo (2004, p. 227) afirma que: "[...] a formação continuada é um prolongamento da formação inicial e tem como objetivo o aperfeiçoamento profissional". Na mesma perspectiva, Nóvoa (1992, p. 27) aponta que: "[...] a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores". Ou seja, buscar novos conhecimentos se faz necessário para estar em constante atualização, acompanhando as mudanças e transformações que ocorrem nas especificidades da faixa etária trabalhada. Ao final, é possível observar que o resultado de uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, desenvolve nos professores a capacidade de realizar uma boa prática pedagógica em sala de aula, respeitando as crianças e suas necessidades. O professor precisa estar imbuído de conhecimentos significativos para atender às demandas das crianças. Nesse sentido, Fochi (FOCHI, 2017, p. 87, Apud ROCHA, 2011, p. 378) compreende que a educação [...] se dirige a um contexto de diferentes visões, experiências, escolhas e organizações.

Desenvolvimento

Historicamente, o debate sobre a formação de professores começou com o surgimento das escolas, uma vez que não existiam lugares ou prédios específicos dedicados ao ensino das crianças; este ensino era realizado em casa. As crianças aprendiam com seus familiares e também em locais frequentados pela comunidade em geral. As aprendizagens eram variadas, considerando suas vivências e experiências, e abordavam diversos assuntos. Além disso, a idade dessas crianças, ou seja, o período da infância, não era levada em consideração, assim como as características e fases de seu desenvolvimento.

Os avanços nos estudos sobre as concepções de infância e de criança contribuíram para que se percebesse a necessidade de diferenciar a educação destinada aos pequenos daquela oferecida aos adultos. Para isso, tornou-se necessária a criação de locais específicos para o ensino, ou seja, a escola: um ambiente voltado ao ensino das crianças, que priorizasse as aprendizagens adequadas a elas e considerasse sua idade.

Pelo menos historiograficamente é com o livro de Aries *L'enfant et la vie familiale sous VAncien Regime* que o tema da constituição da infância entra em cena. Esse

livro foi publicado em 1960, mas sua elaboração levou 10 anos, já que Aries o foi escrevendo em seus fins de semana; aliás, seu livro de memórias teve, justamente, o simpático título de *Un historien du dimanche*, que no Brasil recebeu do tradutor o título equívoco de um historiador diletante (Aries, 1994). [...]Outrossim, tudo isso está coincidindo com o desenvolvimento da instituição escola ou colégio, dentro de um processo de escolarização crescente que virá até o século atual. (CAUVILLA, 1998, p. 72).

Com a criação da escola, as primeiras práticas de ensino receberam forte influência religiosa. Inicialmente, a escolarização era oferecida apenas à classe dominante da sociedade, com aulas destinadas à formação da elite, enfatizando a preparação para governar. Já as classes populares, quando passaram a ter acesso à educação, recebiam uma formação voltada para o trabalho manual e para servir à classe burguesa. Esse modelo de formação foi, ao longo do tempo, sendo desconstruído, e a escola passou por transformações e adaptações.

A partir das mudanças no mundo do trabalho, na organização das famílias e da sociedade, bem como das novas perspectivas sobre o ato de ensinar, percebeu-se que era necessário ir além, pois as famílias e o contexto de convívio social já não eram mais suficientes. Oliveira (2012, p. 23) aponta que “[...] através de reivindicações operárias foram sendo canalizadas para o Estado e atuaram como forma de pressão para que os órgãos governamentais criassem creches e escolas.”

É nesse contexto que surge a figura do professor, alguém que pudesse estar à frente do ensino e capaz de ministrar os conhecimentos necessários às crianças. Nascia, então, uma nova profissão: a de professor, e, com o surgimento dessa profissão, surgia também uma nova necessidade: a formação desse profissional.

Segundo Saviani (2009), a formação de professores no Brasil emerge marcada por diversos períodos,

1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.144).

Percebemos, com isso, que a formação de professores está em constante transformação, influenciada por novas concepções e reformas que se fazem necessárias devido às mudanças contínuas na sociedade, acompanhadas por inovações em diversas áreas,

como a econômica, social, política, tecnológica e educacional, entre outras. Sendo assim, podemos afirmar que a temática da formação de professores é um assunto recorrente no Brasil.

Ao abordarmos a formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) constitui um marco histórico. Dentre as muitas inovações que trouxe para os sistemas de ensino, no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o art. 3º, inciso VII, prevê a “valorização do profissional da educação escolar”. Além disso, o art. 61 estabelece:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são²⁵⁰: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio²⁵¹; [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos²⁵²: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho²⁵³; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço²⁵⁴; [...] (BRASIL, 1996).

Outros documentos também foram criados para contribuir na busca pela concretização da qualidade na formação de professores. Entre eles está o Referencial da Formação de Professores, lançado em 2002 pelo Ministério da Educação (MEC), que apresenta a perspectiva da formação por competências. Este referencial teve a intenção de repensar a profissão docente, suscitando reflexões pertinentes sobre as transformações necessárias para a formação inicial e continuada. Além disso, contribuiu para a construção de reflexões sobre as práticas realizadas no processo educativo. Sobre a formação por competências, o documento salienta:

[...] refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos e refere-se em situações complexas. [...] Trata-se de uma competência que se defini em ato, no saber agir [...] deve ser promovida em termos coletivos [...] há muitas maneiras de ser um bom professor. (BRASIL, 2002, p. 62).

²⁵⁰ Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009.

²⁵¹ Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009.

²⁵² Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009.

²⁵³ Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009.

²⁵⁴ Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009.

Para que isso aconteça efetivamente, é necessário aprender a investir em conhecimento e a buscá-lo de forma coletiva, articulando de fato teoria e prática. Assim, o professor consolida suas habilidades ao colocá-las em exercício, transformando-as em competências.

O Plano Nacional de Educação (PNE) amplia o que diz a LDB/96 e busca contribuir com a promoção de políticas públicas destinadas à formação de professores. Com vigência de dez anos (2014-2024), o PNE cumpre o previsto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e tem como uma de suas diretrizes a valorização dos profissionais da educação. Composto por 20 metas e 254 estratégias, o plano visa melhorar a qualidade da educação nacional. As metas 15 e 16 tratam da formação inicial e continuada dos professores da educação básica:

META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

A meta 15 apresenta 13 estratégias a serem realizadas no que diz respeito a formação inicial e continuada dos professores, entre elas:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...] (BRASIL, 2014).

Também na meta 16 são apresentadas estratégias relevantes para a formação dos professores, considerando a formação inicial e continuada, com destaque para os seguintes aspectos:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; [...]

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. [...] (BRASIL, 2014).

Nas estratégias das metas 15 e 16, fica evidente a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, e as tentativas de alcançá-las têm sido uma realidade desejada. No entanto, para que isso aconteça, é necessário um esforço coletivo, tanto por parte dos governos quanto dos sistemas de ensino e das escolas, para que essas formações se concretizem e promovam a melhoria das práticas pedagógicas, resultando em avanços na qualidade da educação.

Além disso, outros documentos que trazem contribuições relevantes são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2019, 2020). Essas diretrizes orientam e organizam a formação docente, alinhando-se ao que autores e pesquisadores dessas temáticas apresentam. Elas contribuem para o processo de formação do professor e destacam importantes fundamentos e princípios em consonância com a LDB/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Na Resolução CNE/CP Nº 2/2019, 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) ”, encontramos como fundamentos:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: [...]

II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo

estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - Respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;

IV - Reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência; [...] (BRASIL, 2019).

O Art. 6º, trata da política de formação de professores para a educação básica, de acordo com a BNCC. Nele são enfatizados 10 princípios essenciais, dos quais destacamos:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade [...]

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; [...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; [...]

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente [...]

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; [...] (BRASIL, 2019).

No que se refere a formação continuada dos professores, a Resolução CNE/CP Nº 1/2020 que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) evidencia:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, 2020).

Ainda sobre a importância da formação continuada, a BNCC enfatiza que é importante “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos

processos de ensino e aprendizagem [...] (BRASIL, 2018, p. 17).

Considerando a trajetória histórica da formação de professores, compreendemos que ela está diretamente articulada com a prática pedagógica e com os momentos coletivos de trocas e diálogos no contexto escolar. O professor deve ser aquele que, imbuído de conhecimentos, reflete sobre sua prática, age de forma crítica e autônoma, e enfrenta os desafios educacionais do cotidiano, em vez de simplesmente repassar conteúdo.

Por isso, é necessário um olhar atento e crítico em relação à formação dos professores em nosso país, cuja formação inicial deve ser fruto de um esforço conjunto entre o Governo Federal, Estados e Municípios. Além disso, a formação continuada deve ser de responsabilidade dos municípios onde esses profissionais atuam, assim como dos gestores escolares, que devem promover e buscar melhorias para o ensino nas escolas. Investir na qualidade da formação é reconhecer que professores bem assistidos e preparados, de forma contínua e permanente, representam um compromisso com a educação de qualidade.

A formação dos professores que atuam na educação de crianças, além da formação inicial no curso Normal em nível médio ou em curso superior de Pedagogia, precisa estar pautada na ideia de continuidade. Esses profissionais necessitam de uma formação continuada que aprofunde seus conhecimentos teóricos e práticos, levando em conta as inovações e as pesquisas atuais sobre a pedagogia da infância e o desenvolvimento infantil. Conforme Oliveira:

Atualmente, têm-se ampliado os estudos e pesquisas que afirmam a profícua condição que é a interação de bebês e crianças pequenas com outras crianças de idade semelhante, contrariando a ideia de que crianças muito pequenas não tinham condições de interagir com seus colegas. Ao interagir com outras crianças, a brincadeira aparece como importante meio para a aprendizagem, pois lhes possibilita aprender sobre o mundo e suas relações [...] além de propiciar-lhes espaços de construção de conhecimento e de cultura com seus pares. (2012, p. 36).

Nesta perspectiva, Barbosa (2010) afirma que uma Pedagogia da Infância deve compreender que todo e qualquer fazer educativo exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Por isso, ela entende as crianças como seres humanos com história e experiências, capazes de múltiplas relações e produtores de cultura, a qual é construída em interação com seus pares, embora profundamente influenciada pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Ela também reconhece a infância como uma categoria geracional, social, histórica e geograficamente construída, diferenciada e atravessada por variáveis de gênero, classe, religião e etnia. Em outras palavras,

A consolidação de uma perspectiva pedagógica assim denominada: Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. (BARBOSA, 2009, p. 2).

Sendo assim, a docência na educação de crianças necessita de um professor que domine os saberes e fazeres do processo pedagógico, utilizando o lúdico, as vivências e as experiências que cercam o mundo das crianças. Isso abre espaço para a constituição de sujeitos receptivos a novas aprendizagens. Conforme Larrosa: “A experiência é tudo aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. ” (2002, p. 26). Esse é o propósito do professor: propiciar momentos que possibilitem o ato de transformar e ser transformado através de suas experiências, saberes e fazeres.

Portanto, é imprescindível que o professor repense e dialogue sobre suas práticas. As especificidades do seu trabalho exigem, além dos conhecimentos teóricos, o respeito às singularidades das crianças e de suas famílias, a responsabilidade pela organização de espaços, tempos e materiais de forma participativa, e a capacidade de fazer escolhas que oportunizem às crianças viver sua infância em espaços de vida coletiva e se sentirem seguras para explorar e experimentar o novo.

Conclusão

O estudo sobre a formação de professores e as boas práticas pedagógicas partiu do interesse em entender como esse processo deve ocorrer e quais resultados ele pode gerar em termos de boas práticas pedagógicas. A educação exige muitos estudos, pois suas especificidades são numerosas e necessitam de um olhar atento, já que cada criança possui características singulares.

Através desta pesquisa, foi possível compreender o contexto histórico da formação de professores, bem como o processo pelo qual ela passou, e verificar o que a legislação brasileira diz sobre a formação docente. Além disso, ampliamos nossa visão sobre as especificidades dos saberes e fazeres da docência na educação e boas práticas pedagógicas. Identificamos o que o professor deve saber para integrar essas especificidades em sua

proposta pedagógica e contextualizar todo esse processo na busca pela formação continuada, visando uma educação de qualidade.

Nesse sentido, cabe aos professores buscar a melhoria de sua prática pedagógica, compreendendo as especificidades e necessidades das crianças. Devem buscar se inserir em contextos de formação para adquirir mais conhecimento e compartilhar suas experiências, com o objetivo de desenvolver propostas cada vez melhores, respeitando a individualidade da criança.

TEACHER TRAINING AND GOOD PEDAGOGICAL PRACTICES

Abstract

The present study covers the topic of teacher training and good pedagogical practices, seeking to contextualize their importance in the educational process of children. The work discusses teacher training in Brazil, focusing on good practices related to knowledge and practices in teaching. The integrative review was adopted as a methodology, with the aim of synthesizing relevant approaches on the topic. The research had theoretical support based on books and articles, using authors such as Barbosa (2010) and Oliveira (2012), among others who investigate and discuss the subject. It is concluded, therefore, that teacher training is of fundamental importance to ensure the specificities in the educational development of children.

Keywords: Training. Teachers. Education. Practices.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, Brasília, 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação** – CNE.2020

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC. 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

CAUVILLA, Waldir. **Sobre um momento da constituição da idéia de infância**: ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica**, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. – 6 ed.rev.e ampl. São Paulo: heccus Editora.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012. Várias autoras.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA À EDUCAÇÃO: TEORIA E CONHECIMENTO

Camila Torzeski Praissler²⁵⁵
Marielena Batista de Souza²⁵⁶
Claudionei Vicente Cassol²⁵⁷

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

Esta proposta de pesquisa aborda a fenomenologia, abordagem rigorosa e sistemática, desenvolvida por Husserl, para estudar as experiências conscientes, destacando a importância de retornar às coisas mesmas e de suspender julgamentos pré-concebidos (*epoché*) para melhor compreender a essência dos fenômenos. Nosso objetivo geral com esta proposta é compreender as contribuições da fenomenologia para a educação, no viés da teoria e do conhecimento. Para a viabilização do objetivo geral, objetivos particulares que consideram identificar, a partir da revisão de literatura, compreensões referentes à fenomenologia e desenvolver análises na sua relação com a educação, a teoria e o conhecimento, são preocupações que buscam compreender processos educacionais. A reflexão se esforça por explorar a fenomenologia e suas contribuições para a educação, partindo de suas raízes históricas e filosóficas. A fenomenologia de Husserl influenciou consideravelmente a educação. Suas concepções foram aplicadas para explorar e entender as experiências subjetivas de estudantes e professores/as. A abordagem fenomenológica na educação enfatiza a importância de considerar as perspectivas individuais e as experiências vividas por alunos/as, na promoção de possibilidades, alternativas e perspectivas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Fenomenologia. Conhecimento. Teoria.

Introdução

Esse estudo buscou compreender a fenomenologia, suas contribuições para a educação, no viés da teoria e do conhecimento. Destacada como uma das principais correntes filosóficas do século XX, possui raízes profundas que se estendem por vários séculos. Desde suas primeiras menções, como em 1764 pela escola de Christian Wolff e Johann Heinrich Lambert, onde o termo foi usado para estudar as fontes do erro e as aparências ilusórias, até Immanuel Kant, que a utilizou para descrever a teoria do movimento em relação às percepções sensoriais, a fenomenologia tem sido explorada e desenvolvida por diversos

²⁵⁵ 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 Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Básica. E-mail: a105623@uri.edu.br.

²⁵⁶ 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 Infantil. Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Básica. E-mail: a105696@uri.edu.br.

²⁵⁷ Pós-Doutorando no PPGE Unochapecó - Chapecó-SC. Doutor em Educação nas Ciências – PPGE – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPE). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. E-mail: cassol@uri.edu.br.

pensadores. Georg Wilhelm Friedrich Hegel expandiu ainda mais o conceito em sua "Fenomenologia do Espírito", traçando a evolução da consciência humana.

Contudo, foi no final do século XIX que a fenomenologia se consolidou como uma corrente filosófica robusta, graças ao filósofo alemão Edmund Husserl. Husserl propôs a fenomenologia como uma ciência da essência, distinta das interpretações psicológicas e empíricas prevalentes na época. Husserl introduziu o conceito de "epoqué" ou suspensão fenomenológica, que envolve colocar entre parênteses o mundo natural para focar na essência da consciência (Abbagnano, 2007, p. 399).

Esta abordagem teve um impacto significativo em várias áreas, incluindo a educação, juntamente com aspectos relacionados ao conhecimento e teoria. Pedagogos como Paulo Freire e os escolanovistas incorporaram princípios fenomenológicos em suas práticas, promovendo uma educação centrada no aluno, valorizando a experiência subjetiva e a participação ativa. Este texto aborda a problemática do conhecimento, questões relativas à teoria e suas significações. Abordando o paradigma da fenomenologia e suas contribuições para a educação. Também, com objetivo de analisar questões relativas à educação, teoria e conhecimento entrelaçadas com o paradigma da fenomenologia. Visto que a fenomenologia não apenas se estabeleceu como uma corrente filosófica central, mas também influenciou e transformou práticas pedagógicas, contribuindo para uma compreensão mais profunda da experiência humana e do processo educacional.

Desenvolvimento

Considerada uma das principais correntes do século XX, a fenomenologia vem sendo abordada no decorrer da história por diversos filósofos. No ano de 1764 é tratada pela escola de Wolf Lambert, que utiliza o termo no qual prescreve o estudo das fontes do erro, como se fosse uma aparência ilusória. Já Kant se refere à fenomenologia para indicar a parte da teoria do movimento, que considera o movimento ou o repouso da matéria somente em relação com as modalidades em que eles aparecem ao sentido (Abbagnano, 2007, p. 438).” Hegel, se remeteu ao termo como Fenomenologia do espírito, “a história romanceada da consciência, que desde suas primeiras aparências sensíveis, consegue aparecer para si mesma em sua verdadeira natureza, como consciência infinita e universal.” Para esse filósofo, é através da consciência que o indivíduo revisita caminhos e formas do espírito universal.

Mesmo já tendo sido proferida por filósofos distintos, a corrente filosófica Fenomenológica foi fundada no final do século XIX pelo filósofo alemão Edmund Husserl.

Com uma obra densa, que a princípio não chamou muito atenção por ser confundida com as numerosas teorias neokantianas que tiveram forte influência no final desse século, a teoria de Husserl tomou uma proporção gigantesca, tornando-se difícil abranger toda a sua plenitude. O objetivo desse filósofo é fortalecer a filosofia como uma teoria universal, afastando sua dependência das correntes psicológicas, muito difundida até então. GIL (apud SIGNORELLI, 2008, p.33) afirma que: “o intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar a descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar.”

Na obra, “Investigações Lógicas”, Husserl se empenha para mostrar a lógica como uma ciência, se afastando dos conceitos psicológicos. Esse filósofo afirma que, a consciência é a base do conhecimento e que existe uma diferença entre os atos da consciência, “que pode ser descrito de maneira subjetiva e psicológica, e o conteúdo objetivo, que, em sentido platônico, chamou de essências ideais” (ZILLES, 2005, p.99), e o conceito de intencionalidade, que é o eixo central da fenomenologia. Ele afirma que, um ato só é intencional se estiver na consciência. Caso isso não ocorra, será um ato natural. Husserl diz que toda consciência é consciência de alguma coisa, assim, ele se opõe ao empirismo e ao psicologismo e supera a oposição entre o realismo e o idealismo.

Mesmo com a intenção de escrever sobre a lógica para distanciar-se da psicologia, batalha travada desde o início, a teoria Husserliana foi se desenvolvendo em torno da análise geral da consciência, onde o princípio da intencionalidade ganha lugar central em seus escritos, porém, desviando-o de todo o viés psicológico, com a intenção de conquistar um lugar nas ciências para a filosofia. Pois, conforme afirma Zilles (2005, p.100):

Nessa época, os filósofos, ameaçados pelas ciências, sentiam a necessidade de justificar a filosofia como ciência. Husserl tentou dar à filosofia o caráter de ciência fundamental. Ora, tal fundamento não poderia estar na empiria, como no caso das ciências particulares, mas num a priori último.

Oposto ao positivismo, que restringia-se ao método científico empírico, o qual Husserl não via com bons olhos por considerar instável, esse filósofo buscava o método da compreensão. Sua intenção era chegar à análise compreensiva da consciência, uma vez que afirma que a consciência dá-se na e pela consciência. Essa análise é uma marca da sua filosofia

Com o propósito de desenvolver a fenomenologia, a qual classificou como ciência da essência e não de dados, como a psicologia, Husserl coloca o empirismo entre parêntese, o que ele chamou de epoqué, o qual descreveremos a frente, para limitar-se a consciência do “eu”, a individualidade espiritual. Triviños (1987), citado por Signorelli (2022), diz que o

primeiro passo para a construção do método científico fenomenológico é o questionamento do conhecimento, a qual se daria através da suspensão e colocação entre parênteses de crenças e proposições sobre o mundo natural. Esse mecanismo, Husserl chamou de *epoqué*, que seria:

[...] uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo na sua totalidade. Com a E., diz Husserl, "pomos fora de ação a tese geral própria da atitude natural e pomos entre parênteses tudo o que ela compreende; por isso, a totalidade do mundo natural que está sempre 'aqui para nós', 'ao alcance da mão' e que continuará a permanecer como 'realidade' para a consciência, ainda que nos agrade colocá-la entre parênteses. Fazendo isso, como é de minha plena liberdade fazê-lo, não nego o mundo, como se fosse um sofista, não ponho em dúvida o seu existir, como se fosse um cético, mas exerço a E. fenomenológica, que me veta absolutamente qualquer juízo sobre o existente espaço-temporal" (Abbagnano, 2007, p.399)

Conforme o autor, a *epoqué* compreende a suspensão momentânea do mundo natural, mas não a negação, para a partir dela chegar-se à essência. Ou seja, aquilo que permanece inalterado. Com o termo “*epoqué*”, Husserl define tudo aquilo que podemos ter consciência, e essa consciência pura ele chama de fenômeno. Para esse filósofo, toda consciência tem que partir dela mesma, sem características sociais ou culturais. A ciência é totalmente imparcial, não pode sofrer influências do mundo exterior. Para Husserl, o cientista para produzir conhecimento, tem que está despido de todos os seus preconceitos, julgamentos e pressupostos. Essas são as condições fundamentais para que haja fenomenologia.

O método husserliano traz outro conceito que merece atenção, o Transcendente, que este atribui às concepções cotidianas das coisas do mundo. Para Husserl, “é transcendente a percepção das coisas em oposição à percepção que a consciência tem de si mesma (que é percepção imanente)” (Abbagnano, 2007, p. 973), e Transcendência é o mundo interior da consciência. O filósofo imputa esse processo a Noese, que denomina como “O aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos e compreensão que visam a apreender o objeto, tais como: o perceber, o lembrar, o imaginar” (Abbagnano, 2007 p. 713). De acordo com o filósofo, podemos dizer que Noese é o processo que constitui o fenômeno na consciência de maneira formal. O mesmo define Noema como o aspecto objetivo da vivência. Ou seja, o objeto é considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser percebido, imaginado, recordado. O Noema é distinto do próprio objeto. Por ex, o objeto da percepção da árvore, mas o Noema dessa percepção é o complexo dos predicados de modos de ser dados pela experiência” (Abbagnano, 2007, p. 713)”. Noema, ao contrário de Noese, é o fenômeno da consciência que se constitui de maneira material. São objetos visados de certa maneira pelos atos da consciência.

Husserl diz que a prática da fenomenologia é exercida através do processo de redução do fenômeno, assim atinge-se a sua essência. O filósofo afirma também que todo fenômeno é intencional. Dartigues (apud SIGNORELLI, 2022) reitera que:

O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’, que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de intento). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. (...) Isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência.

Neste sentido o autor assevera que, quando Husserl aborda a intencionalidade, se atém apenas ao objeto, sem deixar margens para outros significados ou interpretações.

Significando a educação

A educação tem um sentido amplo e variável, ela pode ser formal, que ocorre em instituições de ensino ou associações de forma sistêmica e intencional; e informal que pode ocorrer nas relações cotidianas de forma intencional ou não intencional desde a mais tenra idade no meio familiar, onde os mais velhos passam para os seus entes sua cultura, costumes, religiões, dessa forma o modo de vida de um povo passa de geração para geração. Carlos Brandão (2002, p. 8) diz que:

[...] Em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endocultural. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções por exemplo: de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o modelo social do adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar.

Conforme o autor supracitado a educação consciente ou inconsciente está presente cada vez que se tem o propósito de compartilhar conhecimento dentro das relações interpessoais de um povo. Essas práticas, além de formar seres para viver e atuar na sociedade em que habitam, contribuem também para a continuação de heranças culturais para as gerações futuras.

Já a educação formal, conforme mencionada acima, tem um caráter intencional, organizado, acontece em espaços definidos, como escolas e universidades, com conteúdos e objetivos sistematizados para atender a um determinado propósito. Essa instituição surgiu na Europa desde o século XVIII, sendo um privilégio apenas da elite. Mas, a partir do século XIX se expande neste continente com o objetivo de criar um projeto liberal, onde a igualdade de oportunidades viesse substituir a desigualdade baseada na herança familiar. A luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política

européia no século passado, deu início a implantação da rede pública de ensino em parte da Europa e América do Norte nas últimas décadas desse século . Patto (1999, p.42) afirma que:

Para garantir a soberania nacional e popular, que não se supunha possível numa sociedade de classe, a escola recebe, segundo Zanotti (1972) uma fundamental missão: “a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum – e, para muitos, leiga- será também o meio de obter a grande unidade nacional.

Essa concepção redentora da escola, que também se repete no Brasil no século seguinte, o qual abordaremos a seguir, não foi bastante para resolver os problemas sociais e econômicos existentes na Europa do século XIX, mesmo porque não era do interesse da sociedade burguesa mudar uma situação que lhe estava confortável, a mesma se beneficiava com as condições precárias da massa popular que para sobreviver, se submetiam a trabalhos com péssimas condições e baixos salários.

Restrita a filhos de colonos, numa sociedade escravocrata, a educação no Brasil tem sua base também pensada de forma elitista e dominadora, voltada para atender aos privilégios das classes dominantes, onde poucos tinham acesso. Pois partia-se do princípio que, para se trabalhar nas lavouras não havia necessidade da classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento da leitura e da escrita. A partir dos anos 30, com o início da industrialização, foi percebido a defasagem da educação no país, surgiu então a necessidade de pessoas minimamente letradas para atender a economia industrial. Com cerca de 100 anos de atraso em relação aos países desenvolvidos, que desde meados do século XIX se preocuparam com uma educação universal e gratuita, para também atender a revolução industrial na Europa, conforme citamos acima, surge no Brasil a necessidade de ampliar a educação para criar mão de obra minimamente qualificada, e a leitura e a escrita passa a ser critério essencial para este fim.

Com esse novo cenário econômico no país, as discussões políticas dos anos de 1930 se acirraram no campo educacional, pois via-se na educação um horizonte para solucionar problemas sociais, econômicos e políticos que assolavam a sociedade brasileira. Mas, essa instituição com um viés ideológico elitista mostrou resistência, pois, não tinha a intenção de disseminar o conhecimento para a população em geral. Defendiam que essa educação fosse limitada, não o suficiente que levasse essa classe a refletir sobre o quanto eram explorados. Mandeville (MANDEVILLE, 2017. P 297) afirma que o conhecimento destinado aos trabalhadores deve ser restrito ao saber laboral, pois o que extrapola este limite, pode despertar no

trabalhador a condição de explorado. Para o autor: as classes dominantes não tinham nenhum interesse em criar uma educação pública que beneficiasse a todos, formando cidadãos conscientes dos seus direitos, mas que os qualificasse minimamente para atender a demanda do sistema vigente.

Essa postura conservadora e tradicional da escola entra em embate com os ideais progressistas dos Pioneiros da Escola Nova no início do século XX, que defendia uma escola pública, universal, obrigatória e laica, baseada em práticas concretas que valorizasse a percepção individual no processo educativo, propondo uma educação centrada no aluno, com experiências significativas e o aluno participativo, ativa no processo de aprendizagem. Podemos observar características fenomenológicas no pensamento da Escolanovista, visto que, ambas contribuem para delinear a forma de compreender o conhecimento e a pedagogia através da experiência, e da participação ativa na aprendizagem. Com práticas pedagógicas ativas criativas e abertas, privilegiando a autonomia e protagonismo dos educandos.

Outro teórico que também impôs resistência ao método massificador da escola tradicional, defendendo práticas inovadoras com aprendizagem prazerosa que tenham sentido para o aluno foi Koellreutter, um pedagogo alemão naturalizado brasileiro que a Pedagogia de Hans-Joachim, defendendo que: “a música constitui um meio de comunicação para a transmissão de ideias e pensamentos daquilo que foi pesquisado, descoberto ou inventado como produto da provocação de um estímulo oriundo da problematização” (Signorelli, 2022, p.15).

Esse mecanismo de utilizar a música como prática educativa, traz a entonação de uma pedagogia ativa, criativa ou aberta, também defendida pelos escolanovistas, conforme mencionamos anteriormente. Para Koellreutter, a aprendizagem através da música gera inquietação, indagação e curiosidade. Nessa circunstância leva o sujeito à busca de novos conhecimentos, formando seres conscientes do seu lugar no mundo e da sua condição de pessoas inacabadas. O pedagogo estrutura sua pedagogia no tripé conceitual em: Devir, Fluxo e Rizoma. Devir “constitui aquele assunto que desperta o interesse do aluno apelando para as suas necessidades, expectativas e demandas de modo a marcar ou impactar o contexto histórico e social da realidade de suas vidas”(Signorelli, 2022, p.16) . Dessa forma, o Devir se desperta para a função social de uma aprendizagem significativa e prazerosa, livre de uma aprendizagem mecanizada metódica, automáticas e repetitivas.

A partir do êxito da aprendizagem através do pensamento artístico manifestado pela música, onde tudo é movimento, Koellreutter, (apud SIGNORELLI, 2022, p. 17) conclui que, “tudo o que não flui, não se move ou não muda pode se tornar nocivo”. Essa contribuição do

movimento artístico para as práticas pedagógicas despertou no autor a ideia do Fluxo, o que ele conceituou de dinamismo contínuo e constante. Esse dinamismo contínuo e constante de ideias que emergem do trabalho e institui a Práxis Pedagógica do Fazer musical, Sendo esta responsável pela movimentação artístico-intelectual e, por consequência, produziria ações criativo-educacionais.

Para se trabalhar numa perspectiva de um pensamento artístico, é necessário que se tenha um ambiente propício, capaz de despertar no aluno o interesse por novas conquistas, que instiguem a criatividade, levando esses educandos a fluir o pensamento. Um ambiente que dê liberdade de trilhar caminhos, e não de seguir uma ordem pré-definida, onde se poda a criatividade do aluno e o adapte a ordem pré-estabelecida. É esse ambiente desafiador, onde, nem o professor, nem o aluno, nem o conteúdo são o centro, que Koellreutter associa ao Rizoma, que seria uma pedagogia sem centro, a qual é atribuída ao “pensamento musical aberto ou rizomático hermético, complexo, profundo, enredado e intrincado; entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexão ou relações bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontado para fora” (SIGNORELLI, 2022, p. 20). De acordo com o pensamento do autor podemos concluir que Rizoma é a transversalidade, interdisciplinaridade, é ter uma visão geral, e não fragmentada da situação a ser analisada. É desenvolver uma postura questionadora, crítica e reflexiva, capaz de transformar, se necessário, o ambiente em que está inserido.

Baseado no que descrevemos sobre a Fenomenologia, no que se refere a sua busca pela verdade inacabada, a necessidade de um ensino sociointeracionista, capaz de inspirar a linguagem e a oratória através da música, contribuindo para uma postura crítica e reflexiva em uma educação significativa, se entrelaça com a pedagogia Escolanovista, o pensamento de Freire e a pedagogia de Koellreutter. Esses, entre outros teóricos, em resistência ao retrógrado método tradicional, dedicaram parte de suas vidas para construir teorias mais inovadoras, com o objetivo de contribuir para a construção de uma escola que formasse sujeitos mais críticos reflexivos e atuantes na sociedade.

Fenomenologia: conhecimento e teoria

A fenomenologia, uma corrente filosófica que surge com o objetivo principal de estudar e descrever a experiência vivida pelo sujeito, buscando compreender a essência dos fenômenos, a experiência humana em sua essência. Compreender o mundo ao nosso redor, conhecimento baseado na experiência direta do sujeito, é o que defende Husserl em seus

estudos. Observar, ter curiosidade em aspectos da vida cotidiana, estar aberto a novas experiências e perspectivas, na nossa própria experiência, na subjetividade. Mas, como compreender o mundo ao nosso redor? Pensar nesses aspectos nos obriga a olhar para dentro de nós mesmos, para as vivências subjetivas, essas que moldam a nossa percepção da realidade, a qual somos protagonistas.

Compreender o mundo ao nosso redor, compreende conhecer a si mesmo e ao outro, conhecer ou conhecimento é um fenômeno central para o questionamento filosófico, neste aspecto a fenomenologia ajuda a compreender experiências e perspectivas de forma empática e profunda, fundamenta o conhecimento nos fenômenos da consciência. Todo conhecimento se origina da interpretação consciente dos fenômenos.

Nesse sentido Husserl enfatiza a intencionalidade, a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para ele, o mundo só pode ser compreendido pela forma como se manifesta à consciência humana, e não há um mundo em si ou uma consciência independente. Onde a relação entre a teoria do conhecimento e a fenomenologia consiste na experiência, na busca por compreender como conhecemos o mundo ao nosso redor.

A importância adquirida pela teoria do conhecimento como disciplina filosófica é recente, apenas na modernidade adquire um nome próprio e torna-se um campo de investigação dentro da filosofia. Quase todos os filósofos trataram os problemas do conhecimento. O que tal fenômeno significa, sua origem e seus fundamentos têm sido objeto de discussão em toda história.

Um dos problemas mais antigos da epistemologia ou teoria do conhecimento é o problema da definição de conhecimento, então, o que é o conhecimento? Como saber que realmente conhecemos algo? O conhecimento normalmente é definido como crença verdadeira justificada.

Existem várias fontes pelas quais obtemos conhecimento, algumas delas como a memória (recordação de experiências passadas), os sentidos, a visão, o tato, o paladar (que fazem parte da percepção sensorial), o testemunho (conhecimento obtido através do relato de outras pessoas), e a razão (que perpassa pela lógica e raciocínio a partir de princípios conhecidos).

Os gregos trataram problemas gnosiológicos, palavra que tem origem no grego “gnosis”, que significa conhecimento, e “logos”, que significa estudo ou ciência. Consequente a gnoseologia pode ser entendida como a ciência do conhecimento ou teoria do conhecimento. Os problemas que os gregos tratavam, estabeleciam superioridade às questões ontológicas as

quais tinham por objetivo analisar as coisas existentes no mundo, como a natureza do ser e a realidade.

No cotidiano o problema do conhecimento não é um problema que ocupe as pessoas. Agimos e pensamos como se não existisse o que questionar, como se o conhecer fosse algo natural e não nos trouxesse maiores dificuldades. Conforme o dicionário de filosofia de José Ferrater Moura na fenomenologia do conhecimento:

Entendemos o termo “fenomenologia” num sentido muito geral, como “pura descrição daquilo que aparece”; a fenomenologia do conhecimento propõe-se descrever o processo do conhecer como tal, isto é, independentemente de, previamente a , quaisquer interpretações do conhecimento de quaisquer explicações que se possam dar das causas do conhecer. Portanto, a fenomenologia do conhecimento não é uma descrição genética e de facto, mas “pura”. A única coisa que tal fenomenologia procura pôr a claro é o que significa ser objecto do conhecimento, ou ser sujeito cognoscente, apreender o objecto, etc. Parece óbvio o resultado de tal fenomenologia: Conhecer é aquilo que tem lugar quando um sujeito apreende um objecto. Contudo, o resultado não é óbvio nem tão-pouco simples. Portanto, a pura descrição do conhecer põe em relevo a indispensável coexistência, co-presença e, de certo modo, co-operação, de dois elementos que não são admitidos com o mesmo grau de necessidade por todas as filosofias.

Dessa forma a fenomenologia é um estudo que fundamenta o conhecimento dos fenômenos da consciência. O conhecimento se origina da forma como a consciência interpreta os fenômenos. Podemos compreender em outras palavras que o mundo só pode ser compreendido a partir de como ele aparece na consciência humana. Dessa forma a fenomenologia defende que o conhecimento é constituído através da percepção, da imaginação e da reflexão, a fenomenologia propõe que o conhecimento se baseie na experiência direta e na consciência do sujeito. Alguns autores sustentaram que o fundamento da possibilidade do conhecimento é a realidade ou as “próprias coisas”.

A fenomenologia como didática não faz parte dos escritos de Edmund Husserl, porém traz ideias e conceitos para pensar em educação. Principalmente na postura didático pedagógica de professores com seus alunos em sala de aula. Somos pesquisadoras e professoras, traremos para o texto a nossa vivência escolar, nossa prática. Podemos fazer uma análise, um paralelo sobre a relação fenomenológica entre sujeitos dentro das escolas. Nas salas de aula temos crianças/sujeitos com percepções individuais diferentes, vindos de lugares diferentes, possuindo vivências singulares, subjetividade, personalidades distintas, essas refletem a história de vida de cada um, o modo de existir, o ser no mundo.

Os fenomenólogos buscam descrever como as experiências podem ser compartilhadas e comunicadas, apesar das diferenças individuais. Visto que o fenômeno se apresenta de

maneira distinta para cada pessoa. Uma mesma xícara de café pode representar experiências conscientes diferentes para cada sujeito. Para a fenomenologia existencial, o ser no mundo reflete a maneira de existir de cada ser humano, baseada em suas vivências e percepções (Teixeira,1997). A soma de vivências individuais de cada indivíduo suas vivências sociais com seus respectivos meios se encontram na relação eu-outro, construindo um vínculo inicial uma relação de aproximação entre professor aluno, de diálogo de reciprocidade, onde a partir do vínculo entre ambos, passem a enxergar a essência de cada um, o ser no mundo como ele é. Esse vínculo utiliza-se como base o diálogo, para que a relação eu-outro seja construída e desenvolvida de maneira saudável.

Assumir uma postura fenomenológica na educação é considerar a educação em sua complexidade e refletir a interação sujeitos, como cada um age, sente, conforme suas percepções sua própria experiência e cultura. Para Freire, a realidade social é uma construção dos homens e que pode por eles ser modificada. Essa construção, onde inventa modos de ser e agir com os outros, o homem busca “se fazer”, ele cria cultura, acrescenta algo ao mundo. Na pedagogia dialógica de Freire, o educador e o educando estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado. (Freire, 1983, p. 86). De acordo com Silva (2013), o diálogo é a base para que a relação eu-outro seja construída e se desenvolva de maneira saudável. Sem a presença de uma relação dialógica, a dimensão eu-outro é ineficaz e não gera frutos.

Seguimos com o pensamento de Paulo Freire “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1977, p. 36). Em sua obra Paulo Freire sublinha que o indivíduo não é apenas autor de sua própria construção, mas constitui-se na convivência com os outros e assim torna-se responsável também pelos outros.

Buscando nos dicionários de Filosofia a palavra teoria aparece dentre outros significados como vida contemplativa e beatitude, normalmente contrapondo a prática. Também, como uma suposição ideal na qual se tenha pleno cumprimento de normas ou regras, uma frase relativamente conhecida pode exemplificar, "Teoricamente, deveria ser assim, mas na prática é outra coisa" conforme sublinha Abbagnano (2007, p. 952). Essas frases que corriqueiramente aparecem no nosso dia a dia sobre teoria e prática nos fazem refletir sobre tal assunto. Um outro termo que também aparece nos dicionários é o sentido de contemplação abstrata. A teoria é abstrata? Nos remete ao perfeito e ao sistema de ideias somente? Teoria versus Prática? Para Pereira (1992, p. 11):

O que acontece é que teoria não é somente abstração (ou contemplação abstrata). Além do mais, daí surge nossa confusão, teoria e abstração parecem, mas não são a mesma coisa. É porque são duas realidades tão inseparáveis e independentes que nos confundem. A questão é que a palavra de em um estado de dicionário reforça em nós esse senso-comum perigoso. Pura e simplesmente contrapõe a teoria como a prática como excludentes. Ai a teoria não passa do estágio de abstração. Ora, não é a teoria que se contrapõe à prática pura, é a abstração. Neste sentido, de fato, informações de dicionário são insuficientes para uma crítica e uma compreensão mais apurada da teoria.

No livro, “O que é Teoria”, Pereira (1992, p.12), nos convida a refletir quanto aos significados que os dicionários de filosofia trazem sobre “teoria”. O autor traz vários exemplos como: “Na prática a teoria não acontece na forma como esperamos”, “isto é muito teórico” utilizou também exemplos como “Este indivíduo é teórico” entre outros exemplos. O autor aborda esses questionamentos referindo a ideia de mal entendido/confusão entre teoria e abstração, reafirmando que o verbete encontrado nos dicionários de filosofia podem mais nos atrapalhar do que nos ajudar, quando o assunto for significar a teoria.

Nesta linha de pensamento, o autor questiona qual o verdadeiro fundamento do ato da teoria. Em seus sublinhados, nos mostra que o homem é um ser completo, “não teoriza só porque pensa, somente intelectualmente, mas por que sente, é um ser completo” Pereira, (1992, p.14).

Seguindo procurando conceitos sobre teoria nos dicionários de filosofia, mais especificamente no de Paulo Freire percebemos que o autor aborda três pressupostos em sua produção teórica. A primeira seria uma posição clara diante da posição humana, onde é impossível uma neutralidade nas ações. O segundo pressuposto abordado pelo autor é que a teoria é uma forma de conhecimento, não sendo apenas cognitivo, mas também prática. Uma das contribuições de Freire à história da pedagogia é que é impossível separar teoria e prática, também, que o conteúdo mais importante da educação é a prática. O último pressuposto difere das teorias das ciências, visto que as naturais objetificadas e as críticas são reflexivas. Para Freire nunca é possível separar o que conhece do que é conhecido, conhecemos o mundo na medida em que nos conhecemos.

Adentrando nos conceitos abordados por Pereira (1992, p.16) no que tange a Teoria no pensamento clássico, apresenta que existem duas ciências ou disciplinas da filosofia clássica “(a) a lógica e (b) a metafísica” (Pereira, 1992, p.16). Estes, propostos por Aristóteles. Assim o autor diz que de fato o fundamento de todas as filosofias, está na adequada compreensão da lógica formal e material. Para Pereira (1992, p.16):

O ato de conhecer é visto na filosofia clássica como Teoria do Conhecimento ou Gnoseologia (conforme termo original) ou, ainda, Crítica do Conhecimento ou Fenomenologia do Conhecimento, termos mais usados pela filosofia contemporânea.

Para o autor, independentemente do termo ao qual chamamos essa disciplina, é necessário um estudo lógico. O ato de conhecer tem por objetivo buscar a origem, a natureza e os limites do conhecimento. A finalidade lógica é originar a filosofia a ponto de não deixar noção, conceito ou juízo fora de definições bem limitadas e esclarecidas. A lógica clássica é perfeita. Assim podemos captar a ideia de que o ato de teorizar, na filosofia clássica, é um ato de abstrair reforçando uma superioridade sobre o que é real. Esse, seria um dos motivos de os dicionários filosóficos em sua grande maioria tratarem o tema da teoria como contemplação. “Teorizar torna-se apenas uma arte de trabalhar a mente com a ideia enquanto divorciada de uma realidade mais ampla” (Pereira, 1992, p.18).

Vemos que Pereira, nos seus estudos sobre a teoria na ciência moderna que utiliza a filosofia e sua lógica, como conjunto de pressupostos. Mas tem como novidade a vinculação do objeto pesquisado, e portanto, com experiência, ou experimentação na relação direta de causa efeito. Fora do horizonte da experimentação não se entende a ciência moderna e sua elaboração teórica.

Se apresentam as relações de indução-dedução e análise-síntese, como um problema, onde “os dois primeiros são modos de raciocínio lógico-formal, os dois últimos são basicamente o mesmo processo já vinculado o fenômeno observado” (Pereira,1992, p.31), podendo observar que “sem indução-dedução não se pensa, sem análise-síntese não se faz experiência” (Pereira,1992, p.31).

Conclusão

A fenomenologia, ao longo do século XX, estabeleceu-se como uma abordagem filosófica crucial para a compreensão da experiência humana em sua essência mais pura. Desde suas raízes históricas com pensadores como Wolff, Kant e Hegel, até a consolidação como uma ciência da essência por Edmund Husserl, oferecendo novas perspectivas sobre a relação entre sujeito e objeto, enfatizando a intencionalidade e a necessidade de compreender a consciência de maneira direta e descritiva. Husserl, ao introduzir conceitos como a "epoqué" e distinguir entre noese e noema, proporcionou uma metodologia robusta para explorar a consciência e suas manifestações. Essa metodologia teve implicações profundas em áreas

como a educação, onde pedagogos progressistas encontraram na fenomenologia um fundamento para práticas pedagógicas centradas no aluno e nas experiências subjetivas.

Em resumo, a fenomenologia não só redefiniu a abordagem filosófica do conhecimento e da consciência, mas também deixou um legado duradouro na educação, promovendo um aprendizado mais humano e centrado na experiência do indivíduo. Esta corrente filosófica continua a inspirar novas formas de pensar e praticar a educação, reafirmando a importância da subjetividade e da experiência direta no processo de construção do conhecimento.

APORTES DE LA FENOMENOLOGÍA A LA EDUCACIÓN: TEORÍA Y CONOCIMIENTO

Resumen:

Esta propuesta de investigación aborda la fenomenología, un enfoque riguroso y sistemático, desarrollado por Husserl para estudiar las experiencias conscientes, destacando la importancia de volver a las cosas mismas y suspender los juicios preconcebidos (*epoché*) para comprender mejor la esencia de los fenómenos. Nuestro objetivo general es comprender los aportes de la fenomenología a la educación, desde la perspectiva de la teoría y el conocimiento. Para viabilizar el objetivo general, se plantean objetivos específicos que consideren identificar, desde la revisión de literatura, comprensiones relacionadas con la fenomenología y desarrollar análisis en su relación con la educación, la teoría y el conocimiento, en cuanto preocupaciones que buscan comprender los procesos educativos. La reflexión se esfuerza por explorar la fenomenología y sus aportes a la educación, a partir de sus raíces históricas y filosóficas. La fenomenología de Husserl ha influido considerablemente en la educación. Sus concepciones aplican para comprender las experiencias subjetivas de estudiantes y docentes. El enfoque fenomenológico en educación enfatiza la importancia de considerar perspectivas individuales desde la vivencia de los estudiantes en la promoción de posibilidades, alternativas y perspectivas hacia procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Clave: Educación. Fenomenología. Conocimiento. Teoría.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997

MANDEVILLE, Bernard de. **A fábula das abelhas ou vícios privados, benefícios públicos**. Tradução: Bruno Costa Simões. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIGNORELLI, André Rosalem. **Aproximação entre o método fenomenológico e a abordagem didático-pedagógica de Hans-Joachim Koellreutter**. Revista científica multidisciplinar do núcleo de conhecimento. Ano. 07. Ed. 05, vol. 01. pp 47-80. Maio de 2022.

SILVA, Edna Maria. **O ser na relação com o outro**. **Revista de Psicologia**, Edição I. pg. 123-124, 2013. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, José A. Carvalho. Introdução às abordagens fenomenológica e existencial em psicopatologia (II): as abordagens existenciais.1997 .195 205. (Análise Psicológica) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/237471076_Introducao_as_abordagens_fenomenologica_e_existencial_em_psicopatologia_II_As_abordagens_existenciais. Acesso em: 18 jun. 2024.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da Ciências**. São Paulo: Paulus, 2005

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: POSSÍVEIS DIÁLOGOS NA ÓTICA DA FLUIDEZ DO RIO

Caroline Legramante Martins Pavanelo²⁵⁸

Luci dos Santos Bernardi²⁵⁹

Daniel Pulcherio Fensterseifer²⁶⁰

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

O artigo foi construído a partir de estudos e reflexões sobre a identidade, desenvolvimento profissional e formação de professores. Com ênfase na “Pedagogia: a terceira margem do rio”, de António Nóvoa, estruturamos a escrita acadêmica em diálogo com diversos pesquisadores. Desse modo, propomos a seguinte indagação: Quais as possibilidades em se estabelecer possíveis relações entre a Formação de Professores e o Ciclo de Políticas Públicas, considerando a perspectiva da fluidez das margens do rio? Diante disso, o estudo percorreu uma metodologia bibliográfica, caracterizada pelo viés exploratório e qualitativo. Com o aporte revisitado e estudado, conseguimos vislumbrar conexões entre a formação de professores e os contextos do Ciclo de Políticas, nos encaminhando à conclusão de que elas apresentam instâncias em comum, não se apresentando de forma estanque, pragmática. Ambas vêm se constituindo enquanto objeto de estudo, por intermédio do desenvolvimento de pesquisas de cunho científico, com o intuito de romper paradigmas conceituais, tanto no campo teórico quanto no cotidiano das múltiplas dimensões em que estão inseridas. Portanto, é mister que sejam fomentadas ainda mais pesquisas que envolvam esses descritores, a fim de colocá-los em maior evidência, com perspectivas de garantir maior visibilidade e amplificação dos estudos na comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Formação de professores. Ciclo de Políticas. Pedagogia. Políticas Públicas.

Introdução

O atual contexto social contemporâneo, tem se apresentado um tanto volátil e complexo, transformando-se quase que simultaneamente. Essas mudanças acabam por afetar diretamente as pessoas de modo individual e coletivo, enquanto seres sociais, implicando também, em outras instâncias, como as econômicas, as educacionais, as políticas.

A respeito das esferas educacionais e políticas, elas manifestam relação importante e interligada com a formação de professores. Ambas se coexistem. As pesquisas sobre esse objeto de estudo, apresentaram maior ênfase nas décadas de 80 e 90, tendo destaque, em nosso país, os saberes docentes, a partir das pesquisas de Pimenta (2012). No exterior, mais

²⁵⁸ Pedagoga e gestora na Escola da URI-Santiago/RS, especialista em Planejamento e Gestão da Educação, em Educação Infantil e aprimoramento em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Educação PPGEDU pela URI – Campus Frederico Westphalen/RS. caroline.pavanelo@urisantiago.brr

²⁵⁹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Mestre em Educação UFSC. Graduada em Matemática pela UPF. Professora do PPGEDU na URI – Campus de Frederico Westphalen/RS. Integrante da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas. lucisantosbernardi@gmail.com

²⁶⁰ Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do Curso de Direito e do PPGEDU na URI – Campus Frederico Westphalen/RS. danielpulcherio@uri.edu.br

precisamente no território americano, por intermédio das ideias de Tardif (2014), cuja necessidade era de ampliar os estudos pautados na ciência, para que pudessem sustentar e articular, as implicações que constituem os profissionais da docência, conforme pondera Basso (2024).

Também no lapso temporal dessas décadas, elaboradas por Ball e Bowe (1992), surge a abordagem do Ciclo de Políticas, sendo concebida enquanto “(...) um método de análise das políticas, seus resultados e seus efeitos. (...) tinham a intenção de acompanhar e pesquisar o currículo nacional da Inglaterra.”, conforme Mainardes (2024).

Nesse sentido, podemos compreender que há um movimento sobre a profissionalização docente, a partir da ampliação dos estudos no campo de formação de professores, para além das concepções metódicas, didáticas e tecnicistas. É evidente a busca por compreender e estudar os saberes docentes e a identidade do professor. Assim como há um deslocamento a respeito das políticas públicas, em decorrência da reorganização curricular.

Ao contar dessas constatações mediante ao contexto histórico, com base no cenário político e socioeducacional, bem como o aporte do referencial teórico, nos propomos a pensar sobre quais seriam as possibilidades em se estabelecer possíveis relações entre a Formação de Professores e o Ciclo de Políticas Públicas, considerando a perspectiva da fluidez das margens do rio.

Mediante ao exposto, apresentamos o corpus de análise e metodologia utilizada. Em seguida, discorremos sobre o referencial teórico, dialogando com as proposições dos autores. Nesse sentido, trazemos alguns recortes significativos, que vem a contribuir com as reflexões que desejamos suscitar sobre o eixo temático Formação de Professores. Por fim, elucidamos a conclusão do trabalho, ponderando reflexões sobre a temática.

O corpus de análise e a metodologia

Priorizamos o pensamento de pesquisadores que estudam a temática, devido a relevância para o estudo em questão. No decorrer de nossas escritas, trazemos também para o diálogo, Stephen Ball e Jefferson Mainardes, referências sobre o Ciclo de Políticas, tendo em vista que, no Brasil, há um número significativo de pesquisadores que vem utilizando essa abordagem no campo dos estudos da política educacional e do currículo. Evidenciamos que a estruturação desse trabalho, teve como elemento basilar, a inspiração em Nóvoa (2006), a partir da “Pedagogia: a terceira margem do rio”.

Sobre o corpus da análise, considerando (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156), este “(...)pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica”. Diante disso, o caráter metodológico desse trabalho se define em pesquisa bibliográfica, exploratória e qualitativa.

À vista disso, por pesquisa exploratória (Gil, 2002, p. 41) clarifica que:

(...)o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses”. Inclusive, acrescenta que a pesquisa nessa linha, apresenta como objetivo principal “(...) o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Também no aporte desse autor, ele esclarece que a pesquisa bibliográfica recorre a sustentação de livros e artigos, materiais previamente elaborados. Enfatiza que, em pesquisas que apresentam comprometimento quanto à análise de diversas ordens de um problema, as fontes bibliográficas são referenciais quase que exclusivos dessas pesquisas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2009), parte de uma premissa de uma necessidade advinda de uma situação cotidiana. Hipóteses que podem ser levantadas a partir da prática social e que visam organizar os dados, as teorias, as vivências e os estudos realizados.

Dado esse contexto de construção epistemológica enquanto metodologia, apresentamos os diálogos realizados entre os pesquisadores sobre a Formação de Professores e o Ciclo de Políticas, considerando a analogia do rio, expressa por Nóvoa (2006).

Proposição dos autores e reflexões sobre a Formação de Professores

A analogia das margens do rio nos convida a refletir sobre a Pedagogia como objeto de estudo da Educação. Portanto, “(...) a pedagogia, é por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio” (Nóvoa, 2006, p. 01).

Nesse sentido, pensar a Pedagogia sob o ponto de vista de entrelugar, é reconhecer que o espaço que essa ciência ocupa, encontra-se em deslocamento, mudança. Não há a possibilidade de permanência em uma margem ou outra, mas o movimento, mediante a fluidez do percurso do rio.

Nessa mesma perspectiva de mobilização e objetivo, ao considerar a trajetória da Formação Docente, André (2010) revela que há uma intenção de conhecer esse fazer docente. Assim sendo, a partir do século XX, as pesquisas passaram a considerar a identidade e a profissionalização docente, porque “O foco agora é o professor, suas opiniões, representações,

saberes e práticas, chegando a 53% do total de estudos de formação docente, em 2007” (André, 2010, p. 176). Mediante a isso, as pesquisas revelaram que “No Brasil, é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino” (André, 2010, p. 180). Portanto, construir um estudo com o propósito de compreender a docência de forma mais ampla, com vistas a aprofundar o conhecimento tanto na identidade do professor quanto no seu trabalho, é a possibilidade de:

(...) descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado, um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (André, 2010. p. 176)

Esses elementos que aspiram a reforma, requerem um esforço, se não de todas as esferas sociais, grande parte delas, a fim de compreender para difundir as concepções pós estruturalistas. O que norteia essas concepções é a ruptura de paradigmas, com a finalidade de desconstruir ideias absolutas, para ressignificá-las em um novo sentido. Ball pondera para Mainardes, em entrevista, que:

[...] tenho tentado argumentar que a política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas, de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço. (Mainardes, 2015, p. 165)

A formação de professores também pode ser considerada como uma política implicada em diversos contextos, por vezes dicotômicos, mas em movimento pelo tempo e espaço. Não trazemos aqui a ideia da formação de professores pautada na legislação, propriamente dita, mas no sentido de que esse processo formativo possa ser ancorado na autonomia e na emancipação do professor, com a intenção de construir a identidade e os seus saberes docentes.

Acrescente-se a isso, a constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção de formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional. (André, 2010. P. 179)

A pesquisadora provoca pensar sobre essa transição na concepção da formação de professores, como um processo contínuo, assemelhando-se a abordagem do Ciclo de Políticas, em espiral. Trazendo o Ciclo para a discussão, é preciso ponderar, nesse momento, que os seus contextos (da influência, da produção de textos e da prática) são muito bem relacionados e se encontram em um fluxo contínuo, tal como o rio. André (2010, p. 180) nos instiga a

pensar sobre a abordagem do Ciclo, ao evidenciar que “(...) os dados das pesquisas em geral, deixa muito a desejar. As análises ficam restritas aos depoimentos dos sujeitos, o que gera um conhecimento muito pontual”. De outra maneira, todavia na mesma linha de pensamento, Ball (2021), no livro “Como as escolas fazem as políticas”, discorre sobre a linguagem e o discurso da política sobre a atuação:

O processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade. Em tudo isso, a interpretação e a tradução podem tornar-se desconectadas. (Ball, 2021, p. 111)

Portanto, os contextos na ótica do Ciclo de Políticas, também sofrem impactos, dependendo de como ocorrem ou são apresentados os demais contextos, os discursos, as mobilizações, os comportamentos, os posicionamentos, relações de força, nesses lugares.

Esse cenário nos remete a ideia de que “A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles”, conforme Nóvoa (2006), antecipando, nesse viés, o propósito do significado das duas margens do rio, criticando o “facilitismo do pensamento binário” que, segundo ele, essa via de mão dupla seria sustentada pelas relações de poder, referindo-se a culpados e inocentes.

Além disso, o autor argui sobre as críticas com relação à pedagogia que, em sua maioria, são oriundas por pensamentos desconexos, soltos, sem fundamentação de quem, de fato, encontra-se no cotidiano da escola, para que haja uma discussão em direção a construção de conhecimento. O “regresso ao passado” e “Ensinar os que não querem aprender” são apresentadas como margens do rio que representam a crise da escola como sucessões que não comunicam, mas que legitimam as políticas. Também se refere à missão da pedagogia como a outra margem do rio, por vezes saudosista e sem causa histórica. E, apresenta o enfrentamento, como possibilidade de superação dessas falhas, a partir do reconhecimento desses fracassos:

Primeiro, o fracasso de uma pedagogia burocratizada, que se transportou para as instruções oficiais, e aí procurou acolhimento, apropriando-se do conceito de “inovação” para o transformar em reformas legislativas inúteis⁹. Recentemente, com uma inusitada violência, a burocracia tomou conta também das instituições e dos professores, asfixiando a vida pedagógica e o trabalho escolar.

Segundo, o fracasso de uma pedagogia tecnocrática (ou gestonária), que se tentou legitimar com a “eficácia”, mas que acabou em listas intermináveis de objectivos, de comportamentos ou de competências (como agora se diz), sem préstimo e sem sentido.

Terceiro, o fracasso de uma pedagogia científica, de uma ciência da educação que procurou substituir-se à reflexão prática e que, por esta via, procurou instaurar novas e indesejáveis regulações sobre o trabalho dos professores. (Nóvoa, 2006, p. 04)

Ainda nessa perspectiva, o autor acredita que, a pedagogia, pautada em uma reforma política e educacional, que tenha, na figura do trabalho docente, a sua referência e a mola propulsora, é a oportunidade para despertar o sentido da escola e das aprendizagens. Nesse sentido, considerando as transformações ocorridas na passagem do século XIX para o atual, exemplifica a pedagogia como uma viagem, com três paragens, o conhecimento, a autoridade e o trabalho.

A necessidade em pensar sobre o processo pedagógico em todas as suas instâncias fica muito clara quando o autor compara o conhecimento do professor à matéria-prima, na qual conclui-se a partir do momento em que o sujeito se apropria desse objeto, que no caso é o conhecimento. (Nóvoa, 2006, p. 06). Nesse contexto, o autor traz uma crítica à metodologia dos docentes que não consideram o olhar ao aluno e ao seu processo de aprendizagem, sendo de responsabilidade do professor, tanto a construção do ambiente de aprendizagem, quanto as demandas pedagógicas, incluindo o despertar do desejo de aprender:

A pedagogia constitui o melhor meio de conduzir as crianças, todas as crianças, ao conhecimento de um prazer superior o qual não teriam tido acesso se não fosse o nosso trabalho e a nossa determinação. A pedagogia não serve para pedir menos, mas para pedir mais esforço às crianças. Um esforço continuado, regular, com sentido. Há um só rio, mas há muitas viagens que nele podem ser feitas. (Nóvoa, 2006, p. 07)

Essas diversas viagens podem ocorrer no mesmo rio. Os saberes docentes também. Mediante a eles, há consensos e desacordos conforme as concepções dos autores. Todavia, semelhanças que vão construindo conceituações e se complementam, pertinente às discussões que desejamos elucidar frente a essa narrativa.

Sobre essa questão, Basso (2024), categoriza os saberes a partir dos pressupostos de diversificados autores. Pontua, por intermédio de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que o saber docente é um saber com um viés plural, considerando a formação profissional, os saberes das disciplinas, dos currículos e das experiências. Enfatiza que essa conceituação é contemporânea, portanto, atual. Ainda corroborando das escritas de Basso (2024), a pesquisadora realiza aproximações entre Tardif e Pimenta, ao constatar que ambos se aproximam com a significação dos saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos.

Mas o que queremos trazer para a reflexão, nesse momento, conectada com a pedagogia expressa por Nóvoa (2006), na citação anterior, são os saberes de humanização e os saberes criativos, elencados por Basso (2024), a partir dos estudos embasados em Fossati, Sarmiento e Guths (2012), assim como, na sequência, o pensar sobre a profissionalidade docente, a partir das escritas de Madalozzo (2024).

Basso (2024) evidencia esses autores no sentido de apresentar um olhar holístico, frente a esses saberes. Ademais, os saberes de humanização e os criativos, se apresentam relevantes para o contexto da atuação da docência, estando relacionados a todos os saberes que são necessários nessa relação de pares, entre aluno e professor. Ainda conforme (Basso, 2024, p. 06), “Os processos de humanização se mostram no colocar-se à disposição do outro, na postura de dar atenção, no manifestar empenho e interesse pelo bem comum”, isto é, saberes que legitimam o ser humano e buscam contribuir na sua construção integral, para além do currículo.

Nesse sentido, a concepção dos saberes criativos, mediante pesquisa e análise dessa mesma autora, a partir dos estudos em Fossati, Sarmento e Guths (2012), registra que esses saberes se referem aos conteúdos que o professor instiga, mobiliza no seu fazer pedagógico, em seu cotidiano, vislumbrando “(...) (re) criar e encontrar novas e atraentes alternativas para aprimorar o ensino e a aprendizagem” (Basso, 2024, p. 06).

Portanto, podemos considerar que os saberes criativos e de humanização, fortalecem a proposição de Nóvoa (2006), como possibilidades de despertar o desejo, “o prazer superior”, o esforço dos alunos com relação às suas aprendizagens, entre as múltiplas viagens que podem ser feitas no fluxo desse mesmo rio. Mas também, é preciso evidenciar, que esses saberes docentes se coexistem. Na coexistência, se relacionam entre si, mesmo que haja singularidades entre cada saber, para cada docente, pois aí está a significação e o sentido que são construídos na legitimidade. Dessa forma, (Basso, 2024, p. 07) pondera que:

Todos os saberes são considerados importantes para a constituição do profissional docente e um não existe sem o outro. São eles que dão sentido ao trabalho docente e fazem do professor um profissional diferenciado, com inúmeras funções por atuar no processo de formação e produção dos saberes sociais, produzindo significados a suas práticas educativas.

Diante disso, Madalozzo (2024) considera que a especificidade da atuação docente, se remete a demandas que implicam os valores sociais e pessoais do professor, bem como questões metodológicas, curriculares, avaliação, planejamento pedagógico e do espaço educativo. Referenda Sacristán (1995) quando ressalta a dimensão da prática docente, para além do pragmatismo, da resolutividade, em uma linha em que não mecanize a sua atuação, mas que reflita sobre o ato educativo. Inclusive alerta para a atenção à incorporação de instrumentos externos de gestão, avaliação e planejamentos que não tenham referência para a escola por não integrarem seus contextos.

Por conseguinte, conforme a abordagem do Ciclo de Políticas, o contexto de influência se faz presente na educação, comparecendo cada vez mais ativo nas políticas educacionais,

suscetíveis a determinações externas, muitas delas vinculadas ao Neoliberalismo. “O neoliberalismo está insinuando-se em quase todos os aspectos da vida social contemporânea”. (Ball, 2022, p. 230). Contemplando ainda o pensamento desse autor, expandindo a conceituação do neoliberalismo, este tem originado uma nova tipologia híbrida de sujeitos e atores sociais com características:

(...) espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico. Alguns destes são parte de uma classe de serviço global e estão cada vez mais desconectados das identidades e lealdades nacionais (BALL, 2010a). No entanto, Elliott e Lemert (2006) argumentam que as novas liberdades desses cosmopolitas “globais” possuem dois gumes: “A cultura do individualismo avançado deu origem à existência de um mundo de assunção de risco individual e experimentação e autoexpressão – que, por sua vez, é sustentado por novas formas de apreensão, angústia e ansiedade decorrentes dos perigos da globalização. (Elliott; Lemert, 2006, p. 12) (Ball, 2022, p. 230)

Desse modo, o neoliberalismo encontra força, funcionalidade, poder, por intermédio do movimento dessas pessoas que buscam, nesse sistema econômico, cultural e político, uma oportunidade de aplicar os seus imaginários neoliberais, através de suas ideias, influência, relações, moralidade e dinheiro, segundo Ball (2022).

Assim, a concepção de neoliberalismo não fica restrita ao Estado, a um território, por exemplo, mas amplia seu ponto de vista para as relações sociais, que estão implicadas tanto quanto os materiais. Remete-se então uma nova tipologia social, cuja característica se dá pelo movimento, pelo fluxo, e em comunidade, denominadas de redes políticas. Essa formatação de redes desvia a atenção da relação Estado e sociedade, mas sugere “(...) elaboração das políticas a jogos de poder particularistas” (Ball, 2022, p. 32).

A formação de professores vem apresentando desenvolvimento, inclusive em produções científicas sobre esse campo, conforme constatado no corpus de análise. No entanto, o neoliberalismo, presente nas tendências educacionais, juntamente com as evidências de desprofissionalização e privatização do ensino, tem suscitado insatisfação, manifestada por “(...) maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como os processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e controle” (Nóvoa, 2017, p. 1109).

Além dessas questões evidenciadas, o autor supracitado, classifica os docentes em grupos, considerando o perfil dos professores com relação a destruição da escola pública, do sistema universitário de formação docente; se detém ao grupo dos transformadores, convocando a todos para “(...) repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. (...) A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (Nóvoa, 2017. p. 1111). Portanto, evidencia a necessidade do encorajamento

docente para diagnosticar, denunciar, agir e desencadear o reconhecimento público, para firmar a sua posição enquanto professor.

Ademais, a posição de autorresponsabilidade do professor, também é trazida à tona pelo autor. Ele incita o nascedouro do desejo do professor e a busca pelo desenvolvimento de sua continuidade profissional, conectada ao conjunto da vida desse docente. Sugere que os professores possam buscar inspirações nas demais profissões universitárias, com vistas a superar a ideia de que a docência é solitária, reforçando o quão necessário e importante se faz um coletivo para transformar o contexto educacional. De forma contributiva nessa nuance, Madalozzo (2024) enfatiza que as escolhas do cotidiano do professor, são dele, tanto a maneira de atuar, como a de pensar e fazer suas opções, estratégias.

Esse enfoque, vem ao encontro com a segunda paragem do rio, onde Nóvoa (2006) destaca a autoridade, enfatizando centralidade da pedagogia. As relações e discussões sobre a Educação, desmistificam no decorrer do texto, concepções de autoridade elencadas pelos críticos de Rousseau. E, Kant, ao olhar a autoridade pedagógica como liberdade e não relação de tirania. Portanto, a função do professor seria a de ser o suporte para os alunos recorrerem sempre que necessário, até sentirem-se seguros para alçarem seus voos e conquistarem assim, essa emancipação.

Na terceira paragem do rio, o autor aborda sobre o trabalho e sinaliza dois movimentos que são essenciais: o distanciar-se da vida e o reconciliar-se com o trabalho. Propõe pensar a escola de modo a:

(...) ir contracorrente da sociedade. Do mesmo modo que, há cem anos, a pedagogia precisou de introduzir vida na escola (actividade, jogo, afecto, etc.), indo contracorrente da sociedade, também agora, pela mesma razão, devemos pensar a escola com um lugar diferente, um lugar de silêncio, da reflexão, do diálogo, da razão, um lugar que combate o ruído que domina a sociedade de mercado e do consumo. (Nóvoa, 2006, p. 09)

Corroborando com essa mesma necessidade de revisitar e construir novos conceitos à luz da pedagogia, encontramos uma convocação ainda nas escritas do autor, para a construção do espaço educativo por um viés híbrido, ancorado na universidade, um lugar “(...) de encontro e de junção das várias realidades que configuram o corpo docente” (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Dessarte, para ele, esse lugar, além de visar a reafirmação e o reconhecimento do professor, requer se constituir em um espaço de entrelugares. De articulação entre os diferentes saberes docentes e projeção da docência. Lugar de presença e diálogo entre escola e universidade, conhecimento científico. Entrelaçamentos que retomem a participação da sociedade, da convivência com as culturas diversas que hoje constituem a Educação.

Ousamos ponderar, que é inerente ao professor considerar as suas (des)construções, diante dos saberes da docência. É de sua relevância promover o despertar de um ensino que esteja subsidiado pedagogicamente e que vislumbre se complementar no olhar para as especificidades do ser humano, através de uma pedagogia dos sentidos e do afeto, com o propósito de um ensino colaborativo, validando assim o que Nóvoa (2006) evidencia como “qualidade pedagógica do professor”.

Trazendo a reflexão para o território do contexto da prática, no Ciclo de Políticas, segundo Ball, são resultados de diferentes olhares, interpretações, influências e agendas políticas, permeadas pelas relações de poder. “Ao aplicar significados de um contexto para outro, podem-se contestar ideias ou equivocar-se nas interpretações, porque é inerente ao processo de leitura” (Duso, 2015, p. 37). O contexto da prática também se encontra suscetível aos impactos políticos, sociais, educacionais. Por vezes, na escola, onde acontece o cotidiano, é que poderemos melhor compreender como que essas instituições interpretam, recebem, buscam colocar em ação ou atuam (no sentido de encenação, segundo Ball, 2021) sobre as políticas, visto que tanto as escolas, quanto os profissionais de educação, assumem a função de produtores dessas políticas.

Nesses últimos tempos, Nóvoa (2006) comunica três apontamentos que vem fazendo parte de seus estudos. O “Espaço público da educação”, as “Escolas diferentes” e “O que vale a pena ser ensinado”. Argumenta que a escola precisa evidenciar maior liberdade para os professores quanto ao currículo, com sentido e com aprendizagens definidas. Através do termo “transbordamento da escola” denuncia o “(...) excesso de missões e de tarefas, contra a dispersão de projectos e actividades, contra a atomização das disciplinas.” (Nóvoa, 2006, p. 11). Destaca a necessidade de a escola assumir o seu lugar de posicionamento e tomada de decisão, espaço de individualidades e coletividades. Defende a renovação de concepções que visem a multiplicidade dos sujeitos na escola, acolhendo as singularidades para fortalecer o coletivo. Critica os modismos, propondo aos professores que realizem vigilância pedagógica, frente a inovação, para que permaneça o que tem sentido. Nóvoa também se remete à pedagogia como esse filtro e que são os professores o meio de tornar viáveis os processos, com atenção para prezar pelos elementos importantes, descartando a forma simplista de pensamento.

Esse novo olhar também assola as políticas públicas. Lopes; Macedo (2011) trazem para o debate, modificações que vem ocorrendo nas concepções das políticas curriculares. Dentre elas, a constatação de que a escola também é um espaço de oportunidade de construção política: de validação da gestão democrática, de fomentação de discussões e

debates, de escuta, revisitação, transformação. Que, tal como Freire, “(...) deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação, ou reconstrução da sociedade” (Freire, 1986, p. 29). E, findando em Nóvoa (2006), a terceira margem do rio é isso. Não encontrar novos percursos, mas desenvolver novos olhares para eles.

A fluidez das possíveis relações entre a Formação do Professores e o Ciclo de Políticas Públicas

A viagem no percurso desse rio foi intensa, pensante e (trans)formadora. Ao concluirmos o revisitar das obras e das escritas acadêmicas, conjuntamente a analogia do rio de Nóvoa (2006), visualizamos que conseguimos perceber a possibilidade da relação entre a Formação de Professores e o Ciclo de Políticas Públicas, fluidas como o percurso das águas. Ao considerarmos a perspectiva da fluidez das margens do rio, constatamos o movimento no percurso, por vezes, de uma margem à outra. Em outras, nos deixamos levar pela correnteza. Ora uma navegação mais calma e silenciosa. Em outros momentos, águas turvas, agitadas e que suscitaram o frio na barriga e o receio do desconhecido.

De certa forma, chegar ao final do percurso dessa viagem, nos causa emoção. Uma emoção sentida semelhante ao ingresso na pedagogia, o primeiro estágio, o início de cada ano letivo, as reuniões com a comunidade escolar, o desabrochar do processo de cada aluno e todas as experiências que permeiam o mundo da escola.

A tentativa de navegar por esse rio, buscando perceber os enlaces e os (des)compassos com relação à Formação de Professores e o Ciclo de Políticas nos oportunizaram pensar sobre desestabilizações, desconstruções, encorajados a reconhecer nossos ranços e avanços e buscar cada vez mais o encorajamento para o nosso desenvolvimento profissional docente. Além disso, a inspiração na abordagem do Ciclo de Políticas pela ampliação do entendimento da política educacional, suas funcionalidades, contextos e a sua metodologia que permite flexibilidade.

Nossa interpretação frente ao nosso objeto de estudo, vislumbrou também, percebermos pontos em comum entre o Ciclo de Políticas e a Formação de Professores: ambas requerem maior visibilidade no contexto atual, no campo educativo, científico, social, político, mesmo mediante a tantas incertezas circunscritas em nossa conjuntura. Atuar de forma colaborativa e coletiva, para além dos muros da escola, são ações que poderão fortalecer as discussões que realizamos junto aos autores e pesquisadores no decorrer de nossa escrita. Outra aproximação que identificamos é que ambos objetos de estudo se apresentam como inacabados, portanto, possíveis de (re)construção, sem objetivo determinado por

funcionalidades, mas a busca pela vigilância epistemológica e pedagógica, pela harmonia no compasso. É válido ressaltar que, tanto o docente, quanto o pesquisador, precisam assumir a condução do barco nesse rio, com coragem e ousadia, para firmar suas posições.

Firmar a posição de docente, também perpassa pelo viés de oportunizar um espaço de formação que emancipe as crianças, os jovens, os adultos a defenderem seus pensamentos e ideais, ofertando um tempo de diálogo e de desenvolvimento da democracia. Mas o diálogo requer escuta e atenção plena. Além dessas questões que elucidam a pedagogia da vida, dos sentidos, que acolhe as subjetividades e busca humanizar o processo, também integra esse posicionamento docente, as decisões que o professor realiza no curso desse rio. Deliberações sobre sua formação, pedagogia, didática, metodologia, enfim. Muitas delas que são suas, na autorresponsabilidade da docência, na gestão de seu território, cotidiano, sala de aula. Postura que emancipa os seus saberes docentes, liberta ou aprisiona. Mas como evidencia Nóvoa (2006), a formação docente e a sua profissionalidade, são reforços mútuos. E ainda acrescentaríamos, interdependentes, se correlacionam.

Por fim, no tocante da Educação e da política, acreditamos que a política precisa ser revisitada, inclusive enquanto aos seus significados, sendo a escola, um espaço democrático para a inserção de discussões e debate público, para compreender as políticas criticamente e fortalecer os movimentos de luta e resistência por uma educação de qualidade. Em razão disso, a escola precisa ofertar espaços de escuta, de fala, produção de política, aproximando a política da escola.

Tecer considerações sobre essa relação permeada no campo político e educacional, é mister para que a avaliação da política, possa desencadear um processo possível de tornar o caminho mais assertivo, completo, preciso e efetivo.

A educação é a transformação que nos permitimos vivenciar no percurso do rio. É o entrelugar das margens que deslocam sonhos individuais em coletivos e em comuns, para promover e encorajar a emancipação humana e, conseqüentemente, a transformação desse espaço colaborativo, vital, de tantos significantes e significados, que é a escola.

TEACHER TRAINING AND PUBLIC POLICY CYCLE: POSSIBLE DIALOGUES FROM THE PERSPECTIVE OF THE FLUIDITY OF THE RIVER

Abstract

The article was constructed from studies and reflections on identity, professional development and teacher training. With an emphasis on “Pedagogy: the third bank of the river”, by António Nóvoa, we structured the academic writing in dialogue with various researchers. Thus, we propose the following inquiry: What are the

possible connections between Teacher Education and the Public Policy Cycle, considering the perspective of the fluidity of the riverbanks? In this context, the study followed a bibliographic methodology characterized by an exploratory and qualitative approach. With the revisited and studied contributions, we were able to envision connections between teacher education and the contexts of the Policy Cycle, leading us to the conclusion that they share common instances, not presenting themselves in a static, pragmatic manner. Both have been constituted as objects of study through the development of scientific research, aiming to break conceptual paradigms, both in the theoretical field and in the everyday dimensions in which they are embedded. Therefore, it is essential to further promote research involving these descriptors, in order to bring them to greater prominence, with the perspective of ensuring greater visibility and amplification of studies in the academic community.

Keywords: Teacher education, Policy Cycle, Pedagogy, Public Policies.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez, 2010.

BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** 2ª Edição. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BALL, Stephen. Educação Global S.A.: **As Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BASSO, Susana S; BERNARDI, Luci S. **Os saberes e a formação docente no Brasil: revisitando percursos e conceitos.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas. 2024 (no prelo).

DUSO, Ana Paula. **Programa Mais Educação na Perspectiva de uma Política de Educação Integral: aportes do Ciclo de Políticas.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2754026. Acesso em 15/03/2024.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia – **O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.** In: BALL, S; MAINARDES, J (Org). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-275.

MADALOZZO, Daniela F; BERNARDI, Luci S. **Médicos que formam médicos: os saberes mobilizados e os desafios da prática no cotidiano da docência.** Revista Linhas. 2024 (no prelo).

MAINARDES, Jefferson. (Org). **Metapesquisa no campo da política Educacional**. Curitiba: CVR: 2021.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball**. In: **Seminário Educação em Debate**. PPGE Unimontes/MG. 27/03/2024. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pU7BjvpRbjI>. Acesso em 17/07/2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria B. Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NÓVOA, António. **Pedagogia: a terceira margem do rio**. In: Conferência Que Currículo para o Século XXI? 2006.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. vol.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

(IM)POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA ESCOLA INCLUSIVA

Ivaneide Barbosa da Silva Violante²⁶¹

Hildegard Susana Jung²⁶²

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir sobre as possibilidades e limites de inserir o uso de metodologias ativas no ambiente escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tem como problema de investigação: Quais as possibilidades e limites para a contribuição das metodologias ativas enquanto práticas pedagógicas para estudantes com TEA? A unidade de análise é uma escola particular inclusiva de Manaus/AM. Os participantes do estudo são os docentes que exercem a docência junto a estudantes com TEA. O instrumento para a coleta de dados consistiu em um questionário disponibilizado por meio da ferramenta *google forms*. Os resultados indicam que o uso das metodologias ativas contribui para a inclusão e consiste em uma estratégia de ensino emergente no contexto atual, que pode motivar e engajar os estudantes na realização das atividades. As metodologias ativas proporcionam um espaço de aprendizagem significativa que estimula os alunos a assumirem uma posição autônoma, reflexiva, participativa e responsável em seu processo formativo, contudo, a formação docente nessa área precisa ser incrementada.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Metodologias ativas. Práticas pedagógicas.

Introdução

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca de 1994. Este documento contribuiu decisivamente para perspectivar a educação de todos os estudantes, sem qualquer distinção. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, manifesta que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades, assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa. (Brasil, 1996).

Posto isso, todas as instituições de ensino, públicas ou privadas assim os profissionais da educação necessitam estar qualificados para atender estudantes que apresentam necessidades pessoais, conceituais, sociais e práticas, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. Não podemos deixar de refletir sobre a temática e os profissionais da educação precisam ter um olhar mais inclusivo e menos

²⁶¹ Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Pedagoga. E-mail: ivaneide.violante5@gmail.com

²⁶² Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia, pesquisadora e coordenadora do PPGE da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

segregador para alunos com diferentes condições, deficiências físicas, visuais, intelectuais, altas habilidades/superdotação e mais recentemente os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Transtorno do Espectro Autista é uma desordem psiquiátrica com início na infância, em geral muito grave e de evolução crônica. Seu diagnóstico baseia-se no início precoce e no comportamento de duas áreas de funcionamento mental das pessoas afetadas: a interação social, a linguagem e a habilidade criativa. Desde a década de 1990, o manifesto para inclusão para todos e todas no ambiente escolar tem sido assunto de discussão pelos profissionais da educação e órgãos competentes. Com a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), juntamente com a Convenção de Direito da Criança (Unesco, 1988) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), estabeleceu-se que toda pessoa deve usufruir das oportunidades educacionais voltadas às suas necessidades de aprendizagem.

A Constituição Federal (Brasil, 1998), assegura que a educação é direito de todos e dever do estado e da família. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 53 da Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, também garante que toda criança e adolescente possui direito à educação para obter desenvolvimento como pessoa, de forma que o prepare para a área profissional e para o exercício da cidadania.

A Lei Berenice Piana (Lei N.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Estabelece o estímulo à inserção deste segmento no mercado de trabalho e que o Estado ofereça diagnóstico precoce, e tratamento adequado. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante que pessoas com deficiência tenham acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

O processo de inclusão da pessoa com TEA no contexto escolar pode se tornar possível por meio das metodologias ativas, pois o estudante tem a oportunidade de explorar novas possibilidades e caminhos que o conduzem a uma perspectiva inédita em relação ao processo ensino e aprendizagem. As metodologias ativas apresentam uma concepção educativa que encoraja a participação dos estudantes a serem mais ativos em sua própria aprendizagem. Assim, “[...]as metodologias ativas se tornam mediador da aprendizagem, facilitando a aprendizagem do aluno e então o professor deverá estimular uma forma crítica e reflexiva do discente para que ele possa ressignificar o conhecimento com a sua realidade” (Abreu, *et al.*, 2017, p.6)

Isso posto, é de extrema relevância que os educadores tenham um olhar inclusivo diante das características da pessoa com TEA. A escola que acolhe compõe-se de profissionais com formação acerca das deficiências, dos transtornos e das necessárias adaptações que precisam ser realizadas para atender às especificidades dos alunos e, assim, assegurar um ensino significativo em âmbito pessoal, profissional e social.

Desenvolvimento

Na perspectiva da Educação Inclusiva, as metodologias ativas contribuem para promover no aluno uma concepção mais reflexiva e crítica. Posto isso, o estudante passa a ser o protagonista, ou seja, responsável pelo seu aprendizado tendo na figura do professor um orientador, um facilitador que lhe direciona na busca pelo conhecimento indicando caminhos, sendo que a responsabilidade pelo aprendizado e sua busca depende do próprio aluno, que fica responsável pelo seu desenvolvimento.

Os alunos com TEA, no processo de adaptação ou readaptação ao ensino regular demandam tempo e nem sempre o resultado é o que se espera. Ainda há a dificuldade em encontrar profissionais qualificados para a realização de um trabalho necessário para aprendizagem das crianças com autismo. Outro desafio é a participação ativa da família nas suas demandas, assim como relatar o diagnóstico do filho, para que o professor fique ciente de tudo que lhe acomete. Segundo Mello (2013, p. 82), “Os pais da criança que recebe o diagnóstico da criança com TEA tornam-se altamente vulneráveis a promessas de curas milagrosas e tratamento sem sustentação em evidências.

É importante salientar que a escola, assim os docentes, devem acolher essas famílias na medida do possível, orientando-as sobre o tratamento indicado, que vai desde atendimentos clínicos com psicólogos, psiquiatras, médicos neurologistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapias alternativas como musicoterapia, piscina, equoterapia, a fisioterapia, psicomotricidade, jardim sensorial, estimulação, terapia ocupacional entre outras, com intuito de melhorar o desenvolvimento da pessoa com TEA. (Ministério da Saúde, 2000).

No processo de inclusão de estudantes com TEA, o professor, juntamente com os profissionais de apoio, traça objetivos específicos para uma rotina escolar diária. Antes de traçar os objetivos é importante que todos busquem formação continuada sobre como acolher o estudante e sempre lembrar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico identificado por uma gama de características. Podemos citar a dificuldade de comunicação e interação social, atraso no desenvolvimento

motor, hipersensibilidade sensorial e comportamentos metódicos ou repetitivos: “Nesse sentido, a escola precisa ser inclusiva e adaptar métodos e profissionais capacitados, planejando um sistema de educação flexível respondendo às necessidades e diversidades de cada criança (Mantoan, 2006, p.25).

A dificuldade de relacionamento interpessoal de alunos(as) com TEA constitui um desafio para familiares, professores e terapeutas, que devem buscar caminhos para se aproximar e estabelecer ligações afetivas e relacionamentos. Adaptar métodos e capacitar os profissionais para atender os estudantes com TEA demanda tempo, paciência e, principalmente, responsabilidade de todos. As metodologias ativas podem contribuir na aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista. Por ser diferente do tradicional, inova e se adapta a um processo educacional complexo. São alternativas de construir o conhecimento da forma que ele consegue, à sua maneira e no seu tempo, facilitando o aprendizado e, ao mesmo tempo, tornando-o mais atrativo.

As metodologias ativas consideram o envolvimento reflexivo, participativo e direto em todas as etapas que envolvem sua aprendizagem. Para que isso aconteça é preciso experimentar, desenhar e criar com a mediação do professor. A ideia de metodologia ativa está situada como uma possibilidade da perspectiva do aprender juntos, significa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade dos estudantes para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações na tomada de decisão.

Inserir um aluno com TEA numa situação-problema ou possibilidade de um de forma que ele precise encontrar soluções, caminhos e possibilidades, quebra um paradigma em que será estabelecida a função de espectador. Passa a protagonista na relação ensino e aprendizagem e poderá desenvolver comportamentos em que o juízo, a capacidade de argumentação e a formulação de respostas serão consolidados. E se for possível fazer uso das tecnologias digitais nesse percurso, torna-se ainda mais atrativo, já que boa parte dos autistas se dá bem com uso de tecnologias, inclusive as assistivas, que por sua vez oferecem a possibilidade de o aluno trabalhar fora do contexto escolar, porque ele não depende do ambiente para desenvolver a tarefa.

As metodologias ativas propõem a elaboração de situações de ensino e aprendizagem que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade. Mas é importante compreendermos que para um melhor aprendizado dos alunos com TEA, algumas metodologias ativas poderão ser ou não adaptadas. Apresentamos algumas metodologias ativas que poderão ser úteis e auxiliar no trabalho do professor, como apresenta o Quadro 01.

Quadro 01: Exemplos de metodologias ativas

A Team-Based Learning (TBL) Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), tem como estratégia promover o desenvolvimento de equipes de aprendizagem por meio do cunho colaborativo e fornecer a estas equipes oportunidades para se envolver em tarefas significativas. (Alcântara,2020)
O Método POE (Predizer, Observar e Explicar) mensura os conhecimentos prévios dos alunos possibilitando a construção da linha de desenvolvimento da solução do problema a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.(Serenio e Pinto,2020)
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- Problem Based Learning), tem como objetivo estimular a criatividade, lapidar as habilidades de pesquisa e treinar o trabalho em grupo, o engajamento dos alunos tende a ser elevado. (Cruz,2020)
Aprendizagem baseada em projetos tem por objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimento por meio da solução de problemas reais, tratados como desafios. Por isso, ele exige muita pesquisa e pró atividade. (Dias,2020)
Estudo de caso oferece ao aluno a possibilidade de direcionar sua própria aprendizagem, objetivo de preparar o aluno para situações reais, soluções de problemas mais complexos do cotidiano (Peixoto, 2020).
Sala de aula invertida substitui a maioria das aulas expositivas utilizando conteúdos virtuais, torna a aula mais atrativa,ao utilizar recursos visuais, vídeos, imagens e pode ser acessada antes da aula para que durante ela não se perca tempo, pois com conhecimento prévio do conteúdo a ser tratado, as aulas servem para sanar dúvidas e desenvolver projetos, e solucionar as questões. (Peixoto,2020)
Aprendizagem em pares ou times ajuda muito no trabalho em equipe e na socialização, aprendizagem mútua compartilhando ideias e pontos de vista para encontrar soluções de forma conjunta(Gazoni,2020)
JiTT - Just-in-Time-Teaching também conhecido como Ensino sob Medida, é uma forma de ajustar as aulas às necessidades dos alunos.(Peixoto,2020)
Gamificação é uma forma atrativa e divertida de aprender, através de jogos de perguntas e respostas e outros formatos acaba sendo uma ferramenta interessante, estimula a busca do conhecimento de forma competitiva sempre com uma recompensa ao final. (Fernandes ,2020).
Rotação por estações “a metodologia prevê a criação de um circuito dentro da sala de aula, com atividades diferentes em cada canto. Cada uma das estações deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central, ao menos uma das paradas deve incluir tecnologia digital. (Alcântara, 2020)
Aprendizagem Baseada em Jogos (em inglês GBL - Game Based Learning) é uma metodologia pedagógica que se baseia no uso de jogos na formação e educação dos indivíduos..(Calixto,et al,2020)

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2024).

Para corroborar com o marco teórico deste trabalho, como anunciado, inserimos dados empíricos. No universo pesquisado, dos 100% dos professores da pequena escola envolvida responderam ao nosso questionário, ou seja, seis docentes. No que se refere à formação, 83,3% possuem graduação e 16,7% especialização. Ainda, quanto ao tempo de docência com alunos de inclusão, 31% dos professores possuem 12 anos de experiência. 23% têm 10 anos

de experiência com alunos de inclusão, 26% têm cinco anos, 11%, quatro anos e 9% têm dois anos de experiência com alunos de inclusão.

A primeira pergunta buscou saber o que os professores entendem por metodologias ativas. Os docentes relatam: trabalho em equipe, baseado na construção de ideias; técnicas que se baseiam em atividades instrucionais; estratégias de ensino incentivadoras para o desenvolvimento autônomo do aluno; estratégias de ensino incentivadoras para criar autonomia aos alunos; formas de estimular o aluno a aprender com autonomia; independência no processo de aprendizagem; uma metodologia que apresenta representatividade ao aluno, onde o mesmo torna-se protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, de maneira autônoma e participativa. A partir de Moran (2018, p,16) “os professores precisam conhecer as diferentes metodologias ativas e como adaptá-las às necessidades dos alunos”. Dessa forma, inferimos que os docentes possuem uma boa compreensão do que são as metodologias ativas.

Ao perguntarmos se acreditam ser possível a utilização de metodologias ativas com alunos de inclusão, 66,7% consideram que sim, mas 33,3% responderam talvez. Essa constatação nos leva a compreender que é necessário o exercício constante de reflexão a respeito da articulação entre teoria e prática para tornar o aprendizado mais inclusivo. De acordo com Garcia e Arruda (2014, p. 192), “evidenciar ao futuro professor que a criatividade e as escolhas pedagógicas são importantes no processo ensino e aprendizagem, o faz pensar, agir e tomar suas aulas como fonte de sua própria pesquisa”.

Também solicitamos aos docentes que trouxessem exemplos de metodologias ativas. No Quadro 2 transcrevemos as respostas.

Quadro 2: Exemplos de metodologias ativas citadas pelos participantes da pesquisa

Construtiva, formando o conhecimento
Quando trabalho no individual, penso proporcionar autonomia ao aluno, assim ele consiga pensar e realizar sozinho as atividades
Estimulação nas atividades diárias: tirar e vestir roupa, alimentação independente, leitura compreensiva de comandos simples e execução de tarefas
Seria necessário um melhor aprofundamento na temática para que, por meio de um estudo de caso, verificar a possibilidade da inserção desta metodologia dentro da proposta de ensino, levando em consideração as vantagens/desvantagens, as potencialidades e desafios a serem comparado
Criatividade, desempenho, atividade em grupo e outros

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2024).

A partir das respostas percebemos que, mesmo compreendendo a dinâmica das metodologias ativas, os educadores não citaram, com riqueza de detalhe, a utilização de técnicas propriamente ditas. Contudo, há uma compreensão de que, para que uma metodologia seja ativa, é necessário o protagonismo do aluno. Inferimos que a formação continuada que leve ao compartilhamento de práticas pedagógicas com metodologias ativas poderá ser útil no desempenho dos docentes e na aprendizagem significativa dos estudantes em situação de inclusão. Durães (2021, p. 20) explica: “as metodologias ativas correspondem a um caminho no percurso do ensino e aprendizagem, correspondem à utilização prática experiencial do indivíduo, como forma de desenvolver suas potencialidades com autonomia e protagonismo”.

Conclusão

A educação inclusiva fundamenta-se na premissa de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, têm o direito de participar de um sistema educacional que atenda às suas necessidades. A evolução deste conceito reflete uma mudança paradigmática nos sistemas educacionais em todo o mundo, movendo-se de um modelo de educação segregadora, para um modelo inclusivo, que visa acomodar a diversidade dos alunos dentro do ambiente escolar regular. Isso posto, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam especificidades educacionais que demandam atenção particular dos sistemas de ensino para garantir sua inclusão e sucesso acadêmico. Estas especificidades não estão limitadas a dificuldades na comunicação e interação social, sensibilidade sensorial aumentada e a necessidade de rotinas previsíveis. Dessa forma, a colaboração entre educadores, famílias, legisladores e a comunidade é fundamental para avançar na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva, assegurando que a educação seja acessível a todos e todas.

A partir do contexto acima, a presente pesquisa buscou discutir sobre as possibilidades e limites de inserir o uso de metodologias ativas no ambiente escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O campo empírico foi composto por seis docentes de uma pequena escola que trabalha com estudantes com TEA. De maneira geral, por meio das respostas ao questionário anônimo, os professores demonstraram conhecimento sobre as metodologias ativas, contudo não apresentaram muitos exemplos concretos. Por outro lado, reconhecem a sua importância e compreendem que essas abordagens contribuem para com a autonomia dos estudantes.

O estudo realizado contribuiu para evidenciar a existência de muitos desafios a serem superados para que ocorra a inserção de novas metodologias (ativas) no contexto da educação inclusiva. Entretanto, ficou evidente que o ensino tradicional se tornou obsoleto frente às mudanças no que se refere ao aprendizado para além dos muros da escola. A formação continuada dos docentes poderá contribuir para aperfeiçoar suas práticas por meio da mobilização de conhecimentos estratégicos para a atuação com metodologias ativas. Em estudos futuros buscaremos a perspectiva de outros docentes de escolas maiores e, inclusive, a compreensão de estudantes de pedagogia a respeito do uso de metodologias ativas com estudantes em situação de inclusão.

(IM)POSIBILIDADES DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las posibilidades y límites de incluir el uso de metodologías activas en el ámbito escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación con enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, tiene el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las posibilidades y límites para el aporte de metodologías activas como prácticas pedagógicas para estudiantes con TEA? La unidad de análisis es una escuela privada inclusiva en Manaus/AM. Los participantes del estudio son profesores que enseñan a estudiantes con TEA. El instrumento para la recolección de datos consistió en un cuestionario disponible a través de la herramienta Google Forms. Los resultados indicaron que el uso de metodologías activas contribuye a la inclusión y constituye una estrategia docente emergente en el contexto actual, que puede motivar e involucrar a los estudiantes en la realización de actividades. Las metodologías activas brindan un espacio significativo de aprendizaje que incentiva a los estudiantes a asumir una posición autónoma, reflexiva, participativa y responsable en su proceso de formación, sin embargo, es necesario incrementar la formación docente en esta área.

Palabras Clave: Inclusión escolar. Trastorno del Espectro Autista (TEA). Metodologías activas. Prácticas pedagógicas.

Referências

ABREU, Fernanda Beatriz Pereira de; et al. Metodologias ativas: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. **Ciência Atual**. Rio de Janeiro, Volume 9, Nº 1, 2017, p. 02-17

ALCÂNTARA, Elisa F. S.; Na rotação por estações de aprendizagem. **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

ALCÂNTARA, Nayara S. de. Aprendizagem baseada em equipes (ABE). In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN José (Orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. 21 junho. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília/DF, jul 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 junho de 2024

BRASIL. Lei Nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Portal da câmara dos deputados. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 21 junho. 2024.

CALIXTO, Júlia Magalhães Torres. In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

CRUZ, Felipe Mactavisch. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- Problem Based Learning). In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

DIAS, Júlio César Sobral Pinto. Aprendizagens baseada em projetos: Inovação e renovação acadêmica. In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

DURÃES, Maria de Fatima Brito. **As metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem: um estudo de caso no curso de educação física da Faculdade La Salle de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2021.

FERNANDES, Jader Cristian: Gamificação. In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

GAZONI, Rosenclever Lopes. Aprendizagem por pares. In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, Ana Maria, S, Ros de Andrade, Maria América Ho Helena Sousa Dias, Inês de. **Retratos do Autismo no Brasil**. 1ª Edição, São Paulo. Editora. AMA, 2013, p.82 .

MINISTÉRIO DA SAÚDE – CASA DO AUTISTA. **Autismo:** Orientação Para os pais. Brasília, 2000. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf. Acesso em 22 de junho de 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Conselho Nacional de Saúde.** https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/01_abr_autismo.html 2 de abril: Dia Mundial de Conscientização do Autismo

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos da criança:** Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela resolução n. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989. Disponível: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionaisdh/tidhuniversai1997c-conv-sobre-dc.html> Acesso em 17 jun. 2024.

PANIZZI, Conceição Aparecida F. L. Estudo de caso: Inovação e renovação acadêmica. In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica:** guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

PEIXOTO, Lauro Leônicio Wagner. Sala de aula invertida. In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica:** guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

SERENO, Helton R. Souza; PINTO, Thais de Assis. O Método POE (Predizer, Observar e Explicar). In: Alcântara, Elisa. **Inovação e renovação acadêmica:** guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Joelma Silva dos Santos²⁶³

Arnaldo Nogaro²⁶⁴

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

O presente trabalho de pesquisa aborda a relevância das metodologias ativas na formação de professores, visando aprofundar o conhecimento sobre o uso dessas metodologias no ensino-aprendizagem. Inicia-se com a introdução que apresenta o tema, passa pela explicação do que são metodologias, indo para o foco da importância no processo educacional. A educação está em constante transformação e os professores precisam estar preparados para lidar com as demandas do século XXI. As metodologias ativas surgem como uma alternativa eficaz, pois envolvem os alunos de forma participativa, estimulam o pensamento crítico, promovem a construção do conhecimento e incentivam a autonomia dos estudantes. A pesquisa é teórica, de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica de autores que abordam a temática das metodologias ativas. Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEdu/URI), Câmpus de Frederico Westphalen, e é fruto de uma Formação Continuada oferecida pela Diretoria Regional de Ensino (DRE). A investigação busca compreender os fenômenos decorrentes do processo de formação de professores e suas relações com os espaços institucionais e não institucionais.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação de Professores. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, em que se torna cada vez mais urgente uma prática pedagógica capaz de ir além do treinamento técnico e tradicional, a busca por metodologias inovadoras desponta como um dos maiores desafios deste início de século. Nesse sentido, a formação do sujeito como um ser ético, histórico crítico, reflexivo, transformador e humanizado surge como uma necessidade imperativa. Diante dessa problemática, torna-se essencial questionar: o que são metodologias ativas? Como podem ser aplicadas na formação de professores para fomentar uma aprendizagem significativa? As metodologias ativas, ao romperem com o modelo tradicional de ensino, baseiam-se em uma pedagogia problematizadora que estimula o aluno a assumir uma postura ativa em seu processo de aprendizado, buscando a autonomia e a construção de conhecimento significativo.

²⁶³ Pedagogia Anos Iniciais, Letras Habilitação Português, Espanhol e Respectivas Literaturas. Educadora Especial e Professora de Português. Mestranda em Educação PPGEdu pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI/FW. a105646@uri.edu.br

²⁶⁴ Doutor em Educação. Professor do PPGEdu e PPGAIS – URI. narnaldo@uricer.edu.br

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o uso dessas metodologias no ensino-aprendizagem, este estudo visa realizar uma revisão integrativa da literatura, explorando diferentes abordagens e investigações pertinentes ao tema que são abordadas por alguns autores que fizeram estudos sobre as metodologias que podem ser usadas em sala de aula para auxiliar no desenvolvimento do processo educacional.

Cada vez mais, as instituições de ensino precisam se preocupar com o perfil do egresso dos seus bancos, em razão do compromisso social e político que possuem com a comunidade. O tipo de metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem é considerado fundamental na formação do discente e, nesse sentido, a metodologia ativa pode ser um dos modos de encaminhar a formação profissional. Como a metodologia ativa estimula o aluno a problematizar, refletir, escolher, criar, intervir e transformar, uma das maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico é organizar o ensino-aprendizagem a partir da pesquisa.

As metodologias ativas têm como princípio teórico a autonomia. Autores como Freire (1996) e Demo (1996) asseveram que a autonomia é fundamental no processo pedagógico e pesquisa é uma das formas de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica. Com elas, o aluno constrói seu conhecimento em vez de recebê-lo de forma passiva do professor. O aluno que possui essas competências pode questionar e intervir na realidade com muito mais propriedade.

Metodologia e metodologias ativas

O termo “metodologia” segundo o Dicionário de Filosofia significa: (in. *Methodology* fr. *Méthodologie*, aí. *Methodologie*, *Methodenlehre*. it. *Metodologia*). Com este termo podem ser designadas quatro coisas diferentes perspectivas: 1) a lógica ou parte da lógica que estuda os métodos; 2) lógica transcendental aplicada; 3) o conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências; 4) a análise filosófica de tais procedimentos.

A metodologia é um termo que tem grande relevância tanto na filosofia quanto nas ciências. É um campo de estudo que se dedica a investigar os métodos utilizados nas diferentes áreas do conhecimento, bem como a análise filosófica desses procedimentos. Através dessa análise, é possível compreender e aprimorar a forma como o conhecimento é construído em cada disciplina, garantindo sua validade e confiabilidade. Nesse sentido, a metodologia se torna fundamental para o progresso científico e a busca por respostas mais fundamentadas e *consistentes*.

O termo “Metodologia” é uma palavra que tem registro em língua portuguesa somente em 1858. Em relação à sua etimologia, que advém do grego, compõe-se de três termos: *metá*

(atrás, em seguida, através); *hodós* (caminho); e *logos* (ciência, arte, tratado, exposição cabal, tratamento sistemático de um tema) (HOUAISS, 2001). De acordo com essas significações, metodologia pode ser compreendida como *tratado, disposição ou ordenamento sobre o caminho através do qual* se busca, por exemplo, um dado objetivo de ensino ou mesmo uma finalidade educativa. Não haveria, por conseguinte, uma metodologia de ensino sem intencionalidade imediata, a curto prazo e de caráter programático (constituída pelos objetivos), e mediata, de caráter teleológico (pelas finalidades).

Por outro lado, em estreita conexão com o sentido acima, a metodologia vem-se constituindo como disciplina filosófica relativamente autônoma e destinada à análise das técnicas de investigação empregadas em uma ou mais ciências. Nesse sentido, não são objetos da metodologia os "métodos" das ciências, ou seja, as classificações amplas e aproximativas (análise, síntese, indução, dedução, experimentação etc.), nas induções, dedução, experimentação etc., mas tão-somente essas técnicas, consideradas em suas estruturas específicas e nas condições que possibilitam o seu uso. Tais técnicas compreendem, linguístico ou operacional, obviamente, qualquer conceito e qualquer instrumento que uma ou mais disciplinas utilizem na aquisição e na verificação de seus resultados. Nesse sentido, a metodologia é sucessora i) **da metafísica**, porque a ela cabem os problemas que concernem às relações entre as ciências e as zonas de interferência (e algumas vezes de conflito) entre ciências diferentes; ii) **da gnosiologia**, porquanto substitui a consideração do "conhecimento", entendido como forma global da atividade humana ou do Espírito em geral, pela consideração dos procedimentos cognoscitivos utilizados por um ou mais campos da investigação científica.

A partir dos anos de 1980, as metodologias ativas foram utilizadas no intuito de dar respostas à variedade de fatores e questionamentos que permeiam o processo de aprendizagem e à obrigatoriedade dos alunos desenvolverem habilidades diversas. Elas surgem como um instrumento na resolução da problematização, como estratégia na melhoria da aprendizagem, tendo como objetivo alcançar e motivar o estudante, que detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar as suas descobertas. Além disso, disponibiliza meios de intervenção educativa na busca de novos direcionamentos que resultam na construção e aquisição do conhecimento (Arruda et al.; 2017).

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem são baseadas em estratégias de ensino, fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento[...] (Cotta et al. p. 788, 2012).

A autonomia do aluno, que é um dos princípios teóricos da metodologia ativa, é de grande importância no processo pedagógico, tendo a pesquisa como um considerável catalisador do aprendizado, facilitando o desenvolvimento a autonomia intelectual e de uma consciência crítica no aluno. Com esse desenvolvimento, ele consegue construir seu conhecimento em vez de adquirir com o professor, de forma passiva.

Uma metodologia é considerada “ativa” quando ela consegue mobilizar o estudante e tirá-lo da passividade costumeira na sala de aula. O sentido do “ativo” aqui é diferente de “ativismo”, no qual o importante é o movimento, a dinâmica, pouco importando o para quê e o sentido do que se faz. O ativismo, em muitas circunstâncias, pouco constrói ou educa porque não possui uma finalidade planejada, marcada por um percurso metódico e gradativo em grau e complexidade para se chegar a um resultado, no caso da escola, a aprendizagem. O ativismo pode ser viabilizado pelo instrucionismo ou transmissão, cuja finalidade é evitar o ócio criativo, ocupar o tempo com atividades, evitar qualquer espaço de divagação de pensamento.

Cabe destacar que sua essência não se constitui em algo novo, pois, ainda segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental, e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. Essa abordagem pedagógica, baseada na valorização da experiência prática em detrimento do ensino teórico, começou a ganhar força no século XIX com o Movimento da Escola Nova. Esse movimento defendia a importância de um ensino mais prático e contextualizado, voltado para as necessidades e interesses dos alunos.

Assim sendo, a metodologia de ensino tem como alvo a articulação e a efetivação das seguintes dimensões: relações entre professores e alunos, o ensino-aprendizagem, objetivos de ensino, finalidades educativas, conteúdos cognitivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas, avaliação, faixa etária do educando, nível de escolaridade, conhecimentos que o aluno possui, sua realidade sociocultural, projeto político-pedagógico da escola, sua pertença a grupos e classes sociais, além de outras dimensões societárias em que se sustenta uma dada sociedade. Dessa forma, a metodologia de ensino guarda em si uma orientação filosófica fundada em concepções de homem, de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação entre outros aspectos. Mesmo que tais concepções não sejam expressas, elas orientam a ação educativa e o processo pedagógico, uma vez que o professor

as leva consigo para a sala de aula: suas concepções de aluno, de ensino, de aprendizagem, de avaliação não se isolam de suas relações afeitas à sala de aula.

As metodologias ativas defendem as matrizes de uma aprendizagem centrada no aluno como protagonista do processo de aprendizagem, em contraste com o modelo tradicional de ensino centrado no professor. Isso envolve reconhecer a individualidade dos alunos, suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem personalizada. Uma construção do conhecimento engajada em desafios e problemas reais, envolvidos em atividades práticas e estimulados a explorar diferentes perspectivas para a resolução de problemas. Isso faz parte de uma abordagem educacional que visa desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resiliência nos estudantes.

As metodologias ativas buscam olhar a partir de outra perspectiva o ensinar e o aprender e, apesar de parecer algo muito recente, especialmente no Brasil, a obra de Emílio de Rousseau (1712-1778) evidencia os primeiros indícios da utilização dessas metodologias em um tratado sobre filosofia e educação, no qual a experiência é tida como um mais importante que a teoria (Abreu, 2009). Ou seja, uma das grandes inovações da prática pedagógica proposta por Rousseau foi focalizar a centralidade dos processos de aprendizagem para os interesses e para as necessidades dos aprendizes, sendo que a lógica prevalecente até então tinha como centro os docentes e os conteúdos. E como as metodologias ativas acontecem?

As metodologias ativas são planejadas pelo professor em parceria com os alunos, provocando participação e postura ativa e crítica. Encaminham para resultados concretos de aprendizagem: produção de textos, resolução de problemas, atuação na prática, comunicação de trabalhos, relatórios de pesquisa, elaboração de projetos (MASETTO, 2018, p.149).

Bacich e Moran (2018, p. 16) reiteram que, embora

[...] não haja consenso em relação a esse objeto de estudo [metodologias ativas], historicamente avançamos em direção à superação de visões reducionistas que apresentam as metodologias ativas como um conjunto de estratégias que os professores utilizam em algumas de suas sequências didáticas, como uma “receita de bolo”, e que apenas enriquecem as formas de condução das aulas. A reflexão pede uma mudança de postura, em que gradativamente o educador se posicione como um mediador, um parceiro na construção de conhecimentos que não está no centro do processo. Quem está no centro, nessa concepção, são o aluno e as relações que ele estabelece com o educador, com os pares e, principalmente, com o objeto do conhecimento.

Os parágrafos acima discutem a diferença entre as concepções de metodologias ativas vistas por Masetto e por Bacich e Moran. Enquanto Masetto (2018) argumenta que as metodologias ativas devem estar integradas em um currículo inovador, Bacich e Moran (2018) não veem essa integração como uma condição necessária. Isso significa que Bacich e

Moran (2018) defendem a aplicação de metodologias ativas de maneira pontual, sem que estejam necessariamente inseridas em um contexto mais amplo de inovação curricular. Além disso, o texto chama a atenção para a importância de não utilizar as metodologias ativas apenas como experiências isoladas de relacionamento inovador com o conhecimento.

As metodologias ativas priorizam os estudantes como centro do processo de ensino-aprendizagem, com experiências, valores e opiniões valorizadas para a construção coletiva do conhecimento (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Elas perpassam por diferentes ferramentas, como a discussão de situações-problemas, de casos clínicos, contextualização da realidade, exposição crítica e reflexiva, uso de tecnologias, entre outras que auxiliam no desenvolvimento de diversas habilidades, como a comunicação, o trabalho em equipe, a postura de liderança, o respeito aos colegas e a capacidade de avaliação crítica (Barros; Santos; Lima, 2017).

O processo de aprendizagem se dá a partir da problematização da realidade, ao relacionar a teoria à prática e ao objetivar a articulação do contexto social, com isso, visando à aproximação com a vida real e à observação, que, por conseguinte, permitem a comparação e a reflexão. Também é fundamental o trabalho em equipe para interação constante dos alunos, discussão, trocas de experiência e desenvolvimento da capacidade de argumentação.

Existem diversas abordagens e métodos de ensino, como aulas expositivas, debates, estudos de caso, resolução de problemas, trabalho em grupo, pesquisas, entre outros. Uma metodologia de ensino eficaz busca promover a participação ativa dos alunos, estimulando o seu envolvimento e interesse na aprendizagem. Além disso, ela busca desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, preparando os alunos para enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional.

A educação contemporânea requer de docentes e discentes a atitude da corresponsabilidade e autogestão em relação ao processo da aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que as instituições de ensino promovam inovações didáticas que tornem a aprendizagem significativa, ou seja, impliquem num movimento constante do “aprender a aprender”.

Para a consecução de tal objetivo, pesquisas atuais na área de didática analisam e desenvolvem metodologias ativas de aprendizagem nas quais os discentes sejam autônomos e participem efetivamente das atividades em classe que promovam a síntese, análise e avaliação dos conteúdos vistos.

Além disso, busca-se ampliar o conhecimento sobre essas metodologias ativas e proporcionar um panorama mais completo sobre suas características e potenciais benefícios

no contexto educacional. São eficazes na promoção do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e proporcionando um ambiente de ensino mais dinâmico e significativo. Essas metodologias também favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida pessoal e profissional dos estudantes, como pensamento crítico, colaboração, autonomia e criatividade. Os resultados obtidos com a aplicação dessas metodologias indicam um maior nível de aprendizagem e melhores desempenhos acadêmicos por parte dos alunos. Portanto, é possível afirmar que as metodologias ativas bem consistentes são fundamentais para uma educação mais eficiente e eficaz.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo fazer um estudo sobre o que são metodologias ativas e a sua importância na formação de professores no processo de ensino-aprendizagem. Fazendo buscas em outros materiais bibliográficos já publicados. Referenciando as metodologias ativas nas estratégias pedagógicas que buscam envolver o aluno de maneira ativa no processo de aprendizagem, incentivando a participação, a autonomia e a construção de conhecimentos. Dessa forma, o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser um protagonista de sua própria aprendizagem.

O princípio maior das metodologias ativas não é apenas fazer com que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem e desenvolva autonomia. Segundo Berbel (2011), é necessário que o aluno seja capaz de inserir-se nas discussões, teorizar e trazer elementos novos, ainda não considerados na aula ou na perspectiva do docente. Há diferenças entre a intenção do professor e a sua concretização, haja vista as especificidades que podem suceder no decorrer de uma aula.

Novos rumos na educação necessitam de diferentes estratégias de ensino. Assim, acredita-se que as metodologias ativas possam auxiliar o educador, entendendo-as como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas (BORGES; ALENCAR, 2014). A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014).

De acordo com Barbosa (2013), nota-se que a aprendizagem ativa trabalha com estratégias para intensificar a aprendizagem do aluno, o que leva o professor a ter uma

posição funcional ao ensinar. O docente neste caso, tem que recorrer a novos estudos e selecionar informações adequadas que se encaixem a aprendizagem efetiva, assim diferenciando-se das aulas rotineiras com caráter passivo.

No contexto da formação de professores, as metodologias ativas podem ser aplicadas de diversas formas, como por meio de estudos de caso, projetos interdisciplinares, debates, simulações, entre outros. Ao proporcionar atividades práticas e desafiadoras, essas metodologias incentivam a reflexão e a construção do conhecimento de forma mais significativa.

A utilização de metodologias ativas na formação de professores é uma forma de promover uma aprendizagem significativa, pois possibilita aos futuros educadores experimentarem diferentes estratégias e vivenciarem na prática o que é ensinar de forma ativa e participativa. Além disso, ao serem expostos a essas metodologias, os professores em formação também podem desenvolver habilidades importantes, como a capacidade de planejar atividades criativas, de utilizar recursos tecnológicos, de estimular o pensamento crítico e de promover a colaboração entre os alunos.

Portanto, investir na formação de professores por meio das metodologias ativas é fundamental para prepará-los para uma prática educativa contemporânea e eficiente. Ao adotarem estratégias que priorizam o envolvimento do aluno, os professores estarão proporcionando uma aprendizagem mais significativa, que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação integral do indivíduo. É preciso que as instituições de ensino priorizem a adoção dessas metodologias em seus cursos de formação, visando o aprimoramento dos futuros educadores e a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EM LA FORMACIÓN DE PROFESORES EM LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Resumen:

La presente investigación aborda la relevancia de las metodologías activas en la formación de profesores, con el objetivo de profundizar en el conocimiento sobre el uso de estas metodologías en la enseñanza-aprendizaje. Comienza con una introducción que presenta el tema, pasa a explicar qué son las metodologías y se enfoca en la importancia en el proceso de enseñanza. La educación está en constante transformación y los profesores deben estar preparados para enfrentar las demandas del siglo XXI. Las metodologías activas surgen como una alternativa eficaz, ya que involucran a los estudiantes de forma participativa, estimulan el pensamiento crítico, promueven la construcción del conocimiento y fomentan la autonomía de los estudiantes. La investigación es teórica, de naturaleza cualitativa, realizada a través de revisión bibliográfica de autores que abordan el tema de las metodologías activas. Esta investigación está vinculada a la Línea de Investigación "Formación de Profesores, Saberes y Prácticas Educativas" del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Regional

Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones (PPGEdu/URI), Campus de Frederico Westphalen, y es producto de una Formación Continua ofrecida por la Dirección Regional de Educación (DRE). La investigación busca comprender los fenómenos resultantes del proceso de formación de profesores y sus relaciones con los espacios institucionales y no institucionales.

Palabras Clave: Metodologías activas. Formación de profesores. Enseñanza-aprendizaje.

Referências

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. 5ª edição, São Paulo: Martinez Fontes, 2007.

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ARRUDA, S.M.; PASSOS, M.M.; ELIAS, R. C. Percepções de professores de física do ensino médio sobre o sistema bloqueado. **Currículo Sem Fronteiras**, v.17, n.1, p.132-154, 2017.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gíldia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano.3, n.4, p.119-143, 2014.

COTTA, R. M. M. *et al.* Construção de portfólios coletivo em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.3, n.17, p.787-796, 2012. Disponível em: Acesso 10 ago. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Educar Pela pesquisa**. Campinas: Editores Associados, 1996

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v.14, n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 156 p. (Coleção Leitura)

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018. 248 p.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: a aprendizagem é ativa. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou Da Educação**. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979

TORRES BARROS, K. B. N.; SANTOS, S. L. F.; LIMA, G. P. Perspectivas Da Formação No Ensino Superior Transformada Através De Metodologias Ativas: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 65-76, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.472>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

O POTENCIAL TRANSFORMADOR DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Juliana Chaves Dias²⁶⁵
Milla dos Santos Pegorim Abreu²⁶⁶

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a Educação contemporânea e o potencial transformador que as metodologias ativas têm sobre ela. Para tanto, serão abordadas as Teorias de Aprendizagem, o conceito de Metodologias Ativas e a evolução histórica do contexto social e educacional. Como metodologia, o estudo segue abordagem qualitativa, com referencial teórico baseado em pesquisa bibliográfica dos autores Freire, Nóvoa, Tardif e Moran. A partir da análise das fontes científicas e teorias sobre o tema, constata-se que as metodologias ativas oportunizam aprendizagens significativas nos contextos individuais de cada estudante em realidade contemporânea. Sem qualquer juízo de valor, ou quiçá sim, tratar sobre metodologias ativas para a educação contemporânea é pensar na educação no modo *cidadão*, acionando práticas pedagógicas que compreendem os estímulos e espaços necessários para esta formação, essencialmente humana, e ainda assim preparatória às novas configurações profissionais.

Palavras-chave: Práticas educativas. Metodologias ativas. Formação docente. Aprendizagem significativa.

Introdução

Antes de falarmos de metodologias de ensino e ou práticas pedagógicas, será fundamental abordar um pouco do contexto histórico da educação. Esta introdução nos ajudará a compreender, em grande parte, nosso ponto de partida e o então momento mais complexo em que nos encontramos no sistema educacional.

Manacorda (2006), em sua obra *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, faz um importante resgate de momentos históricos nos países que foram berços civilizatórios para o mundo: Egito, Grécia e Roma. Passando pelas Idades Média e Moderna até a Contemporânea, estas sociedades foram alicerces das manifestações políticas, culturais e religiosas que ditaram as diferentes fases do modelo educacional nos demais países, sempre em resposta ao ideal de seus governantes ou a partir de revoluções em prol da democratização.

No Brasil, a história possui o mesmo lastro, onde originalmente, o acesso à educação é restrito somente às famílias nobres, eclesiásticos e aos que detêm cargos políticos. As autoras

²⁶⁵ Mestranda em Educação. Coordenadora de Projetos Fundação La Salle. julianachavesdias@gmail.com

²⁶⁶ Mestranda em Educação e membro do Grupo de Pesquisa, ambos pela Unilasalle-RS. Consultora do Sistema de Ensino Poliedro. pegorimilla@gmail.com

Melo e Santos (2020), em pesquisa direcionada à formação continuada docente no Brasil, igualmente perpassam pela história da educação do nosso país, que está intimamente ligada ao avanço da sociedade brasileira. De certa forma, foi sempre uma resposta às demandas do mercado de trabalho, especialmente com relação às revoluções tecnológicas ao longo da história mundial.

A formação escolar visava desenvolver perfis específicos para trabalhar em fábricas ou comércio, dependendo do estágio do desenvolvimento das zonas urbanas, ou perfis extremamente eletizados para profissões destacadas. Assim, configurou-se um processo de ensino tradicional, padronizado, no qual a metodologia de ensino baseava-se num processo essencialmente transmissivo, chamado por Freire (1987) de educação bancária²⁶⁷, e seguiu por muitos séculos esta concepção, inclusive tendo sucesso temporal para educação e classificação coletiva (das massas).

Segundo Silva, “Certos conhecimentos são bons para construir classificações, que são boas para excluir pessoas ou hierarquizá-las conforme as necessidades do momento”. Ainda, conforme o autor, “A reorganização dos modos de ensino-aprendizagem passa por uma redefinição daquilo que é importante para uma sociedade num determinado momento histórico” (Silva, 2023, p. 47).

Assim, em atendimento às demandas de uma sociedade que conclama uma educação integradora, crítica, reflexiva, ética e humana, sem espaço para a passividade segregadora, alcançamos o tema central deste artigo que consiste em refletir sobre as práticas pedagógicas na contemporaneidade, tendo nas metodologias ativas o potencial transformador da educação, na qual o educando e educador são sujeitos de sua formação e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia da pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, e a análise seguiu as orientações de Bardin (1977).

Com intuito de conduzir conteúdos que abracem o propósito da pesquisa, a arquitetura do texto seguirá, etapas que discorrem sobre teoria e prática. Neste sentido, apresentaremos, após a presente introdução, uma reflexão sobre a ação docente a partir de suas práticas educativas, depois passaremos pelas teorias de aprendizagem e, por fim, dedicaremos-nos às metodologias ativas. Assim, tendo conectado conceitos relacionados às teorias, práticas e

²⁶⁷ Segundo Freire (1987), o educador apenas narrava conteúdos e o educando os recebia sem qualquer processamento ou depuração. Como se fossem depósitos bancários, havia somente a transferência de palavras, narrativas, desconectadas da realidade do educando, num processo passivo de recebimento e armazenamento destas narrativas.

metodologias chegaremos à conclusão da pesquisa respondendo sobre como as metodologias ativas tem potencial transformador sobre a educação contemporânea.

Práticas Educativas

Começaremos abordando a ação docente como a dinâmica que constrói a ponte entre o ensino e a aprendizagem. É nela onde as práticas educativas transitam e onde as metodologias ativas se apresentam na busca da melhor conexão para a produção do conhecimento. Contudo, é importante uma ressalva sobre a metodologia central de nosso artigo, ou qualquer outra que por muitas vezes parece inovadora, que conforme Nóvoa menciona:

Em educação nunca há novidades. Tudo já foi dito ou inventado. Mas há mudanças importantes, dinâmicas da transformação. É preciso repensar o que já se sabe e o que já se faz evitando cair na ilusão de uma “novidade” sem raízes e sem história. (Nóvoa, 2023, p. 12)

A afirmação do autor nos desperta para uma reflexão mais abrangente sobre as práticas educativas e igualmente numa posição de respeito ao processo transmissivo, que dentro de seu contexto histórico oportunizou acesso ao sistema educacional, tornando-se o modelo tradicional que possibilita hoje nossos novos olhares. Para Silva (2023, p. 23), “A transmissão nunca é só transmissão. Salvo quando o receptor não quer ouvir ou se contenta em gravar o que houve (23). Nesta diferente perspectiva, encontramos o caminho para as metodologias ativas, onde a ação (intenção, motivação, interação, inter-relação, cooperação, colaboração) é a chave do processo para uma aprendizagem significativa, que será melhor explicitada na tópico seguinte. Aqui, Silva acrescenta:

Interagir é mais do que participar ou pedir participação. Muitas vezes, instado a participar, o aluno se recusa. Falta-lhe motivação para o que lhe é proposto. A interação parte normalmente de um desejo de participação. Irrompe. Talvez em alguns momentos, quando se demanda participação, falte uma auscultação prévia das inclinações de pessoas ou grupos. Não dá bons resultados pedir a apaixonados por futebol que tenham uma animada discussão sobre hóquei. Quem define o que deve ser discutido? Quem pauta a possível interação? Como fazer o aluno sair daquilo que Wolton chama de lógica de demanda, que produz bolhas, para uma lógica da oferta, que faz conhecer outras coisas, saberes e sabores? A resposta passa pelo reconhecimento de que esse é o desafio de uma pedagogia dialógica. Fazer falar passa por saber do que falar (Silva, 2023, p. 29 e 30).

Na seara das práticas educativas, muitas são as possibilidades para arquitetar pontes entre ensino e aprendizado, habitando na profissão docente a competência para criar condições necessárias para as conexões que resultam na aprendizagem. Para esta ação, é fundamental entender a natureza do conhecimento, de como se dá o processamento da

aprendizagem de forma científica, concepções que guiarão a prática docente, assunto da nossa próxima seção.

Teorias de Aprendizagem

Aprendizagem é tema central da pesquisa. Por isso, para refletir sobre o potencial transformador das metodologias ativas entende-se como relevante discorrer, inicialmente, sobre o que de fato é a aprendizagem ou a que aprendizagem nos referimos.

Moreira (2023), em sua obra *Teorias de Aprendizagem* revela que existem três eixos para qualificar a aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor. Apesar de ambas terem convergência, o foco da presente pesquisa está na abordagem cognitiva, que pode ser definida como: “aquela que resulta no armazenamento organizado de informações e conhecimentos na memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (Moreira, 2023, p. 3). Logo, desconsideraremos assim a ótica afetiva e psicomotora, apesar de estarem interligadas de alguma forma no desenvolvimento integral da criança.

Behaviorismo, humanismo e cognitivismo. Estas são as três linhas filosóficas que Moreira (2023) utiliza para explicar, sob a ótica cognitiva da aprendizagem, o que ela é de fato, além de porque e como ela funciona. Chamamos a complexa reflexão de Teorias de Aprendizagem. Cada uma delas foi explorada por diferentes pensadores da educação e possui essências distintas, como analisaremos a seguir.

Comportamentalismo, ou Behaviorismo, se pauta na observação da reação, a partir de estímulos externos. Os objetivos de aprendizagem são conduzidos mediante reforços positivos (como consequência boa para o sujeito aprendente) no momento e dosagem corretos, para estimular (ou desestimular) determinados comportamentos.

Uma ideia básica do behaviorismo mais recente é a de que o comportamento é controlado pelas consequências: se a consequência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência da resposta tenderá a diminuir. (Moreira, 2023, p. 3)

Assim, os comportamentos observáveis expressavam as aprendizagens desejadas. Durante 10 anos, entre 1960-70, este foi o método mais presente no ensino, principalmente nos Estados Unidos.

Por outro lado, a filosofia cognitivista possui como tônica o que o behaviorismo desconsidera: “a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo” (Moreira, 2023, pág 4). Ela trata dos processos mentais atrelados ao processo de

aprendizagem como atribuição de significado e compreensão, transformação, além do armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Nesta perspectiva, chega-se ao construtivismo, a partir da perspectiva de que a cognição se dá por uma construção.

Para os cognitivistas, o foco deveria estar nas chamadas variáveis intervenientes entre estímulos e respostas, nas cognições, no processo mental superior (percepções, resolução de problemas, tomada de decisão, processamento de informações, compreensão) - quer dizer, na mente, mas de maneira objetiva, científica, não especulativa (Moreira, 2023).

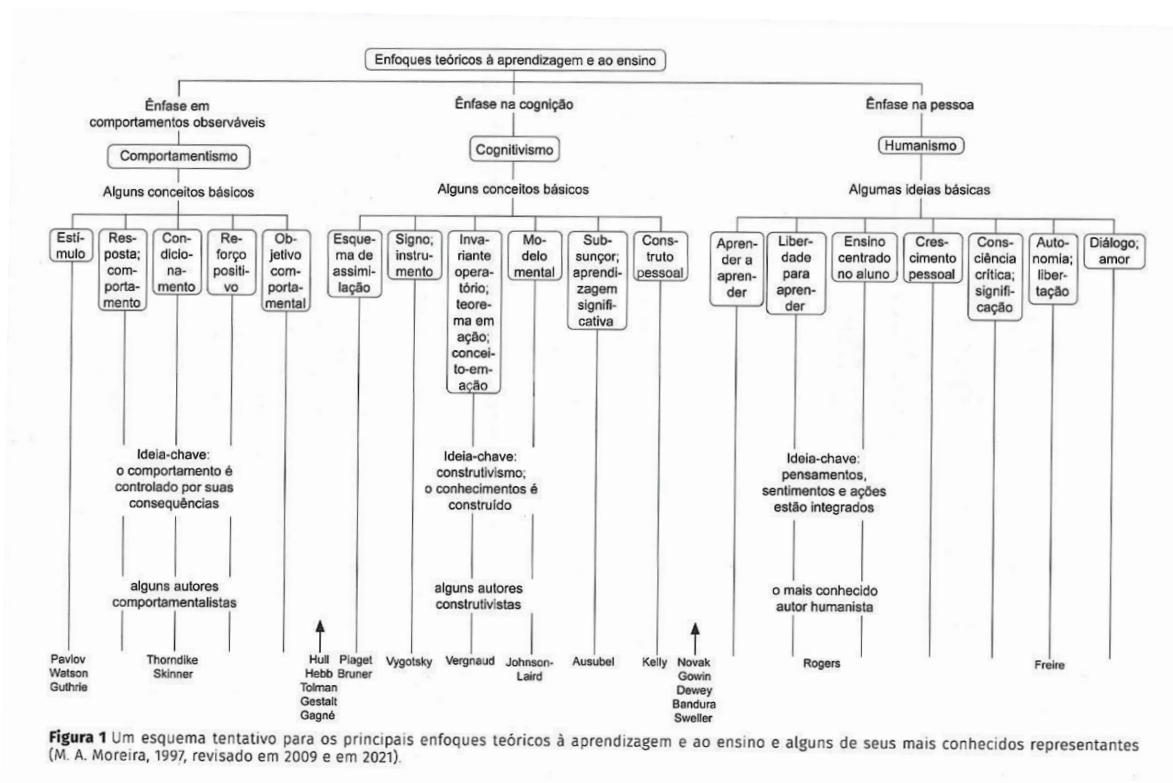
Assim, ainda segundo Moreira (2023), o *como* da estrutura cognitiva construída, atrelado a interpretação dos eventos e objetos do universo cognoscente resulta na filosofia cognitivista interpretacionista. Esta, por sua vez, reforça *a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo e não somente de responder a ele*.

No ensino, essa postura implica em deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é sua própria estrutura cognitiva. Essa construção não é arbitrária, e é exatamente aí que entram as teorias construtivistas, procurando sistematizar o que se sabe sobre a construção cognitiva, explicar e prever observações nessa área. (Moreira, 2023)

Por fim, a filosofia humanista, como o próprio nome diz, vê o ser aprendente como pessoa, em que o pensar, sentir e agir são indissociáveis. Neste sentido, é a *aprendizagem significativa*, na visão de Novak como bem citado por Moreira (2023, página 5), que torna positiva a integração dos pensamentos, sentimentos e ações, *“de modo a levá-lo à autorrealização, ao crescimento pessoal”*, ao engrandecimento do ser humano.

Outro relevante exemplo da filosofia humanista é a proposição da educação dialógica e problematizadora de Freire (1996), conforme a pedagogia da libertação e a pedagogia da autonomia. Sua proposta objetiva substituir a mencionada educação bancária pelo estímulo à criticidade e à autonomia do sujeito aprendiz (Moreira, 2023).

Com intuito de estruturar as diferentes correntes pedagógicas debulhadas para esclarecer aprendizagem, será apresentado a seguir um esquema conceitual. Entende-se que com esta figura seja possível enriquecer a didática a fim de apreender o conceito anteriormente trabalhado.



Fonte: Moreira, em Teorias de Aprendizagem, página 7.

Em análise as três filosofias, o recorte da presente proposta levará em consideração a filosofia humanista, tendo em vista sua abrangência holística, que considera o pensar, o sentir e o agir no processo de aprendizagem.

Metodologias Ativas

Pensar “Educação Transformadora” pode soar redundante, afinal a educação tem o papel de transformar. Porém, se refletirmos sobre o cenário de uma educação tradicional fica evidente o contraste. Enquanto a educação tradicional propõe o ensino transmissivo e mecanicista, em que todos os estudantes são vistos como tábulas rasas e o professor detentor de conhecimento no centro do processo, a Educação Transformadora vai além. Propor um processo de ensino aprendizagem que leve em consideração quem é o estudante, suas múltiplas inteligências²⁶⁸, os desafios complexos e imprevisíveis pelos quais ele percorrerá é entender que a vida é de fato um processo de aprendizagem ativa e a educação precisa ser uma base do seu desenvolvimento nesse aspecto.

É fato que aprendemos o que nos interessa, o que encontramos ressonância e, segundo Vygotsky (1991), o que está próximo de nossa Zona de Desenvolvimento Proximal. Então,

²⁶⁸ Gardner, Teoria das Inteligências Múltiplas de 1983.

como ainda hoje existe em nossa estrutura de educação escolas com perfis tradicionais que ignoram o olhar para o protagonismo do estudante?

Metodologias Ativas são o caminho para redesenhar o processo de aprendizagem, levando em consideração os conhecimentos prévios do estudante e com propósito de atingir toda a sua potencialidade. Hoje, no mundo em que sobra informação, o que falta é conhecimento e precisamos justamente estar atentos aos temas relevantes da ciência para articular a melhor maneira de construí-lo. O fluxo de ensinar - aprender - apreender - conhecer - compreender que envolve a sequência de dados - informações - conhecimentos - insight - sabedoria precisa ser mais bem estruturado, articulado e personalizado, de maneira que a construção do conhecimento e a formação do cidadão sejam indissociáveis.

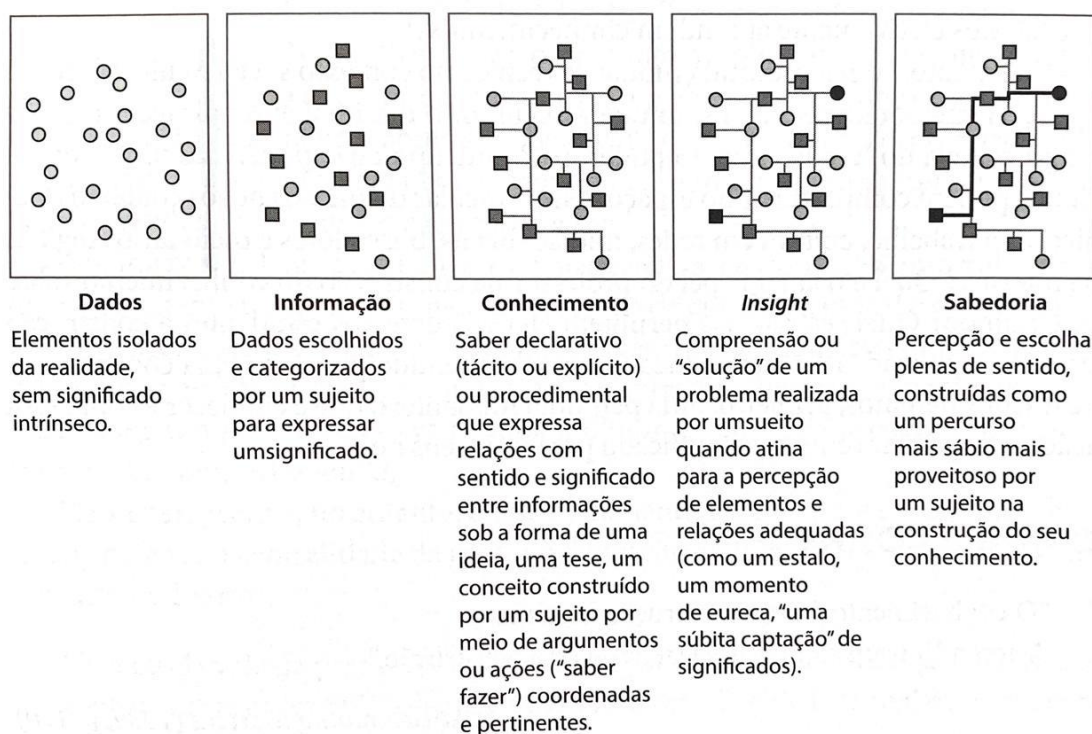


Figura 2: Diferença esquemática entre concepções para a definição de conhecimento.

Fonte: Bacich e Moran (org.), Metodologias ativas para uma educação inovadora, p. 178.

Moran (2018, p. 4) nos propõe refletir sobre a Educação Transformadora e Metodologias Ativas:

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

A proposta das metodologias ativas é transformar aulas em experiências de aprendizagem significativas. Estamos falando de sujeitos aprendentes nascidos na cultura digital, detentores de um vasto conhecimento prévio e que demandam vivências que enriqueçam seus interesses e façam sentido. É através da aprendizagem por experiências que o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo são impulsionados. Nesse sentido, segundo Bacich e Moran (2018, p. XI):

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

Nesse cenário, diversas são as propostas ao redor do mundo com intuito de redesenhar a educação por meio das metodologias ativas. Segundo o relatório da Young Digital Planet, registrado na obra *Educação no século XXI: tendências, ferramentas e projetos para inspirar*²⁶⁹ (2016), as metodologias ativas são: abertas (visto que tamanha a sua complexidade, maior o seu dinamismo); aproximam aluno e professor (ao invés de deixá-los em diferentes patamares e distantes); relevante (pois precisa fazer sentido ao sujeito aprendente); personalizada (visto que somos seres singulares e protagonistas do nosso processo de aprendizagem), divertida (pois estimula a estar cada vez mais aprendendo); multimodal (capaz de agregar a diferentes estilos de aprendizagem); colaborativa (visto que a troca de experiências favorece a aprendizagem); tecnológica (tendo em vista a cultura digital na qual estamos inseridos).

Na prática, como forma de aplicação, as metodologias ativas podem ser propostas por meio de design thinking, ensino híbrido, aprendizagem por problemas, jogos pedagógicos e gamificação, realidade virtual e aumentada, aprender fazendo (maker), sala de aula invertida, contação de histórias (storytelling), STEM e STEAM , avaliação por rubricas, além da aprendizagem baseada em projetos.

Conclusão

Nesta jornada de (re)conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, encontram-se as premissas que apontam para as metodologias ativas como prática mais efetiva para o desenvolvimento do estudante no seu processo de autoconhecimento e conhecimento do mundo. No centro da atividade formativa, o educando como protagonista de sua experiência

²⁶⁹ Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoSec21.pdf>

educativa, como agente de sua (trans)formação, desenvolvendo seu senso crítico e poder criativo para a construção de sua identidade dentro da sociedade. Ao lado do educando, o professor, com seu papel de oportunizar experiências que estimulem e enriqueçam seu processo de aprendizagem. Segundo Freire,

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (Freire, 1996, p. 24)

Neste ponto, retomamos o início de nossa pesquisa e a conexão da educação com os momentos históricos da sociedade. E o nosso momento nos convoca a cuidar do no nosso meio, das relações, do futuro da humanidade. E não há nada mais humano do que o processo educativo e não há nada mais social do que a educação. Para Tardif e Lessard, a docência “[...] é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana (1996, p. 7). E, assim, neste contexto, as metodologias ativas se apresentam como práticas educativas revitalizadoras da interação humana e também tecnológica, pois são construídas a partir das relações e das potencialidades do educando, consolidando a aprendizagem na visão humanista.

O POTENCIAL TRANSFORMADOR DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre la Educación contemporánea y el potencial transformador que tienen sobre ella las metodologías activas. Para ello se abordarán las Teorías del Aprendizaje, el concepto de Metodologías Activas y la evolución histórica del contexto social y educativo. Como metodología, el estudio sigue un enfoque cualitativo, con un marco teórico basado en investigaciones bibliográficas de los autores Freire, Nóvoa, Tardif y Moran. Del análisis de fuentes científicas y teorías sobre el tema, se desprende que las metodologías activas brindan significativas oportunidades de aprendizaje en los contextos individuales de cada estudiante en la realidad contemporánea. Sin juicio de valor, o tal vez sí, abordar metodologías activas para la educación contemporánea es pensar la educación en modo ciudadano, activando prácticas pedagógicas que comprendan los estímulos y espacios necesarios para esta formación, esencialmente humana, pero preparatoria a nuevas configuraciones profesionales.

Palabras-Clave: Prácticas educativas. Metodologías activas. Formación docente. Aprendizaje significativo.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70 Lda. Lisboa, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, Elda Silva do Nascimento; Santos, Camila Rodrigues dos. **A Formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI**. Revista Humanidades e Inovação. Volume 7, Número 11. 2020. Páginas 89 a 104.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª edição. São Paulo: Papirus, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. 1ª edição. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Marice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Juremir Machado da. **Escola da complexidade, escola da diversidade: pedagogia da comunicação**. 1ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 4ª edição. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acessado em: 27 de agosto de 2024.

YDP - Young Digital Planet (org.). **Educação no Século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar**. [Tradução: Danielle Mendes Sales]. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoSec21.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

DOCÊNCIA CUIDADOSA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICA DOCENTE

Neusa Vicente Lazaroto²⁷⁰

Marinês Aires²⁷¹

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo:

A docência pode ser compreendida como a relação entre a figura de quem está na posição de ensinar, a docência envolve uma relação consigo mesmo e com o outro. O cuidado é um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se encontra e se realiza no mundo com os outros. Este trabalho tem como objetivo compreender os conceitos da docência, cuidado e docência cuidadosa levando em consideração suas implicações na prática pedagógica. Trata-se de um estudo de revisão da literatura pelo qual busca-se um aprofundamento teórico em conceitos abordados. O cuidado na perspectiva da docência, precisa ser entendido não como uma teoria, mas como um modo de vida que nos conduz a uma subjetividade livre, autêntica e nos interliga ao amor. A docência cuidadosa tem a ver com a trama entre a docência e o cuidado, articulada com o cuidado e a competência, com o cuidado e a profissionalidade. Ao refletir sobre a importância desses conceitos denota-se que as escolas têm um papel de grande importância nessa discussão, já que professores e gestores estão constantemente preocupados com a saúde mental e emocional de seus alunos, enquanto suas próprias emoções deixam de ser priorizadas e observadas no dia a dia no ambiente escolar, permitir uma docência cuidadosa onde o docente possa olhar para dentro de si poder se rever e reinventar todos os dias.

Palavras-chave: Cuidado. Prática Pedagógica. Trabalho Docente.

Introdução

A docência, pode ser compreendida como a relação entre a figura de quem está na posição de ensinar, a docência envolve uma relação consigo mesmo e com o outro, bem como as verdades que o constituem e colocam numa posição de devir-professor. A docência envolve uma rede que captura o sujeito num lugar em que se faz necessário um exercício de si a partir de modos de ensinar. (Mandarino 2020).

²⁷⁰ Mestranda em Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2002). Especialização em Pedagogia Gestora com Ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, pela Associação Catarinense de Ensino Faculdade de Joinville; 06/09/2003 a 06/03/2004. Especialização em Mídias na Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria de 07/03/2016 a 23/02/2018. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Faculdade de Educação São Luís, 19/09/2020 a 20/07/2021; atualmente é coordenadora pedagógica e vice-diretora na Rede Estadual de Ensino e professora na Rede Municipal de Ensino de Pinheirinho do Vale – RS. E-Mail: neusalazaroto@yahoo.com.br; a072274@uri.edu.br ; <http://lattes.cnpq.br/8994165666208637>

²⁷¹ Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós Doutora em Educação - PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br

Há muito tempo a profissão docente e formação afastam-nos da humanidade, falhando na capacidade de ouvir, cheirar, degustar, falar, tocar, sorrir. Os docentes são consumidos por teorias que conduzem a recusar os sentimentos, sentidos e até o corpo, conflitando com as mensagens de especialistas que convidam a agir de forma afetuosa, carinhosa, amorosa e cuidadosa. Constrói-se, assim, uma cultura arrogante, que induz a gestão de conflitos entre alunos e professores. Separados de si mesmos, professores atuam de maneira desordenada, ficando desconectados e perdidos de si mesmos. Escondem as emoções, sentimentos e medos, pois criou-se a ideia que professor não pode sentir medo (Dal'Igna, 2023).

Diríamos, ancoradas em Boff, que estamos vivendo uma crise generalizada, onde o descuido, o descaso e o abandono são seus sintomas mais dolorosos. Vemos hoje o descuido com as crianças do planeta, com os marginalizados, flagelados pela fome crônica e pela tribulação de "mil doenças", que já haviam sido erradicadas que, em decorrência do grande aumento populacional global, voltam com toda a sua força. As pessoas atualmente estão muito sozinhas, egoístas, medrosas e o pior, enterrando seus sonhos. Saber cuidar implica aprender a cuidar de si e do outro, tendo sempre noção de nossa realidade, possibilidades e limitações.

Objetivo deste trabalho é compreender os conceitos da docência do Cuidado e da Docência cuidadosa e suas implicações na prática docente. Assim o presente trabalho está organizado em dois capítulos a saber: O Cuidado na perspectiva da Docência, nesse capítulo busca-se embasamento teórico na perspectiva de Leonardo Boff com vistas a compreender o cuidado abordado pelo autor para a prática docente. Docência Cuidadosa: conceitos e relação com a prática: neste capítulo busca-se fazer uma breve contextualização sobre a relação da Docência com o cuidado e pensarmos na possibilidade de uma docência cuidadosa.

O Cuidado na perspectiva da Docência

O cuidado é um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se encontra e se realiza no mundo com os outros. É também um modo de ser-no-mundo que adentra nas relações que se estabelecem com todas as coisas (Boff, 1999).

Para Leonardo Boff, há duas dimensões para o cuidado, macro e micro. Na perspectiva macro, existe o cuidado amplo como todo o universo, expressando preocupação ecológica de cuidado e preservação do planeta terra, já na perspectiva micro, o cuidado está relacionado entre os seres humanos, tendo a ver com o cuidado em saúde. O mais importante,

segundo Boff (1999), não é se o cuidado é macro ou micro, mas que o cuidado seja visto para além da atitude e de atos dos seres humanos e, portanto, está em todas as situações e ações.

Sonhamos com um mundo ainda por vir, onde não vamos mais precisar de aparelhos eletrônicos com seres virtuais para superar nossa solidão e realizar nossa essência humana de cuidado e de gentileza. Sonhamos com uma sociedade mundializada, na grande casa comum, a Terra, onde os valores estruturantes se construirão ao redor do cuidado com as pessoas, sobretudo com os diferentes culturalmente, com os penalizados pela natureza ou pela história, cuidado com os espoliados e excluídos, as crianças, os velhos, os moribundos, o cuidado com as plantas, os animais, as paisagens queridas e especialmente o cuidado com a nossa grande e generosa Mãe, a Terra. Sonhamos e como compaixão imprescindível para com todos os seres da criação. (Boff, 2014, p.03).

A maneira de ser cuidado revela de modo concreto como é o ser humano. Dessa forma, sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se o ser humano não receber cuidado, durante a sua vida, o ser humano desestrutura-se, define-se, perde sentido e morre. Se ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará prejudicando a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. Sendo assim o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana. “O cuidado há de estar presente em tudo, o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano”. (Boff, 2014, p. 14)

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo, e sim renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana, recusar-se a todo despotismo e a toda dominação eficaz a qualquer custo. Significa, ainda, terminar com a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado, denota organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações, respeitar a comunhão que todas as coisas entretêm entre si e conosco, colocar o interesse coletivo da sociedade acima dos interesses exclusivamente humanos (Boff, 1999).

Saber cuidar implica aprender a cuidar de si e do outro, tendo sempre noção de nossa realidade, possibilidades e limitações. Antes de sonhar eternamente com um mundo por vir, sonhemos com uma sociedade onde os valores se estruturam e se constroem ao redor do cuidado com as pessoas, sobretudo, considerando as diferentes culturas, saberes, ideias; com o planeta em que vivemos e com as questões que envolvem este viver em relação de cuidado uns com os outros (Silva, 2005, p. 3).

O cuidado de si precisa ser entendido não como uma teoria, mas como um modo de vida que nos conduz a uma subjetividade livre, autêntica e nos interliga ao amor. Só quem é emancipado é capaz de olhar para si, se amar, se autocriticar e assumir a perspectiva do que se é, e do que se pode tornar-se; é um instrumento de transformação e reconstrução de si. Ele nos

protege do egoísmo, da cólera, do individualismo, dos excessos e das imposições de outros sujeitos, pois nos permite sermos quem somos por um trabalho sobre si. Permite-nos respeitar a singularidade de cada um e a fala ser compatível com as atitudes (Anjos, 2023, p. 58).

Boff (2014 p. 02) tem convicção de que o cuidado, pelo fato de ser essencial, não pode ser suprimido nem descartado. Ele se vinga e irrompe sempre em algum momento da vida. Mas anuncia também que, apesar da desnaturalização de grande parte de nossa cultura, a essência humana não se perdeu. “Ela está aí numa forma do cuidado, transferido para um aparelhinho eletrônico, ao invés de ser investido nas pessoas concretas à nossa volta”. “O cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivência”. (Boff, 2014, p. 03)

“O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado”. Cuidar é muito mais que um ato; é uma atitude. Por isso, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma posição de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. A atitude é uma fonte, gera atos com profundidade. Quando dizemos, por exemplo: —nós cuidamos de nossa casa subentendemos múltiplos atos como: preocupamo-nos com as pessoas que nela habitam dando-lhes atenção, garantindo-lhes as provisões e interessando-nos com o seu bem-estar. (Boff, 2014, p. 12).

Docência Cuidadosa: conceitos e relação com a prática

Na trajetória profissional e pessoal, o docente tem que dividir o tempo entre família, trabalho e formação, dificultando o cuidado de si próprio. O professor necessita cuidar-se para ter condições de cuidar dos outros, dos alunos, e instruí-los a cuidarem de si mesmos.

Nóvoa (2022) coloca que educação não serve para que as pessoas se fechem no que “já são”, serve para aprender a começar o que “ainda não são”. Precisa-se de docentes que assumam plenamente a missão de aprender a ensinar e ensinar a aprender.

São os professores que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade. Nessa perspectiva, é necessário repensar a missão docente e, segundo Dal’Igna (2023, p. 59):

O professor a partir do cuidado de si é sensível a conhecer as condições de vida de seus alunos, quais os valores pessoais e culturais que neles estão sendo cultivados, e assim promover práticas que viabilizam conhecer e cultivar aqueles que os direcionam ao amor. Os desafios impostos pela sociedade moderna são refletidos na escola. As relações entre os pares

estão carentes de amor e de cuidado, as dificuldades que o docente vivencia em sala de aula são comuns a todos os colegas de profissão (Anjos , 2023).

Convido professoras e professores a olharem para si mesmos, para os processos de constituição, para os modos que organizam o trabalho pedagógico na escola e na universidade, como se relacionam com suas colegas, como se posicionam como profissionais nos contextos em que atuam.

Mandarino (2020) sustenta que, atualmente, a realidade mostra uma aurora, e pode-se questionar a própria docência: “o que é ser docente e o que a docência faz consigo mesmo e com o outro”. O professor é compreendido como um sujeito docente que, ao ser desafiado a ensinar, ensina e exercita o cuidado de si e dos outros, ou seja, inclui-se no exercício de cuidar de si para cuidar do outro; nessa forma do cuidado, produz-se uma docência.

A docência cuidadosa tem a ver com a trama entre a docência e o cuidado, articulada com o cuidado e a competência, com o cuidado e a profissionalidade. Não se percebe, porque não está atravessada pelo eixo formativo e pelo ethos de uma docência. A docência cuidadosa é um exercício em que o professor, para acessar uma verdade, deve colocar-se numa relação de cuidado de si para cuidar do outro a partir de dois pares – o da docência e cuidado, “que envolvem leituras de livros, assistir filmes, peças de teatro, escutar música, produzir livros, produzir vídeos etc.”; e o da docência e profissionalidade, que envolve “planejar uma aula, o registro escrito que se faz dela, a forma como o professor reflete sobre a sua ação docente” (Mandarino, 2020, p. 121).

A docência cuidadosa é um conceito que se refere à uma abordagem pedagógica que valoriza a atenção, o cuidado e o respeito no processo de ensino e aprendizagem. Envolve práticas que têm como objetivo aperfeiçoar o relacionamento com os estudantes, desenvolver empatia, compreender suas necessidades educacionais e oferecer suporte adequado

Quando um indivíduo desperta para o “cuidado de si”, é motivado a olhar para si, para seu interior e conceber que está imerso nas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros e, a partir daí, poder interrogar-se e transformar-se, sobre o que ele é, sobre o que convém fazer ou não fazer. Para conhecer e cuidar do outro, é necessário cuidar de si mesmo como uma prática de vida, ter um cuidado com o corpo e com a mente no cotidiano, com atitudes de recolhimento em si. “A partir do cuidado de si, ter acesso a si, pensar criticamente por/sobre si, identificar-se responsável pelo cuidado de si mesmo, responsável por tornar-se sujeito de si mesmo” (Anjos, 2023, p. 47).

O cuidado de si nos propicia um modo de viver, no qual, assumimos o compromisso de cuidar das nossas relações, empreendendo atitudes para um conhecimento de si e do outro possibilitando criar e fortalecer os vínculos afetivos. (Anjos, 2023, p. 48).

É este modo de cuidado de si, das práticas escolares, dos pensares docentes, dos jeitos de fazer quando se ensina, que vai se constituindo um tipo de ethos que emerge no processo da formação docente, do exercício de fazer de si o que a docência nos remete. Neste sentido, percebemos a potência de se olhar para o cuidado de si desde os antigos e como ela vai tomando outros contornos para que possamos ter ferramentas que ajudem compreender sobre aquilo que nos produz e faz coisas conosco quando estamos diante de um desafio de cuidar de si para cuidar do outro (Mandarino, 2020, p. 73).

Em conformidade com Arroyo (2004), o professor se depara com grande dificuldade de administrar e articular os tempos do viver, conviver e trabalhar. Dificuldade de conciliar horários, quando trabalha em várias escolas, com várias turmas e muitas disciplinas diferentes. A grande e exaustiva jornada de trabalho soma-se à remuneração defasada, controle do tempo, horas de estudos, planejamentos, formação e interação com a comunidade. Tudo isso deixa o professor sobrecarregado, exausto, estressado, levando-o ao adoecimento e, conseqüentemente, ao afastamento das atividades escolares.

Ao olhar para a docência, vislumbro uma professora que se preocupa em cuidar de si para ter condições de cuidar dos outros, dos alunos, e instruí-los a cuidarem de si mesmos. Essa consciência emergiu a partir de ponderações acerca das práticas pedagógicas que adotei e vivenciei, das relações construídas ao longo da vida e, principalmente das leituras e diálogos realizados no início do Mestrado. Nessa vereda, minhas reflexões giram em torno de uma narrativa inquieta do meu vivido onde questiono se o cuidado de si contribui para uma docência amorosa (Anjos, 2023, p.16).

A ligação entre docência e escola é o momento em que as condições de possibilidade do ensinar, do assumir uma responsabilidade com o outro potencializam-se. Fazer esta defesa permite com que todos possamos compreender melhor a função e a responsabilidade que temos enquanto professores(as), tendo uma função e uma responsabilidade que não cabem a qualquer um. Esta função e esta responsabilidade, no entanto, devem ser desempenhadas por aqueles que se dedicaram, se formaram e que pensam, agem e são por elas afetados (Mandarino, 2020, p. 47).

No quadro educacional, os docentes vivem um processo que não favorece seu conhecimento e bem-estar. Eles se deparam com violências verbais, físicas e emocionais entre alunos e entre alunos e professores, pois essa percepção, muitas vezes, constitui-se a partir de uma vivência fragmentada e acelerada pelo movimento da própria vida e das ligações

estabelecidas. Portanto, estreitar laços demanda o reconhecimento da humanidade e da fragilidade do outro, deixando-os em situação vulnerável. É fundamental ampliar a compreensão das relações entre a vulnerabilidade individual, social e estrutural em sua interface com os processos de ensino e aprendizagem no tempo presente (Barros, 2021).

Para que um professor consiga ministrar suas aulas com comprometimento e qualidade, é imprescindível que seja um docente feliz. Quanto mais feliz for um professor no desempenho do seu trabalho, mais se envolverá e se comprometerá com o mesmo. Assim, terá mais facilidade de atingir os objetivos propostos. Quanto maior a qualidade educativa de uma escola, quanto mais feliz, mais felizes serão os educadores e, por conseguinte, mais comprometimentos serão para continuar progredindo e crescendo (Bazarra; Casanova; Ugarte, 2012).

Será necessário que as escolas criem espaços de confiança para ouvir e acolher os docentes, onde se sintam seguros e fiquem à vontade para compartilhar suas emoções, sentimentos e aflições. Além disso, também é importante que promova um acompanhamento, através de palestras sobre diferentes temáticas para gestores e professores, com temas relevantes aos cuidados da saúde, abrindo, nesses momentos, inclusive, espaços de escuta e fala, para que se sintam cuidados e possam cuidar dos seus alunos. “O professor está numa posição em que existem condições de possibilidade para aprender a conduzir a si próprio para conduzir os outros” (Mandarino, 2020, p. 121).

Mocelini (2020) aclara que o docente precisa ser visto como favorecedor do desenvolvimento humano; tem o compromisso e deveria dirigir, ensinar a seguir corretamente os integrantes de uma equipe, um grupo, uma instituição e, para essa responsabilidade, é primordial estar preparado para contemplar a todos e todas. Para tanto, faz-se necessário que o professor seja um excelente comunicador, facilitador, organizador, que saiba capacitar, delegar, supervisionar para que aconteça a realização de projetos de vida.

A responsabilidade social pela qualidade de vida passa por melhores condições de trabalho, menos pressão institucional e bem-estar profissional. Um dos possíveis caminhos será elaborar, junto aos profissionais, uma política em saúde mental e psicológica, que possa favorecer meios para compreender o docente em períodos de crise existencial e servir de rede de apoio ao exercício do seu ofício (Oliveira, 2023).

Considerações finais

O professor precisa saber que todos são humanos, não perfeitos, impermeáveis conectados com as fragilidades, se aceitar isso, tem o poder de transformar as vivências e enfrentar os desafios que surgem. Compreender os conceitos da docência, cuidado e da docência cuidadosa e suas implicações na prática docente a partir do cuidado implica em perceber que o cuidar necessita primeiramente aprender a cuidar de si e do outro, tendo sempre a percepção da sua realidade, possibilidades e limitações. Evidencia-se que a docência cuidadosa é um conceito que se refere à uma abordagem pedagógica que valoriza a atenção, o cuidado e o respeito no processo de ensino e aprendizagem. Por meio desse processo de ensino aprendizagem será possível desenvolver habilidades como resiliência, autoestima, empatia, cooperação e autogerenciamento, que são essenciais para a formação pessoal do aluno.

Contudo, nos últimos anos, tornou-se mais importante e indispensável cuidar da vida, reduzindo a vulnerabilidade, a incapacidade, o sofrimento crônico e a morte prematura de indivíduos e população. A saúde, sendo uma esfera da vida do ser humano em toda sua diversidade e singularidade, não permaneceu fora do desenrolar das mudanças da sociedade no período de grandes mudanças. O processo de transformação da sociedade é também o processo de transformação da saúde.

Nesse enquadramento, presumindo que a educação e a saúde são posições necessárias para o desenvolvimento e bem-estar do ser humano, apresentam-se como áreas associadas, que se influenciam mutuamente no desempenho profissional dos docentes. Por isso, diante do contexto educacional, muitas vezes, deparam-se em situação de vulnerabilidade e sujeitos ao adoecimento relacionado ao trabalho e falta de apoio.

Resumen

La docencia puede entenderse como la relación entre la figura de quien se encuentra en la posición de Enseñar, la enseñanza implica una relación consigo mismo y con los demás. El cuidado es un modo de ser, es decir, el modo en que la persona humana se encuentra y se realiza en el mundo con los otros. Este trabajo tiene como objetivo comprender los conceptos de la enseñanza del Cuidado y de la enseñanza cuidadosa y sus implicaciones para la práctica docente. Este es un estudio de revisión de literatura por el cual se busca una profundización teórica de conceptos relacionados con la docencia, el cuidado y la enseñanza cuidadosa. El cuidado desde la perspectiva de enseñanza, debe entenderse no como una teoría, sino como una forma de vida que conduce a una subjetividad libre, auténtica y que nos conecta con el amor. La enseñanza cuidadosa tiene que ver con la relación entre enseñanza y cuidado, articulado con cuidado y competencia, con cuidado y profesionalidad. Consideraciones finales: las escuelas tienen un papel de gran importancia en esta discusión, ya que docentes y los administradores escolares están constantemente preocupados en la salud mental y emocional de sus estudiantes, mientras que sus propias emociones ya no son priorizadas y observadas diariamente en el ambiente escolar, Permitir una enseñanza cuidadosa donde el profesor pueda mirar dentro de sí mismo y revisarse y reinventarse todos los días.

Palabras clave: Cuidado. Práctica Pedagógica. Trabajo Docente

Referências

ANJOS, Silvani Alves dos. **O cuidado de si e sua contribuição para uma docência amorosa**. 2023. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2023.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BARROS Manoel. **Vulnerabilidade e educação**. São Paulo/SP: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3).

BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga; UGARTE, Jerônimo Garcia. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. 5. ed. São Paulo/SP: Paulinas, 2012.

BOFF, Leandro. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo/SP: Pimenta Cultural, 2023.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no Campo da Política Educacional**. Curitiba/PR: CRV, 2021.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2020.

MOCELINI, Margaret. **As políticas de currículo e a saúde emocional no exercício da docência na rede pública estadual de ensino médio da região noroeste do Rio Grande do Sul**. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2020.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: NÓVOA, António; ALVIM, Iara. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador/BA: SEC/IAT, 2022. p. 91-104.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Andréa Carla Ferreira de. **A experiência de professores(as) universitários(as) com ideias e/ou tentativas de pôr fim à vida**. 2023. 256 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife/PE, 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Sulymara Felipsen Kich²⁷²
Luci Mary Duso Pacheco²⁷³

Grupo de Trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

Este estudo é elaborado a partir de reflexões sobre as condições de formação e trabalho docente. Tem como eixo principal a formação e valorização profissional. Neste sentido, traz considerações sobre o perfil dos professores, identidade e os desafios para a profissionalização docente. Este estudo é elaborado a partir de reflexões sobre as condições de formação e trabalho docente. Tem como eixo principal a formação e valorização profissional. Neste sentido, traz considerações sobre o perfil dos professores, identidade e os desafios para a profissionalização docente. A formação profissional docente é um processo contínuo e complexo que visa preparar os professores para atuarem de forma eficaz e significativa na educação. Ela envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da docência. O desenvolvimento do profissional docente é um processo fundamental para a qualidade da educação. Ao investir na formação de professores, as escolas e as sociedades garantem que as novas gerações tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma o artigo nos apresenta algumas reflexões sobre identidade profissional docente, vocação ou profissão? Com intuito de pensarmos em todos os desafios docentes.

Palavras-chave: Profissionalização, desafios, docente.

Introdução

No cenário educacional atual, o professor reflexivo emerge como figura central no processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Mais do que um mero transmissor de conhecimento, esse profissional se caracteriza por sua postura crítica, investigativa e proativa, buscando constantemente aprimorar sua prática pedagógica e contribuir para a formação integral dos alunos, transformando a visão de mundo e suas concepções sobre o ensino e aprendizagem.

De acordo com Nóvoa (2009), firmar a posição docente é um chamado à valorização e autonomia da profissão. A afirmação da posição docente se configura como um movimento necessário para a construção de um sistema educacional de qualidade. Mais do que um mero detentor de conhecimento, o professor emerge como um profissional autônomo, crítico e

²⁷² Mestranda PPGEDU URI-FW

²⁷³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado/URI - Campus de Frederico Westphalen -RS, Brasil. E-mail: lucimduspacheco@gmail.com

reflexivo, capaz de promover transformações sociais e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Alguns desafios no âmbito educacional têm sido analisados como a desvalorização da profissão, falta de atratividade, defasagem na formação inicial, despreparo, descontinuação dos estudos e capacitações, ausência de avaliações eficientes, baixa remuneração e falta de atenção para os profissionais já inseridos no mercado são constantes temas a serem debatidos.

Construção da identidade, ser professor.

A identidade profissional se configura como um processo dinâmico, construído ao longo da vida e em constante transformação, à medida em que os docentes adquirem experiências, saberes, valores e crenças em sua trajetória, existe de fato um desenvolvimento profissional. “A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional que evolui ao longo de sua carreira docente” (GARCIA, 2009).

A partir disso podemos refletir que a visão de mundo e suas concepções sobre o ensino e aprendizagem são influenciados por suas histórias de vida e vivências pessoais que enriquecem a prática pedagógica, do ponto de vista individual. No contato com os alunos no ambiente escolar, mediado por desafios e aprendizados mútuos e nas relações com os colegas docentes em que há troca de experiências e de fato as colaborações que contribuem para o crescimento profissional.

Do ponto de vista coletivo, podemos identificar que o contexto social em que atuam interferem na construção da identidade, pois as expectativas criadas pela sociedade exercem influência positiva ou negativa sobre o papel do professor e o valor que é dado a sua profissão. Os contextos políticos e suas experiências vividas no ambiente escolar, as concepções de educação como o professor compreende sua função e suas ações entrelaçando com os objetivos do ensino, os desafios sociais enfrentados requerem do professor uma reflexão e ações para promover uma educação mais justa e inclusiva.

Sobre a construção da identidade profissional Pimenta (1997) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão piores de saberes válidos às necessidades. da realidade (PIMENTA,1997, p.07).

Com base na autora, podemos refletir que professor se faz necessário para atender as necessidades formativas em uma escola que colabora para os processos emancipatórios da população? Pode-se dizer que na atualidade houve um crescimento quantitativo de escolas, faculdades e universidades, um conjunto de sistemas e métodos na capacidade de formar profissionais que nem sempre correspondem às exigências qualitativas.

Em outro pensamento, a combinação de experiências e aprendizados pessoais, conforme apontado por Lazarotto e Bernardi (2021), é fundamental para a construção da identidade profissional do professor. Através da interação entre esses elementos, os educadores desenvolvem uma compreensão mais profunda de seus valores, crenças e objetivos enquanto profissionais da educação.

A valorização das experiências no cotidiano escolar e aprendizados pessoais dos professores, como defendida por Lazarotto e Bernardi (2021), possui implicações significativas para a prática pedagógica porque ao incorporar suas vivências e reflexões em suas aulas, os docentes podem criar um ambiente de aprendizagem mais autêntico e significativo para seus alunos.

Formação profissional ou vocação docente

Muito tem-se pensado na formação profissional de professores, afinal os docentes são profissionais que buscam capacitar-se, empenhar-se na constante construção do conhecimento e práticas pedagógicas? Ou a fazem por somente vocação? Por amor ao ensinar? A vocação é no *eu* interior, guiada para áreas que despertam entusiasmo, como um dom natural, uma aptidão inata e impulsiona a aprender com maestria um determinado campo. Quando um sujeito consegue identificar a sua vocação e a segue, ela levará a uma realização pessoal.

Quando os estudantes e futuros professores, decidem tornar-se profissionais da educação, espera-se que todos tenham de fato uma vocação para docência, e não somente escolhido a licenciatura por se tratar de um curso com custos mais acessíveis, flexível e de modo aula on-line ou semipresenciais, pois ao longo do percurso percebemos a importância de estar em constante aprendizado e em pleno desenvolvimento, pois um professor nunca para de aprender, sempre está em busca de novos conhecimentos.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 12),

“Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.”

A partir desse pensamento podemos enfatizar que ainda existem no meio docente, sujeitos que se preocupam apenas com uma boa comunicação e domínio de conteúdo, embora seja também importante esse domínio, mas não sozinho, atribuído e entrelaçado com a questão da prática docente, ressignificar e dar sentido ao aprendizado, evoluir enquanto profissionais é interagir com os colegas e viabilizar trocas de experiências para estar em constante inovação.

Nem todos os educadores, que por sua vez, possuem uma vocação para lecionar, tem de fato habilidades e conhecimentos necessários para serem bons professores, pode-se assim dizer que a vocação por si só não garante o êxito na profissão e muito menos a formação substitui a vocação. Aqueles que investem na formação técnica sem uma afinidade ou gosto pela docência, tendem a estar desconexos com seus alunos dificultando a aprendizagem e interação nas aulas. É importante que as habilidades naturais e a formação profissional estejam bem alinhadas para que possam fazer a diferença na vida dos alunos.

“Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2014). O autor expressa que a essência da docência é como uma atividade complexa com características peculiares, pois transmitir o conhecimento é a principal função do professor, não se resume apenas à apresentação de determinado conteúdo. O educador é o mediador entre o conhecimento e o aluno e deve priorizar um ambiente coerente para se obter o aprendizado, respeitando e considerando as individualidades de cada aluno. Nesse mesmo pensamento, podemos observar que as relações humanas assumem um papel decisivo no processo educativo. É necessário criar um vínculo de confiança e respeito, pois através dessa interação, o professor compreende os estilos de aprendizagem, identifica as dificuldades e motivações dos educandos, preparando-os para os desafios da vida pessoal e profissional, ajudando o aluno a construir seu projeto de vida.

Partindo desse pensamento, Nóvoa (2017) nos propõe a necessidade em repensar a formação dos professores como uma formação profissional. Para isso, o autor propõe a construção de um novo lugar institucional que traga a profissão docente para o centro das instituições de ensino.

Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? NÓVOA (2017, p8.).

O autor nos remete a pensar na formação inicial e desenvolvimento profissional docente, levando em consideração toda a trajetória de vida, motivação intrínseca para ser professor e a busca constante por um aperfeiçoamento, a construção do conhecimento pedagógico por meio da prática docente, da reflexão crítica e da pesquisa. Pode-se pensar também na posição profissional que o educador ocupa na sociedade, a importância em ser reconhecido como mediador e incentivador do conhecimento. Dessa forma, ele enfatiza sobre um novo lugar institucional, “uma casa comum” que permita transformar a matriz curricular onde a formação seja valorizada e atribuída à real importância social, que permita o desenvolvimento pleno do ser, agir e intervir como professor.

O autor Marcelo (2009, p.10) refere-se ao desenvolvimento profissional como um processo.

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O autor defende que não existe um só modelo que seja eficaz e aplicável em todas as escolas, mas deve-se pensar nas suas próprias necessidades individuais e coletivas para decidir o que lhe cabe em determinadas situações para que assim possam melhorar os resultados escolares dos educandos. O educador adquire muitas experiências ao longo de sua prática escolar e as relacionam diariamente. “Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas”Garcia (2009.p.11).

Em seu estudo sobre experiências e aprendizados pessoais na construção do ser professor, Lazarotto e Bernardi (2021) exploram a importância fundamental das vivências e do desenvolvimento individual na formação de docentes qualificados e engajados. Segundo os autores, tais elementos constituem um "amálgama" essencial na construção da identidade profissional e na prática pedagógica eficaz. Dessa forma faz-se necessário observar a trajetória dos profissionais da educação e refletir sobre seu desenvolvimento e empenho na ressignificação dos ambientes escolares.

Lazarotto e Bernardi (2021) destacam que as experiências pessoais, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, contribuem significativamente para o desenvolvimento de um professor completo, não se pode deixar de lado sua vida pessoal, pois isso impacta na construção do conhecimento. Essas vivências fornecem aos educadores um repertório rico de

conhecimentos, habilidades e valores que podem ser utilizados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para além das experiências em si, os autores ressaltam a importância dos aprendizados extraídos delas. Através da reflexão crítica e da análise de suas vivências, os professores podem desenvolver conhecimentos valiosos sobre si mesmos, sobre seus alunos e sobre o mundo ao seu redor. Esses aprendizados pessoais contribuem para formar um docente mais reflexivo, crítico e autônomo.

Desafios para a profissionalização docente

A profissionalização docente é um tema de grande relevância para o cenário educacional brasileiro. Ela se refere ao processo de aprimoramento das habilidades, capacitação e formação, das condições de trabalho e do status social dos professores, visando a qualificação da educação e a valorização da profissão docente. É importante discutir sobre a formação profissional, pois não é algo que se refere somente à teoria isolada, mas fortalecer o seu lugar na classe trabalhadora.

Os Educadores têm um papel imprescindível na sociedade e apesar de ser desafiador é também gratificante, pois preparam os alunos para serem cidadãos críticos e conscientes, mas ainda é preciso superar os desafios que a profissão enfrenta para garantir uma educação efetiva e de qualidade, na qual os professores sejam valorizados e respeitados. Vivemos em uma época em que a sociedade exige muito do educador, porém faz pouco por ele, investem pouco na educação, respeitam pouco e por outro lado exigem um profissional eficiente como se tivessem “super poderes” para erradicar os problemas sociais existentes nas escolas, e enquanto seres humanos sabemos que a educação e cidadania é algo que se constrói ao longo da vida desde que nascemos, e que não é uma atribuição exclusiva do professor.

Pimenta (1997) resalta a importância de se construir uma escola como ambiente propício para o trabalho e capacitação, com práticas curriculares que instigam a formação inicial e contínua e na reelaboração dos saberes que realizam em sua prática.

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão, como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo Pimenta (1997, p12.).

O professor reflexivo reconhece a necessidade de constante atualização profissional, se distingue por características que o impulsionam a questionar, analisar e agir de forma crítica e proativa em seu contexto educacional, aprimora suas estratégias e métodos de ensino buscando participar de cursos, workshops e eventos que contribuam para seu desenvolvimento docente, porém essa prática deve estar associada a diversos fatores que contribuam para motivar o profissional a buscar um aperfeiçoamento, como sugere a autora, condições dignas de trabalho, salário, jornada e gestão.

Dessa forma, pode-se observar os principais desafios no cenário educacional brasileiro, considerar a baixa remuneração, na qual o governo não reconhece e não valoriza o trabalho docente, condições de trabalho precárias, muitas escolas públicas brasileiras apresentam infraestrutura inadequada, com falta de recursos básicos como laboratórios, bibliotecas e salas de aula em bom estado. Essa realidade dificulta o desenvolvimento das atividades docentes e compromete o aprendizado dos alunos.

Excesso de burocracia: Os profissionais perdem parte do seu tempo com tarefas burocráticas, preenchendo relatórios e formulários, retomando atividades de recomposição que limitam o tempo que poderia ser usado para o planejamento das aulas, avaliação dos alunos e formações para o desenvolvimento profissional. Muitos professores se submetem a jornadas de trabalho extensas para complementar a renda mensal, porém essa sobrecarga os impede de dedicar-se ao planejamento das aulas e compromete a saúde mental e física, tornando assim uma prática de trabalho exaustiva.

Contreras (2012), considera que a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Para o autor, o ensino deve ser um trabalho concreto, no qual existem objetivos, valores e empenho do professor ao ensinar. O autor também define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Segundo o autor, a obrigação moral está intimamente ligada à ética profissional, na qual o educador tem compromisso com a educação e reconhece o valor docente, atualizando e inovando suas práticas, uma revisão das suas ações.

O compromisso com a comunidade diz respeito às expectativas sociais, nas quais o educador é capaz de mediar situações de relações internas e sociopolíticas. A competência conforme o autor se refere são os recursos intelectuais que contribuem para construir e reformular habilidades e técnicas para promover o aprendizado e intervir para o plano de ação didática, tornando o ensino efetivo e favorável.

Para Sacristán (1995), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos e habilidades, etc.; está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimentos específicos. Podemos perceber que, para ele esse conceito é passível de mudanças de acordo com o momento histórico e a realidade escolar, a profissionalidade é a relação dos conhecimentos e habilidades interligadas aos contextos práticos para desempenhar com destreza a função docente. Preparar as aulas, materiais, organizar os espaços para que se tenha um aprendizado eficiente.

O autor Sacristán (1995), cita também que as condições psicológicas dos professores devem ser levadas em consideração, deve haver formações pedagógicas que promovam de fato mudanças e aperfeiçoamento profissional.

“Desenvolvimento profissional significa buscar mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo, envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar. Também cabe a formação inicial e continuada acionar o pensamento estratégico.” Gorzoni (2017, p7.)

Muitas formações são ofertadas nas escolas, mas será que todas essas formações são de fato eficientes para o professor? Contribuem para atualizar suas práticas pedagógicas? Ou somente servem para preencher a carga horária e ser mais uma formação obrigatória para preencher papéis?

Pode-se pensar em mais um dos desafios para a profissionalização docente, a falta de motivação e autonomia, professores frequentemente não possuem autonomia para tomar decisões sobre o currículo, metodologia de ensino e avaliação dos alunos, muitas vezes coagidos a entregar notas sem o devido merecimento do aluno, isso aumenta ainda mais os desafios na educação e dificulta a resolução de problemas, projetos e análises das práticas. A imagem social do professor no Brasil ainda é marcada por estereótipos negativos e pela falta de reconhecimento da importância da profissão para o desenvolvimento do país.

Morgado (2011) faz referência a autonomia curricular, para que cada escola possa planejar e operacionalizar um projeto formativo próprio:

Indica que a docência é uma profissão que não tem encontrado reconhecimento social como agente de mudança, e acredita que a importância atribuída a escola depende da autonomia curricular, a ser construída pelo corpo docente em associação aos seguintes aspectos: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Gorzoni (2017, p8.).

O autor se refere a uma construção profissional de forma progressiva e contínua, desde a formação inicial até ao longo da carreira na qual os educadores possam se posicionar,

ampliar suas metodologias e melhorar suas estratégias de ensino, uma profissionalização que possa se fortalecer no ambiente escolar de forma que todos os professores se sintam motivados a buscar o conhecimento e colocá-lo em prática.

Segundo Corrêa e Pasqualli (2022) ressaltam que a ausência de metas claras nos programas de formação de professores pode levar à formação de docentes despreparados para os desafios da realidade educacional. Sem objetivos definidos, os cursos podem se tornar genéricos e pouco eficazes na preparação dos futuros educadores para as demandas específicas de sua atuação profissional.

Outro ponto crucial destacado por Corrêa e Pasqualli (2022) é a necessidade de que as metas definidas nos programas de formação de professores levem em consideração o contexto em que os futuros docentes irão atuar. Ao considerar as especificidades da realidade educacional em que os alunos estarão inseridos, os cursos podem garantir uma formação mais contextualizada e relevante para as necessidades dos profissionais.

Considerações finais

O professor reflexivo representa um modelo inspirador para a educação do futuro. Sua postura crítica, investigativa e proativa contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico, engajador e transformador, onde os alunos são protagonistas de seu próprio processo de desenvolvimento. Através da reflexão constante sobre sua prática, o professor reflexivo se torna um agente de mudança na educação, promovendo a qualidade do ensino, a aprendizagem significativa e a formação integral dos alunos.

A educação deve ser tratada como prioridade, a formação docente precisa ser valorizada e reconhecida para que as reformas educacionais avancem, para superar os desafios na qualidade do ensino. Pimenta destaca o papel crucial das escolas na promoção de um ambiente favorável ao trabalho e ao desenvolvimento dos professores. Ao abraçar uma cultura de aprendizagem contínua, colaboração e prática reflexiva, as escolas podem capacitar os professores para crescerem profissionalmente e orientarem eficazmente a aprendizagem dos alunos.

A obra de Lazarotto e Bernardi (2021) oferece uma valiosa contribuição para a compreensão da importância das experiências e aprendizados pessoais na construção do ser professor. Ao reconhecer o papel fundamental desses elementos na formação de docentes qualificados e engajados, os autores lançam luz sobre a necessidade de valorizar e promover o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

As reflexões de Corrêa e Pasqualli (2022) possuem implicações significativas para os programas de formação de professores. Ao adotar a perspectiva defendida pelos autores, os cursos podem aprimorar seus currículos e metodologias de ensino, garantindo uma formação mais completa e eficaz para os futuros docentes.

Abstract

This study is prepared based on reflections on the conditions of teaching training and work. Its main axis is training and professional development. In this sense, it brings considerations about the profile of teachers, identity and the challenges for teacher professionalization.

Keywords: Professionalization, challenges, teacher.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, ANTÓNIO. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**.vol.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, ANTÓNIO. Profissão professor. 2. ed. Porto: **Porto Editora**, 2003. (Coleção Ciência da Educação)

PIMENTA, SELMA GARRIDO. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89. ISSN 0102-2555.BASSO,

PIMENTA, SELMA G. Saberes pedagógicos e atividades docente. 8.ed. **São Paulo: Cortez**, 2012.

LAZZAROTTO, CLEONICE; BERNARDI, LUCI DOS SANTOS. O “lugar” educação infantil: as infâncias e a contemporaneidade. **Eccos- Revista Científica, São Paulo**, n. 59, p.1-15,e 13522, out./dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13522>.

SUSANA S; BERNARDI, LUCI S. Os saberes e a formação docente no Brasil: revisitando percursos e conceitos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**.2024 (no prelo).

MORGADO, JOSÉ CARLOS. Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C.. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, out. 2017.

MARCELO GARCIA, CARLOS. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, 2009,p. 7-22.

CONTRERAS, JOSÉ. A autonomia dos professores. **São Paulo: Cortez**, 2002.

CORRÊA, PAULA R.; PASQUALLI, Roberta. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: percepções e aproximações teóricas. **Ensino Educ. Cienc. Human.**, v.23, n.2, p.229-238, jun. 2022. doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n2p%25p>.

CORRÊA, A. C., & PASQUALLI, A. P. (2022). A Definição de Metas nos Programas de Formação de Professores: Um Desafio para a Construção de Docentes Autônomos e Críticos. **Revista Brasileira de Educação**, 27(1), e271814.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão professor 2. ed. **Porto: Porto**, 1995. p. 63-92.

PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Vanessa Dal Canton²⁷⁴
Luci Mary Duso Pacheco²⁷⁵

Grupo de trabalho (GT): Formação docente e aprendizagem significativa: correlações e intersecções

Resumo

Apresentam-se os resultados de um estudo de revisão do tipo estado do conhecimento de pesquisas sobre a educação do campo e currículo no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de tempo dos últimos dez anos, sendo do ano de 2014 a 2023, com seleção das teses escritas na grande área do conhecimento (ciências humanas) e área de concentração (educação e educação, sociedade e práxis pedagógica). É um trabalho de caráter bibliográfico que tem como objetivo conhecer as pesquisas já desenvolvidas com os descritores, para melhor desenho da tese. A análise dos dados encontrados esteve baseada na análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin. Os resultados encontrados apontam para uma diversidade de temáticas, metodologias e vertentes teóricas, mas cada pesquisa enfatiza a importância de adaptar práticas educacionais às realidades culturais, históricas e sociais dos contextos investigados, buscando promover uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Educação do Campo. Currículo.

Introdução

O presente trabalho, de caráter bibliográfico, denominação Estado do Conhecimento é inspirado pela reflexão de Morosini (2015), que sugere que a produção científica é moldada não apenas pelo pesquisador, mas também pelas ideologias e contextos das instituições, do país e das relações globais. Para garantir a relevância social de uma pesquisa, é essencial que o tema, os objetivos e a base teórica sejam sólidos e bem definidos. Portanto, a análise da relevância da pesquisa do projeto de tese, a que se refere este artigo, considera as produções científicas já existentes sobre o tema e as abordagens adotadas.

A pesquisa conhecida como Estado do Conhecimento é fundamental para qualquer investigação científica, pois avalia a relevância do tema escolhido pelo pesquisador. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21), esse tipo de pesquisa envolve “[...] identificação, registro e categorização da produção científica em uma área específica e período determinado”. Para os autores, o Estado do Conhecimento é uma pesquisa bibliográfica baseada em teses, dissertações e artigos científicos, permitindo conhecer o que

²⁷⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista Capes Modalidade I e Professora da Escola de Educação Básica da URI/FW. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.

²⁷⁵ Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

está sendo investigado em nível de pós-graduação sobre um tema específico. A finalidade dessa pesquisa é construir um estudo científico fundamentado na razão, verificado pelos fatos e auxiliar na superação de pré-conceitos.

Morosini e Fernandes (2014) destacam que o Estado do Conhecimento proporciona uma visão abrangente dos movimentos de pesquisa relacionados ao objeto de estudo, orientando os passos seguintes da investigação e permitindo uma análise detalhada do nível de interesse acadêmico. Isso ajuda a identificar novas áreas de exploração e a compreender as lacunas na literatura existente, o que as autoras sugerem é que a pesquisa deve iniciar com o Estado do Conhecimento para localizar e orientar a investigação. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) afirmam que bases de dados consistentes, como repositórios de publicações científicas, são essenciais para esse processo.

Para desenvolver o Estado do Conhecimento, Morosini e Fernandes (2014) e; Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) recomendam um processo estruturado que inclui: definir o conceito e a relevância do estudo; apresentar a temática e os métodos de busca; descrever o quantitativo de publicações encontradas e os critérios de inclusão e exclusão. A análise deve ser fundamentada na triangulação de dados empíricos, referencial teórico e perspectivas do pesquisador. Após a categorização das publicações, o texto analítico deve ser elaborado com base na triangulação de informações, podendo incluir citações e paráfrases relevantes. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) ressaltam que a escrita deve ser coerente e coesa para garantir a interação eficaz entre a pesquisa do autor e a compreensão dos leitores.

Para o tema objeto de análise “A Liofilização da Educação em Tempos de Antagonismos: para onde caminha a Educação do Campo”, definiu-se alguns descritores para a busca por trabalhos já escritos e aqui são apresentados os resultados encontrados com os descritores “educação do campo AND currículo”. Diante disso, a plataforma selecionada para a busca de literatura foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, optando-se por selecionar as teses dos últimos dez anos. Essa plataforma foi escolhida devido à sua notoriedade nacional e à abrangência de seu acervo, o que garante acesso a um vasto conjunto de publicações acadêmicas e científicas relevantes para a pesquisa.

Desenvolvimento

O descritor a ser pesquisado foi “educação do campo” e “currículo”, para o qual foram utilizados filtros específicos, como o recorte temporal (2014 a 2023); grande área do

conhecimento (ciências humanas); área de concentração (educação e educação, sociedade e práxis pedagógica), foram encontrados 110 resultados. Ao restringir a busca apenas às teses de doutorado, o número de resultados foi reduzido para 42 trabalhos, que foram devidamente tabulados e organizados em um arquivo separado, conforme a escolha das pesquisadoras.

Ao analisar individualmente cada tese encontrada, tem-se, inicialmente, o texto “Educação escolar Tupiniquim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo”, de Ozirlei Teresa Marcilino (2014), que teve como objetivo principal analisar a prática da interculturalidade na educação escolar indígena, enfocando as comunidades Tupiniquim e Guarani de Aracruz/ES. A metodologia adotada foi a pesquisa interpretativa, baseada em observações, entrevistas semiestruturadas, registros em caderno de campo, fotografias, gravações e análise documental. Os principais resultados indicam que a escola é percebida como um espaço potencial para conectar as tradições culturais indígenas com as demandas contemporâneas, sugerindo a necessidade de uma educação escolar que respeite e integre as especificidades culturais e históricas desses povos. O estudo apontou para a importância de uma educação coletiva e participativa, que promova um diálogo constante entre as formas tradicionais e contemporâneas de vida e contribua para a preservação da identidade e dignidade indígena.

A tese “Sentidos da Formação Docente para a Profissionalização - na voz do professor do campo”, de Janinha Gerke de Jesus (2014), discutiu os sentidos atribuídos à formação docente e sua contribuição para a profissionalização de professores do campo. A metodologia adotada foi a narrativa de vida, explorando as histórias pessoais dos professores para entender a formação e a profissão docente no campo. Os resultados destacaram que os sentidos produzidos pelos docentes eram variados e específicos, refletindo suas aspirações e experiências pessoais, memórias e trajetórias educacionais. O estudo revelou que a formação continuada precisa ser moldada de acordo com a diversidade das experiências e contextos dos professores do campo, incentivando a construção de projetos educacionais que dialoguem com a pluralidade da educação rural e promovam uma reflexão profunda sobre o papel dos educadores nesse ambiente.

O texto “A Política Curricular Integrativa: Uma Análise Crítico-Hermenêutica sobre os Atos de Currículo Presentes na Integração/Organização Curricular no Contexto da Educação Básica”. de Surama Beatriz Bandeira Rebouças (2014), teve como objetivo analisar a integração curricular no Colégio Estadual Senhor do Bonfim, localizado em Salvador/BA, e investigar as relações entre a organização curricular integrada e os atos de currículo praticados pelos professores. Utilizando uma abordagem qualitativa e fundamentada na etnopesquisa

crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica, a pesquisa empregou entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, observação participante e diário de campo. A pesquisa destacou que a colaboração e a colegialidade entre os professores são fundamentais para o sucesso das práticas integradas. Apesar das características mais dialogáveis e flexíveis da abordagem integrada, o estudo evidenciou que essas práticas ainda podem veicular aspectos autoritários de controle e poder.

O texto “A Regulação e a Emancipação em Escolas Públicas Localizadas no Campo”, de Sandra Aparecida Machado Polon (2014), teve como objetivo examinar os processos de regulação e emancipação nas escolas públicas situadas em áreas rurais e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A pesquisa, desenvolvida entre 2012 e 2014, adotou uma abordagem qualitativa e a pesquisa participante, englobando estudos bibliográficos, documentais e trabalho de campo, que incluiu 77 entrevistas e observações em 15 escolas públicas de Educação Básica no município da Lapa/PR. A análise revelou que os processos regulatórios são frequentemente naturalizados nas práticas escolares, enquanto a emancipação requer um estudo e uma disposição coletiva para questionar as práticas educacionais e políticas. Identificou-se que marcos regulatórios, como prazos e roteiros normativos para a elaboração e reformulação dos PPPs, muitas vezes dificultam uma compreensão teórica mais aprofundada. Além disso, as práticas históricas e as normas vigentes perpetuam uma organização didático-pedagógica que atende a interesses políticos e ideológicos capitalistas, evidenciando a persistência de relações clientelistas no contexto escolar.

O texto “Hibridização Epistemológica e Formativa na Licenciatura em Ciências Biológicas: Um Estudo de Contrastes Sobre a Implicação dos Professores Universitários de Disciplinas Específicas”, de Ana Verena Magalhães Madeira (2014), teve como objetivo investigar os processos formativos, identitários e implicacionais de professores universitários que lecionam disciplinas específicas na formação de futuros professores de Ciências e Biologia. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e etnometodológica, centrada na etnopesquisa crítica e implicada. A coleta de informações foi realizada por meio de narrativas dos docentes, incluindo Memoriais de Formação, entrevistas semiestruturadas, Diários de Observação de aulas e reuniões, e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições. Os resultados destacaram a prevalência do aprendizado pela prática, a carência de ações de formação continuada e a presença de uma hibridização epistemológica e formativa, evidenciada pelas identificações e conflitos dos docentes entre as profissões de professor e biólogo. O estudo também revelou a ênfase dos docentes nos processos afetivos e libidinais como forma de vinculação à função formadora, bem como o investimento em ações de

articulação entre teoria e prática. Apesar dos avanços na superação de dicotomias na formação inicial e prática profissional, o estudo evidenciou a necessidade de maior investimento pessoal e institucional na profissionalização docente, considerando a educação de adultos e práticas colaborativas para transformar a formação de professores nas universidades brasileiras.

A tese “Currículo e Práticas Mono/Multi/Interculturais e a Produção de Identidades e Diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati”, de Andrea Natalia da Silva (2014), teve como objetivo analisar as práticas mono, multi e interculturais presentes no currículo de uma escola do campo, articulando-as com a produção das identidades e diferenças dos alunos e alunas. A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica de bricolagem com pesquisa qualitativa e de campo, a investigação envolveu observações do cotidiano escolar registradas em um diário de campo com fotografias durante os anos de 2012 e 2013, além de entrevistas com 17 professores e conversas com 35 alunos entre 11 e 17 anos, organizados em 9 grupos. Os resultados revelaram que, embora o currículo da escola ainda desenvolva majoritariamente práticas monoculturais, há momentos em que práticas inter e multiculturais se manifestam. Destaca-se que escola está em um momento de transição, no qual práticas inter e multiculturais se tornam cada vez mais presentes, possibilitando a construção de novas identidades e diferenças que podem questionar formas de discriminação e subalternização.

A tese de Ursula Adelaide de Lelis (2014), intitulada “As atuais configurações do Estado e os processos de regulação das políticas de formação de professores da educação do campo - EDUCAMPO/PRONERA”, parte da premissa de que o Estado atua como mediador sectário dos interesses antagônicos das classes sociais, promovendo políticas públicas que reforçam as estruturas do capital, ao mesmo tempo em que enfrenta processos contrarregulatórios provenientes de sujeitos e movimentos sociais, que têm perdido força ao longo do tempo. Tratou-se de uma análise quanti-qualitativa, que incluiu procedimentos metodológicos bibliográficos, documentais e empíricos. Os resultados apontam que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem sido continuamente reconfigurado, especialmente em termos de sua estrutura organizacional e de poder decisório, capturando as subjetividades dos participantes para alinhar os movimentos sociais e sindicais às necessidades do sistema capitalista, contribuindo para a manutenção do controle hegemônico da sociedade.

A tese de Nelsi Antonia Pabis (2014), intitulada “O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná”, buscou compreender como os pedagogos que trabalham nesses núcleos percebem seu trabalho e se ele se limita ao que é prescrito por lei ou se inclui práticas voltadas para a transformação da realidade escolar. A metodologia utilizada incluiu a análise

documental e a aplicação de questionários, a pesquisa foi fundamentada no conceito de trabalho de Marx e nas críticas ao sistema produtivo. Essa tese contribuiu para a compreensão das dinâmicas do trabalho do pedagogo na escola pública, evidenciando as tensões entre as políticas educacionais e a prática cotidiana desses profissionais.

O texto de Charles Moreto (2015), intitulado “Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo”, visou compreender as orientações coletivas dessas professoras, ampliando a análise sobre como ingressaram na carreira, sua formação e sua atuação em tais escolas. A metodologia empregada foi o Método Documentário, que permitiu a análise das entrevistas narrativas biográficas, formulários e grupos de discussão realizados com as professoras. O estudo concluiu que as visões de mundo das professoras estão fortemente vinculadas ao contexto temporal, local e cultural de suas vidas e carreiras. O debate sobre gerações, ao reconstruir as trajetórias sociais das professoras, contribui para compreender as ações coletivas das novas gerações e os desafios enfrentados, além de analisar tendências de mudança e permanência na profissão docente, tanto na realidade analisada quanto no contexto mais amplo da sociedade brasileira.

A tese “Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES”, de autoria de Júlio de Souza Santos (2015), explorou as conexões entre as experiências geográficas dos educadores de jovens e adultos sem-terra e suas práticas nos territórios da Reforma Agrária. O estudo se baseia em categorias como Experiência, Narrativa, Memória, Lembrança Encobridora e Práxis, a metodologia utilizada foi a Observação Participante, com abordagem dialético-materialista. Os resultados revelam que as experiências geográficas dos educadores, marcadas por alienação, negação, inconformismo e idealização, são transformadas nas práticas do Movimento Sem Terra (MST). Essas práticas são configuradas como experiências geográficas das práxis, que recriam e (re)vivenciam as Geografias Comunitárias Camponesas Sem Terra em aspectos habitacionais, econômicos, educacionais, religiosos, de lazer e de saúde.

Os escritos de Jorge Eto (2015), intitulados “Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalo”, explorou a implementação de uma proposta curricular multicultural pós-crítica em Educação Física na escola da comunidade quilombola de Mata Cavalo, próxima ao município de Nossa Senhora do Livramento/MT. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação participante, na qual o pesquisador, junto aos sujeitos, interferiu na realidade para desestabilizar o currículo esportivo monocultural existente na instituição. Os dados foram

coletados por meio de observação das atividades pedagógicas, a análise crítica do material revelou as relações de poder que moldavam as identidades na escola de Mata Cavalo, evidenciando a existência de uma cultura híbrida entre os significados disseminados no campo e na cidade, com uma inclinação maior para os artefatos culturais urbanos. A pesquisa também identificou ressignificações relacionadas à erotização da dança e à colonização do futebol mato-grossense, demonstrando como o currículo multicultural impactou as subjetivações e representações dos estudantes.

Rita Silvana Santana dos Santos (2015), em sua tese intitulada “Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores”, teve como objetivo analisar como a Educação Ambiental (EA) é incorporada nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. A pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu professores universitários de licenciatura e utilizou questionários, entrevistas, e análise de planos de disciplina e projetos pedagógicos. Os resultados mostraram que a EA está presente de diferentes maneiras, como disciplina específica, extensão, parte de uma disciplina ou transversalmente. A pesquisa destacou que a inserção da EA no currículo enfrenta tanto desafios quanto avanços, sendo influenciada por fatores como legislação, políticas públicas e gestão universitária. Evidenciou-se que não há um único caminho para a inserção da EA, mas sim abordagens que se adequam a diferentes realidades institucionais.

Adriano Antônio Faria (2015), em sua tese intitulada “Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização à distância e contrapontos com a educação do campo”, investigou a formação continuada de professores que atuam em escolas localizadas no campo, especificamente na Região Metropolitana de Curitiba/PR. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, entrevistou 217 professores e revelou que, embora haja avanços na profissionalização por meio de cursos à distância (EaD), há retrocessos significativos, especialmente quando a formação não contempla as especificidades do campo. As dificuldades de comunicação virtual e a ausência de disciplinas voltadas para o contexto rural foram apontadas como lacunas, evidenciando que a educação do campo ainda não está plenamente integrada nos cursos de especialização *latu sensu*.

Leonardo Rangel dos Reis (2015), com a tese “O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares: as experiências limiares na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do curso técnico em alimentação escolar do IFBA”, explorou os processos formativos das merendeiras escolares, enfocando a relação entre educação e alimentação. Utilizando uma metodologia etnológica, Reis (2015) investigou as experiências limiares das estudantes do Curso Técnico de Alimentação Escolar do Instituto Federal da

Bahia (IFBA), revelando como as práticas de nutrição se entrelaçam com processos de subjetivação e transformação. A pesquisa destacou que, mesmo em contextos disciplinados e regimentados, as práticas formativas podem ser compreendidas como experiências de transgressão, nas quais as artes de nutrir se tornam centrais para a criação de ambientes educacionais, como o da cozinha escolar.

Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque (2016), em sua tese intitulada “Experiência Formadora em Educação à Distância: Diálogos com Professoras Tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)”, investigou as contribuições da tutoria na formação e na constituição da identidade de duas professoras-tutoras no contexto do Pró-Licenciatura em Educação Física na UFES. O estudo utilizou entrevistas narrativas para captar as vozes das professoras-tutoras, explorando suas experiências com a tutoria. A pesquisa revelou que a tutoria no Prolicen foi um espaço de trocas de saberes e socialização profissional, enriquecendo a identidade docente das tutoras e influenciando suas práticas em outros contextos. A tutoria foi compreendida como uma experiência formadora que reforçou as identidades e práticas docentes das participantes, demonstrando o impacto positivo da tutoria na formação de professores.

Iraldirene Ricardo de Oliveira (2016), com a tese “Pedagogia da Alternância no PROEJA: Percursos e Práxis em Campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, analisou a implementação da pedagogia da alternância nos cursos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em dois campi dos Institutos Federais, Baiano e do Pará. A pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso etnográfico, utilizou entrevistas, questionários, rodas de conversa, observações e análise documental para compreender os desafios e as práticas envolvidas na formação em alternância. A análise fundamentada na dialética de Paulo Freire destacou a importância do diálogo e da conscientização como centrais para o sucesso dessa metodologia. A pesquisa revelou a necessidade de um currículo apropriado e de estratégias pedagógicas eficazes para integrar os tempos e espaços de aprendizagem, considerando as especificidades dos contextos rurais e agropecuários. A pedagogia da alternância foi identificada como uma opção viável para o PROEJA, apesar dos desafios enfrentados na implementação e gestão dos cursos.

Natamias Lopes de Lima (2017), em sua tese intitulada “Questões Epistêmico-Historiográficas sobre a Educação do Campo no Brasil”, investigou as abordagens de pesquisa e epistemologias adotadas em teses doutorais sobre Educação do Campo no Brasil, produzidas entre 2006 e 2014. A pesquisa bibliográfica e documental analisou como a Educação do Campo se consolidou como um campo de pesquisa acadêmica e quais

paradigmas metodológicos dominaram os estudos na área. Lima (2017) concluiu que, embora a Educação do Campo ainda não seja reconhecida como área de conhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ela se constitui na prática científica como um campo de pesquisa complexo e diversificado. A pesquisa evidenciou a multiplicidade de métodos e fundamentações epistemológicas utilizadas, refletindo as diferentes ideologias, concepções e visões de mundo que permeiam os estudos sobre Educação do Campo no Brasil.

A tese intitulada “Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular”, de Vania Olaria Pereira (2017), buscou abordar as complexidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma perspectiva inovadora que valoriza as relações entre corpo, arte e conhecimento transdisciplinar. Por meio de uma pesquisa-ação, a autora propôs intervenções pedagógicas que redirecionaram o foco dos obstáculos de aprendizagem para as relações ecorrelacionais, o que, segundo os resultados, promoveu maior engajamento e presença dos estudantes no processo educativo. Esse enfoque sugere que práticas pedagógicas que integram diferentes saberes e valorizam a corporeidade podem ser eficazes em contextos educacionais desafiadores como o da EJA.

Regina Bonat Pianovski (2017), em sua tese “Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, contribuiu significativamente para o entendimento das dinâmicas de ensino-aprendizagem em escolas rurais multisseriadas. Ao adotar as teorias da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a autora destacou como o contexto do campo pode ser integrado ao currículo escolar, promovendo uma formação mais alinhada às vivências dos alunos. Contudo, os resultados também evidenciam os desafios enfrentados por essas escolas, como políticas públicas inadequadas e falta de formação docente específica. A pesquisa sugere que para maximizar o potencial educativo dessas escolas, é necessário repensar a organização escolar de forma que responda melhor às especificidades do campo.

Na tese “Currículos instituídos, atos do currículo instituintes e transduções curriculares no contexto dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFBA”, de Diana Sampaio Melo Pipolo (2018), explorou as complexas dinâmicas curriculares nos cursos técnicos integrados do IFBA. Por meio de uma investigação etnográfica, a autora destacou como os atores sociais envolvidos nesses cursos participam ativamente na construção de currículos que vão além dos limites institucionais estabelecidos, criando o que ela denomina ‘currículos etnointegrados’. Essa abordagem sugere que os currículos integrados devem ser

flexíveis e capazes de incorporar as vivências e saberes dos estudantes e professores, proporcionando uma educação mais contextualizada e significativa.

“A percepção de risco ambiental tecnológico dos educadores da rede municipal de ensino de Madre de Deus no currículo e nos atos de currículo”, de autoria de Jamile Trindade Freire (2018), buscou entender a percepção de risco ambiental tecnológico dos educadores de Madre de Deus e sua inclusão nos currículos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com viés teórico-metodológico na etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração sociofenomenológica, utilizando um estudo de caso de inspiração etnográfica. Como métodos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas abertas e semiestruturadas, grupo focal, análise documental e diário de campo. Os resultados mostraram uma aceitação voluntária dos riscos, o que justifica a ausência do tema no currículo escolar. Entretanto, o diálogo com a pesquisadora levou à ressignificação das percepções dos educadores, demonstrando a importância de uma abordagem crítica no currículo. A pesquisa enfatizou a necessidade de incluir temas relevantes como o risco ambiental, promovendo a conscientização e a transformação social por meio da educação.

Valdirene Manduca de Moraes (2018), em sua tese “A produção da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários”, analisou a produção da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no Brasil, revelando as contradições envolvidas entre o Estado, a sociedade civil e os movimentos sociais. A pesquisa utilizou o Materialismo Histórico-dialético como base teórica e realizou um estudo bibliográfico e documental. A análise envolveu documentos produzidos pela sociedade civil e pelo governo. A LEDOC, enquanto curso gerado a partir das experiências dos trabalhadores do campo, representa um instrumento de resistência e luta por um projeto societário da classe trabalhadora. Contudo, sua materialização ocorre dentro da estrutura do Estado capitalista, evidenciando a tensão entre um projeto de educação emancipatório e as forças hegemônicas do sistema vigente. A pesquisa destaca a relevância de compreender essas contradições para fortalecer a formação de educadores do campo.

A tese intitulada “Educação e Contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo”, de autoria de Rosana Aparecida da Cruz Paula (2018), investigou as disputas político-pedagógicas nas escolas públicas do campo em Tijucas do Sul/PR. A pesquisa foi fundamentada no método materialista histórico e dialético e utilizou análise documental de relatórios, atas, planos municipais e manifestos, além de observações em seminários e reuniões locais. O estudo revelou que essas escolas são arenas de confronto entre diferentes projetos educacionais: um que promove a formação humana e atende os

interesses da classe trabalhadora, e outro que favorece o modelo capitalista dominante. A resistência das comunidades contra projetos hegemônicos, como sistemas privados de ensino, demonstra a luta por uma educação que valorize o contexto sociocultural dos trabalhadores do campo. A pesquisa ressalta a importância de fortalecer a Educação do Campo como um espaço de resistência e transformação social.

Fábio Soares da Paz (2019) é o autor da tese “Educação do campo: interfaces entre práticas curriculares e formação do professor na área de ciências da natureza”, a qual teve o objetivo de compreender as implicações dos processos de formação de professores nas práticas formativas, com foco nas especificidades do ensino de Ciências no contexto da Educação do Campo. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando análise de conteúdo, envolvendo documentos, questionários e entrevistas com alunos e professores. Os resultados indicaram um esforço contínuo dos docentes em adaptar suas práticas para atender às especificidades formativas dos futuros professores do campo, mesmo diante de desafios e contrastes com as práticas tradicionais.

“Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo”, de autoria de Sicleide Gonçalves Queiroz (2019), teve como objetivo teorizar sobre a escolarização da juventude do campo e as possibilidades de superação das contradições no trato com o conhecimento no currículo escolar, com base na pedagogia histórico-crítica. A metodologia incluiu a análise de dados demográficos, bibliografia clássica sobre o desenvolvimento do campo brasileiro e as contribuições da pedagogia histórico-crítica. Concluiu-se que, apesar das contradições no modelo de escolarização vigente, há potencial para uma abordagem que enfrente essas contradições por meio da pedagogia histórico-crítica, promovendo um currículo que melhor atenda às necessidades dos jovens trabalhadores do campo.

A tese “Egressos da pedagogia: implicações de tempos e temporalidades na formação docente”, escrita por Dejacy de Arruda Abreu (2019), objetivou compreender as implicações do tempo e da temporalidade na formação profissional de egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A metodologia incluiu revisões bibliográficas, análise documental, levantamentos quantitativos e entrevistas com 30 egressos. Os resultados apontaram que os tempos pessoais e sociais, assim como as temporalidades formativas, influenciam significativamente a formação docente, revelando a necessidade de uma compreensão mais ampla dos processos formativos como um devir permanente, capaz de reconciliar as demandas profissionais com as subjetividades dos professores em formação.

Priscila Soares Vidal Festa (2020) publicou a tese “As interfaces Educação Especial e Educação do Campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental”, com o objetivo de identificar os elementos constitutivos que configuram as interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo no Brasil, com foco na produção acadêmica e documental. A metodologia adotada foi bibliográfica e documental, com abordagem quali-quantitativa, utilizando teorias baseadas no Materialismo Histórico-Dialético e na Análise Dialógica do Discurso. Os resultados identificaram três elementos principais na interface: o protagonismo dos sujeitos e suas lutas por direitos, a invisibilidade social dos trabalhadores do campo e das pessoas com deficiência, e a formação docente. A pesquisa concluiu que, embora a inclusão escolar seja uma diretriz global, há uma grande distância entre as normas e a realidade nas escolas do campo, indicando que a interface entre Educação Especial e Educação do Campo ainda precisa ser consolidada.

“Aproximações e distanciamentos na Educação do Campo: dos documentos oficiais aos livros didáticos - componente curricular Ciências” é o texto de Edneide Maria Ferreira da Silva (2020). Este estudo teve como objetivo analisar as aproximações e distanciamentos entre os princípios e orientações dos documentos oficiais que regulamentam a Educação do Campo e o conteúdo dos livros didáticos de Ciências aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). A metodologia foi descritivo-qualitativa, com uso de fontes bibliográficas e documentais, e incluiu a análise dos textos dos livros didáticos para identificar como eles representam as diretrizes da Educação do Campo. A pesquisa revelou que, embora os livros didáticos abordem alguns aspectos da diversidade sociocultural dos sujeitos do campo, há distanciamentos significativos, com muitos conteúdos desconectados do cotidiano e das realidades desses sujeitos. A tese defendida é que a implementação de uma educação inclusiva e contextualizada para os povos do campo, por meio dos livros didáticos, requer uma abordagem mais integrada e interdisciplinar, que vá além do que foi observado nos materiais analisados.

A tese “A formação de professores e a organização do PPC do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFGD”, de autoria de Edir Neves Barboza (2020), teve como foco a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), analisando desde a sua implantação até a implementação conforme o PPC. A metodologia foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, envolvendo 06 docentes e 13 discentes da primeira turma do curso. A análise dos dados indicou que a formação é profundamente conectada à realidade do campo, contribuindo para a qualificação dos cursos de licenciatura em geral e para a política

nacional de formação de professores. O estudo também destacou que a organização pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo, um campo ainda recente no Brasil, precisa de mais investigação para continuar aprimorando a formação docente voltada às especificidades do contexto rural.

Rosangela Cristina Rosinski Lima (2020) é autora do texto “Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas”. O objetivo da pesquisa foi analisar como entes privados e paraestatais, por meio de fundações e institutos empresariais, têm disputado espaço nas escolas públicas, especialmente no contexto da Educação do Campo. A metodologia utilizada foi a análise documental orientada pelo método materialista histórico e dialético. Concluiu-se que a inserção de entes privados nas escolas públicas ocorre por meio de convênios, parcerias e contratos que promovem interesses contrários aos da classe trabalhadora, desconsiderando os saberes e modos de vida dos povos do campo e afrontando princípios de uma educação humanizadora.

Gustavo de Almeida Barros (2020) publicou “10 Teses Sobre Experiência e Educação: leituras deleuzianas”, com o objetivo de discutir o conceito de experiência no pensamento de Gilles Deleuze, contrastando-o com a concepção clássica de experiência no empirismo tradicional e explorando sua aplicação na educação, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. O trabalho foi estruturado em três partes: a primeira analisa as influências filosóficas de Spinoza, Hume, Kant, Bergson e Nietzsche em Deleuze; a segunda aborda a epistemologia da educação e a concepção de experiência nas práticas escolares e; a terceira propõe dez teses sobre a experiência em Deleuze, concluindo que a educação deve potencializar corpos para criar formas de existência.

A tese “Tempo e Temporalidade na Política de Currículo Organizado por Ciclos de Formação Humana – Escola Sarã (Cuiabá/MT), de autoria de Jucilene Oliveira de Moura (2020), analisou a política de currículo organizado por ciclos de formação humana na rede pública municipal de ensino de Cuiabá/MT, especificamente na Escola Sarã, entre 2000 e 2016. Utilizando uma abordagem baseada no ciclo de política e na prática de significação, o estudo investigou as implicações entre tempo e temporalidade no currículo, considerando as vozes de professores, gestores e responsáveis pelos alunos. Constatou-se que o currículo organizado por ciclos confronta a lógica da escola seriada ao buscar princípios éticos mais democráticos, respeitando as especificidades temporais dos alunos. No entanto, identificou-se uma falta de investimentos nas condições necessárias para romper com a lógica temporal

tradicional, além de uma formação docente inadequada e políticas de avaliação em larga escala que se opõem aos princípios dos ciclos de formação humana.

O texto “Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo escola nova sociedade – território de (re)existência”, de Rosangela Pereira de Oliveira (2020), teve como objetivo compreender e descrever a complexidade na constituição do currículo da Educação do/no Campo, investigando seus processos de formulação, materialização e componentes institucionais. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa crítica, utilizando procedimentos bibliográficos, documentais, observações in loco e entrevistas semiestruturadas com protagonistas do currículo, incluindo agricultores e educadores. A análise evidenciou a presença de manifestações decoloniais no currículo, expressas em textos escolares, ocupação do espaço e metodologia de ensino. Essas manifestações foram fundamentais para insurgir processos educativos críticos aos padrões de poder historicamente estabelecidos, promovendo uma formação humana integral e transformadora.

“Povo tradicional Pomerano: culturas, memórias e educação” é o título da tese de Edineia Koeler (2021). A pesquisa visou investigar as culturas, memórias e práticas educativas do Povo Tradicional Pomerano, com o intuito de compreender os modos de vida e produção cultural dessa comunidade no município de Santa Maria de Jetibá/ES. Utilizando abordagens qualitativas e de copesquisa, a investigação foi conduzida por meio de observações e entrevistas narrativas, dialogando com referenciais teóricos sobre culturas, etnicidade, oralidade e memórias coletivas. Concluiu que a casa de memória Waiandt’s Huus desempenha um papel significativo na reinvenção das tradições pomeranas, promovendo as culturas e memórias desse povo. A comunidade Pomerana e seus habitantes estão engajados em um processo contínuo de ensino-aprendizagem, no qual a interação com a cultura e tradições locais se traduz em práticas educativas.

Giovana Barbosa da Silva (2021) publicou o texto “A formação continuada do(a) professor(a) da Educação Infantil nas teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo”. A pesquisa objetivou investigar como as teses e dissertações produzidas na UFES entre 2006 e 2017, que tratam da formação continuada de professores da Educação Infantil, contribuem para a práxis desses docentes. Com uma abordagem qualitativa de caráter exploratório bibliográfico, a pesquisa utilizou a hermenêutica e a pesquisa da pesquisa como metodologias para análise das produções acadêmicas. Os resultados indicaram que as pesquisas acadêmicas analisadas contribuíram significativamente para a práxis dos professores, afirmando-os como intelectuais e

demonstrando a relevância da pesquisa acadêmica na formação continuada dos docentes da Educação Infantil.

A tese “Atos Curriculares de Quíron: Ética atemporal na formação de professores de filosofia”, de Ronald Leal de Carvalho Junior (2021), buscou articular os constructos ‘Atos de Currículo’ e ‘Formação em Ato’ com o conteúdo filosófico do Mito de Quíron, a fim de destacar a importância da formação ética e autoconhecimento na formação de professores de filosofia. Utilizando uma abordagem qualitativa, com ênfase na etnopesquisa e na hermenêutica, a pesquisa integrou as experiências formativas do autor com uma investigação exploratória bibliográfica, em um estilo textual ensaístico. A tese propôs que os atos de currículo dos professores de filosofia devem focar na autoconsciência e no autoconhecimento, elementos essenciais para uma formação ética profunda e transformadora. A pesquisa defendeu que a autoeducação filosófica é central para o desenvolvimento da consciência do educador e sua prática pedagógica.

“Territórios do currículo por áreas de conhecimento na licenciatura em educação do campo da UFPA, baixo Tocantins/PA, no combate às encruzilhadas das colonialidades”, de Oscar Ferreira Barros (2021), investigou a organização dos territórios do currículo por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, com foco em como esse currículo contribui para o combate às colonialidades da epistemologia eurocêntrica. A metodologia adotada incluiu uma abordagem teórico-metodológica baseada na Epistemologia da Decolonialidade, realizada por meio de investigação bibliográfica, análise documental e pesquisa participante. Os principais resultados indicam que os territórios do currículo e as Amazonas enfrentam desafios significativos relacionados às colonialidades, como a expulsão da terra, criminalização e expropriação. Contudo, também destacam formas de re-existência e resistência que contribuem para a construção de um Currículo Decolonial. A pesquisa sugere que uma pedagogia interfórica pode fortalecer a luta do Movimento de Educação do Campo na Amazônia, alinhando-se com as necessidades e realidades locais.

Maria do Socorro Dias Pinheiro (2021) publicou a tese “Defesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Territórios Rurais da Amazônia Paraense: um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento”, com o objetivo de compreender a organização do ensino e as práticas curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental em territórios rurais da Amazônia paraense, investigando a relação com os referenciais da educação do campo. A abordagem qualitativa utilizada incluiu o método ver, julgar e agir, combinando pesquisa exploratória, análise documental e observação participante. Procedimentos metodológicos incluíram entrevistas semiestruturadas e análise de

documentos. Os resultados revelam que a organização do ensino nos anos finais, muitas vezes estruturada em Sistemas de Organização Modular de Ensino (SOME) e multisseriação, reflete uma educação que ainda se fundamenta em perspectivas urbanocêntricas, com pouca conexão com o contexto social rural. Apesar disso, a importância da educação escolar para os camponeses é destacada e a necessidade de alinhar a prática educacional com a cultura e as demandas dos territórios rurais é enfatizada.

O texto intitulado “A Política Curricular e o Currículo Escolar nas Escolas do Campo: concepções e práticas em Santa Catarina”, é de autoria de Sadi Jose Rodrigues da Silva (2022). Visou analisar a relação entre a concepção de Educação do Campo presente nos textos da política curricular brasileira e a prática curricular nas escolas do campo de Santa Catarina. A pesquisa foi conduzida com base no materialismo histórico e dialético e utilizou uma abordagem quanti-qualitativa. Os métodos incluíram pesquisa bibliográfica, análise documental e coleta de dados em quatro escolas públicas do campo. Os resultados mostram que, apesar da existência de uma concepção diferenciada de Educação do Campo na política curricular, o currículo escolar ainda apresenta lacunas na sua implementação.

“Bookstagram & Booktube: efeitos de condução da conduta leitora a partir dos compartilhamentos entre influenciadores literários e seus seguidores” foi escrito por Camila Alves de Melo (2022) e explorou como os compartilhamentos em perfis de Bookstagram e canais de BookTube influenciam a conduta leitora. O objetivo foi analisar os efeitos desses compartilhamentos nas práticas de leitura dos seguidores desses influenciadores literários. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando etnografia e análise do discurso foucaultiana. Os dados foram coletados através da observação silenciosa (*lurking*) em perfis e canais de quatro influenciadores literários. Os resultados indicam que as práticas compartilhadas, como resenhas, exposições de obras e leituras conjuntas, exercem uma forte influência sobre as práticas de leitura dos seguidores.

A tese “Leitura Literária e Educação do Campo na Formação Inicial de Professores”, de Soraya Ferreira Pompermayer (2023), investigou o impacto da leitura literária na formação inicial de professores na Educação do Campo, especificamente. O objetivo principal foi analisar como o trabalho com textos literários contribui para a formação de professores leitores neste contexto. Utilizou-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a pesquisa participante com implicações da pesquisa-ação. A pesquisa revelou que a Pedagogia da Alternância proporciona ao discente mais tempo para leitura durante o Tempo Comunidade (TC), o que contribui para a formação do professor leitor. No entanto, identificou a necessidade de reformulação curricular e revisão das ementas para melhor fomentar a

formação de professores leitores, em diálogo com a cultura campesina e visando uma práxis transformadora na formação inicial de professores.

Para finalizar a análise do descritor, Clarice Simão Pereira (2023) é a autora da tese “Currículo e Conhecimentos Científicos nas Licenciaturas para as Escolas do/no Campo”. Este estudo analisou documentos curriculares da Educação do Campo para identificar e avaliar o conhecimento especializado proposto para os campos e as relações estabelecidas entre conhecimentos elaborados e cotidianos. Utilizou-se a Teoria Crítica do Currículo para entender como a organização do conhecimento é imbuída de intencionalidades e para avaliar o impacto dessa organização na elaboração dos currículos específicos para populações do campo. A análise revelou que os documentos curriculares privilegiam conhecimentos que aproximam a realidade dos educandos, mas levantou questões sobre a ênfase excessiva na realidade imediata, sugerindo que tal abordagem pode levar a equívocos na elaboração dos currículos específicos para as populações do campo.

Além das questões pedagógicas, as pesquisas têm abordado dinâmicas de poder nas escolas rurais, especialmente no contexto da influência de entidades privadas, que muitas vezes promovem interesses que não estão alinhados com as necessidades e saberes locais. Estudos também têm explorado novas perspectivas teóricas, como leituras deleuzianas aplicadas à educação, e iniciativas práticas como a implementação de ciclos de formação humana, visando uma educação mais ética e democrática.

Conclusão

A pesquisa pelo descritor “educação do campo” e “currículo” resultou em estudos que se usaram de uma diversidade de metodologias qualitativas para explorar uma ampla gama de temas educacionais essenciais. Entre as metodologias empregadas estão pesquisa interpretativa, narrativa de vida, etnopesquisa crítica, pesquisa participante, bricolagem, análise documental, aplicação de questionários, entrevistas narrativas biográficas, observação participante, pesquisa-ação participante, metodologia etnográfica e estudo de caso etnográfico.

Os temas explorados nessas pesquisas abrangem desde questões fundamentais como interculturalidade na educação escolar indígena, formação docente no contexto rural, integração curricular e processos de regulação e emancipação em escolas rurais, até aspectos mais específicos como formação de professores universitários, práticas interculturais no currículo escolar e políticas de formação para a educação do campo. Cada estudo enfatiza a

importância de adaptar práticas educacionais às realidades culturais, históricas e sociais dos contextos investigados, buscando promover uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Cabe ainda destacar as várias vertentes teóricas. Estudos têm integrado teorias educacionais como a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, especialmente em contextos de escolas rurais multisseriadas. Outros têm explorado dinâmicas curriculares adaptativas em cursos técnicos integrados, bem como a percepção de riscos ambientais tecnológicos entre educadores. A formação de professores para a Educação do Campo tem sido um tema central, destacando a necessidade de currículos mais inclusivos e contextualizados que respondam às demandas específicas dessas comunidades.

Referências

ABREU, D.A. **Egressos da Pedagogia**: implicações de tempos e temporalidades na formação docente. 2019, 302f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019.

ALBUQUERQUE, S.B.G. **Experiência formadora em educação à distância**: diálogos com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. 2016, 256f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2016.

BARBOZA, E.N. **A formação de professores e a organização do PPC do curso de licenciatura em educação do campo da UFGD**. 2020, 184f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente/SP, 2020.

BARROS, G.A. **10 teses sobre experiência e educação**: leituras deleuzianas. 2020, 97f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2020.

BARROS, O.F. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em educação do campo da UFPA, Baixo Tocantins/PA, no combate às encruzilhadas das colonialidades**. 2021, 314f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2021.

CARVALHO JUNIOR, R.L. **Atos curriculares de Quíron**: ética atemporal na formação de professores de filosofia. 2021. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2021.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalo. 2015, 165f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

FARIA, A.A. **Formação continuada de professores das escolas rurais**: cursos de especialização à distância e contrapontos com a educação do campo. 2015, 256f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2015.

FESTA, P.S.V. **As interfaces educação especial e educação do campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico na produção acadêmica e documental.** 2020, 204f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2020.

FREIRE, J.T. **A percepção de risco ambiental tecnológico dos educadores da rede municipal de ensino de Madre de Deus no currículo e nos atos de currículo.** 2018, 195f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2018.

JESUS, J.G. **Sentidos da formação docente para a profissionalização - na voz do professor do campo.** 2014. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

KOELER, E. **Povo tradicional pomerano: culturas, memórias e educação.** 2021. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2021.

LELIS, U.A. **As atuais configurações do Estado e os processos de regulação das políticas de formação de professores da educação do campo - EduCampo/PRONERA.** 2014, 472f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2014.

LIMA, N.L. **Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil.** 2017, 189f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2017.

LIMA, R.C.R. **Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas Curitiba 2020.** 2020, 308f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2020.

MADEIRA, A.V.M. **Hibridação epistemológica e formativa na licenciatura em ciências biológicas: um estudo de contrastes sobre a implicação dos professores universitários de disciplinas específicas.** 2014. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2014.

MARCILINO, O.T. **Educação escolar Tupiniquim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo.** 2014, 244f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

MELO, C.A. **Bookstagram & BookTube: efeitos de condução da conduta leitora a partir dos compartilhamentos entre influenciadores literários e seus seguidores.** 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2022.

MORAES, V.M. **A produção da licenciatura em Educação do Campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários.** 2018, 187f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2018.

MORETO, C. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo.** 2015, 381f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Florianópolis/SC, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: Teoria e Prática**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

MOURA, J.O. **Tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos de formação humana** – Escola Sarã (Cuiabá/MT). 2020, 203f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2020.

OLIVEIRA, I.R. **Pedagogia da alternância no PROEJA**: percursos e práxis em campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016, 269f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2016.

OLIVEIRA, R.P. **Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo escola nova sociedade** – território de (re)existência. 2020, 385f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2020.

PABIS, N.A. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014, 198f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2014.

PAULA, R.A.C. **Educação e contradição**: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo. 2018, 217f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2018.

PAZ, F.S. **Educação do campo**: interfaces entre práticas curriculares e formação do professor na área de ciências da natureza. 2019, 202f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2019.

PEREIRA, C.S. **Currículo e conhecimentos científicos nas licenciaturas para as escolas do/no campo**. 2023. Tese (Doutorado em Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2023.

PEREIRA, V.O. **Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular. 2017, 351f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

PIANOVSKI, R.B. **Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017, 225f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

PINHEIRO, M.S.D. **Defesa os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia Paraense**: um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento. 2021, 337f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2021.

PIPOLO, D.S.M. **Currículos instituídos, atos do currículo instituintes e transduções curriculares no contexto dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFBA**. 2018, 166f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2018.

POLON, S.A.M. **A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo.** 2014, 216f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2014.

POMPERMAYER, S.F. **Leitura literária e educação do campo na formação inicial de professores.** 2023, 346f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2023.

QUEIROZ, S.G. **Educação escolar da juventude do campo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo. 2019, 191f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2019.

REBOUÇAS, S.B.B. **A política curricular integrativa:** uma análise crítico-hermenêutica sobre os atos de currículo presentes na Integração/organização curricular no contexto da Educação básica. 2014, 137f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2014.

REIS, L.R. **O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares:** as experiências limiars na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do curso técnico em alimentação escolar do IFBA. 2015, 314f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015.

SANTOS, J.S. **Geografia comunitária e educação de jovens e adultos:** os educadores flâneurs sem terra do assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES. 2015, 328f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

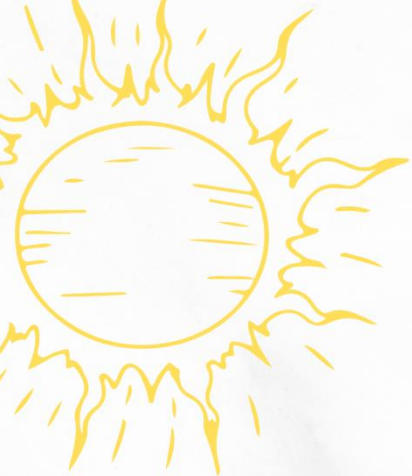
SANTOS, R.S.S. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores.** 2015, 280f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015.

SILVA, A.N. **Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati.** 2014, 265f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/SP, 2014.

SILVA, E.M.F. **Aproximações e distanciamentos na Educação do Campo:** dos documentos oficiais aos livros didáticos - componente curricular Ciências. 2020, 191f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2020.

SILVA, G.B. **A formação continuada do(a) professor(a) da educação infantil nas teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.** 2021. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2021.

SILVA, S.J.R. **A política curricular e o currículo escolar nas escolas do campo:** concepções e práticas em Santa Catarina. 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2022.



GRUPO DE TRABALHO (GT)

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: DEBATES TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, POLÍTICOS Y EDUCACIONALES



liberdade de expressão
e de imprensa
possibilidade de voto
e elegibilidade
política
liberdade de
associação política
acesso à informação
abertura idônea

Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder de governação através do sufrágio universal. A governação através do voto, exercendo o poder de lei, desenvolvendo e na criação de leis — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis — através de representantes igualmente — diretamente ou através de representantes políticos participam no aspecto dos direitos políticos em que os cidadãos



INTERNACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA: UMA DEMANDA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES PARA A PÓS-GRADUAÇÃO

Silmara Terezinha Freitas²⁷⁶

Grupo de trabalho (GT): La internacionalización de la educación superior en américa latina: debates teóricos, metodológicos, políticos y educacionales

Resumo:

Este estudo investiga as políticas e processos contemporâneos de internacionalização da educação superior, com foco nas políticas de avaliação da Capes para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. A análise dessas políticas é essencial para compreender como elas influenciam a internacionalização da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O estudo revisita o conceito de internacionalização, destacando sua evolução desde a década de 1990, quando ações de mobilidade acadêmica e colaboração entre universidades eram realizadas sem políticas específicas. A Capes, como parte do aparato estatal, define critérios de avaliação que refletem recomendações de organismos multilaterais, como observado no Plano Nacional da Pós-Graduação (2011-2020) e em relatórios de 2017 e 2018. No entanto, há uma crítica à internacionalização que atende apenas a esses critérios, negligenciando a conexão com o ensino, pesquisa e extensão, e o desenvolvimento regional. Do estudo conclui-se que há uma necessidade de repensar a internacionalização, não apenas como uma união entre nações, mas também entre culturas, ligando o global ao local e enfatizando o compromisso das IES com a formação humana e o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Internacionalização. Capes. Avaliação Acadêmica.

Introdução

Este estudo tem como objetivo investigar as políticas e processos contemporâneos de internacionalização da educação superior, com o intuito de compreender as políticas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. A análise dessas políticas é crucial para entender como elas influenciam a internacionalização da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES), já que a Capes, atuando como parte do aparato estatal, estabelece os critérios de avaliação para esses programas.

Embora a internacionalização da educação superior seja amplamente discutida no meio acadêmico como um fenômeno recente, suas raízes remontam às antigas universidades europeias da Idade Média, conhecidas como Universitas. Nessas instituições, docentes e discentes de diversas partes da Europa se deslocavam entre diferentes nações em busca de conhecimento e intercâmbio cultural.

Segundo Krawczyk (2008), as universidades sempre tiveram um forte caráter internacional, e, conforme Santos e Filho (2012), desde o período medieval, as universidades

²⁷⁶ Mestre em Educação. Horus Faculdades. silmara.fisica@gmail.com

europeias já desenvolviam cooperação acadêmica internacional, compartilhando experiências e competências de pensadores que transitavam de um país para outro.

O início da universidade é marcado pela mobilidade dos estudantes europeus para estudar nas poucas universidades existentes na Idade Média”. Os autores ainda enfatizam que a internacionalização ganhou maior notoriedade no final do século XX, a partir dos programas de mobilidade educacional, os quais, com propósitos específicos, perpassaram o mero deslocamento de pessoas entre as nações:

[...] com laços transnacionais, estabelecendo conexões e criando redes de saber que pretendem, novamente, atingir a dimensão da troca universal por meio da inter-relação de estudantes, docentes, gestores e comunidades científicas, reforçando a premissa de que a universidade é ainda a instituição que pode promover a integração dos conhecimentos, da cultura, dos valores dos povos e o respeito pelas diferenças e especificidades de cada nação. (Pereira; Passos, 2015, p. 51).

Sendo assim, para esses autores, a internacionalização é um fenômeno tão antigo quanto à própria universidade, porém, as intencionalidades em desenvolvê-la foram historicamente sendo modificadas de acordo com o contexto histórico e os interesses de cada época:

Infere-se, portanto, que a internacionalização da educação superior corresponde a um fenômeno mais antigo do que a universidade, entretanto, seria inadmissível afirmar que as motivações que orientaram a implantação de programas de cooperação internacional e dos atores sociais implicados (estudantes, professores, pesquisadores e administrativos) permaneceram inalteradas no tempo. (Lima; Maranhão, 2008, p. 3).

Santos Filho (2018) concorda com esse posicionamento sobre a universidade constituir-se internacionalizada desde sua criação:

As primeiras universidades europeias surgiram no século XII já internacionalizadas tanto no corpo docente como no discente. Seu ambiente cosmopolita foi dominante até o surgimento dos estados nacionais modernos que passaram a criar suas universidades nacionais. Na era moderna, apenas algumas poucas universidades dos países mais avançados, mais frequentemente em razão de laços coloniais, passaram a receber estudantes de suas colônias e/ou de países menos desenvolvidos cientificamente, como foi o caso de países, como a China, o Japão e os Estados Unidos que na segunda metade do século XIX enviaram milhares de jovens para estudar na Europa, especialmente na França, na Inglaterra e na Alemanha. Em grande medida foi essa geração de estudantes internacionais que no retorno a seus países de origem revolucionou as universidades de seus países. (Santos Filho, 2018, p. 169).

Assim, de acordo com o momento histórico vivido pelos países, as universidades passaram a modificar seus objetivos em relação à internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, até o momento em que ganharam importância os objetivos de ordem econômica,

como a competitividade, a visibilidade internacional e a lucratividade pela comercialização de serviços educacionais.

Alguns autores apresentam fases que ilustram as motivações para o desenvolvimento da internacionalização, como é o caso de Morosini (2006), que, em nível mundial, propõe três fases: a primeira é a “dimensão internacional” (século XX), na qual os processos de internacionalização eram mais incidentais do que organizados; a segunda fase é denominada como “educação internacional” (período da segunda guerra mundial e o término da guerra fria) em que as atividades voltadas à internacionalização eram organizadas em face às razões políticas e de segurança, visando ao reestabelecimento de cooperação entre países; e a terceira fase (final do século XX e início do século XXI), internacionalização como um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades.

No âmbito nacional, Lima e Contel (2009) apresentam quatro períodos para o desenvolvimento dos processos de internacionalização nas universidades brasileiras, os quais foram instigados por interesses e influências externas de fomento ao desenvolvimento econômico do Brasil e visibilidade internacional. O primeiro (1930 a 1950), caracterizado pela implantação de políticas denominadas “cooperação internacional”, período este marcado pela presença de intelectuais franceses e consultores norte-americanos.

No segundo período (1960-1970), o processo de internacionalização “[...] permanece induzido pela formulação de políticas públicas voltadas para a consolidação do sistema nacional de educação superior” (Lima; Contel, 2009, p. 5) pautadas em modelos estrangeiros, a partir de ações voltadas à ampliação tanto do número de matrículas quanto do número de mestres e doutores necessários para a consolidação do projeto acadêmico.

O terceiro período (1980-1990), segundo Lima e Contel (2009, p. 7), é caracterizado pela ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando “[...] à difusão de conhecimentos capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico do país”. Contudo, para os autores, é nesse período que fica claramente exposto a que propósito segue o fomento ao desenvolvimento da internacionalização nas universidades brasileiras, ou seja, a motivação ancora-se “na realização de atividades capazes de fortalecer o desenvolvimento nacional, seja no nível da formação de quadros, seja na fusão de conhecimento”. (Lima; Contel, 2009, p. 7).

O quarto período (de 2000 em diante) é marcado pela redução das responsabilidades do Estado com a educação superior e impulso a expansão do setor privado neste nível de ensino, no qual os processos de internacionalização adquirem feições mercantis, sendo que “[...] algumas instituições de educação agem como verdadeiras multinacionais, ao abandonar

operações realizadas em um local fixo e conceder franquias, criar filiais em diversos países na intenção de conquistar novos mercado” (Lima; Contel, 2009, p. 10).

Diante do exposto, a internacionalização da educação superior no Brasil foi um processo intencional que sempre esteve vinculado ao desenvolvimento econômico, num processo diferente do desenvolvimento proposto por Morosini (2006), tendo em vista não ter havido as fases “dimensão internacional” e “educação internacional”, apenas a relação da internacionalização com os processos de globalização.

No século XXI, a internacionalização passou a ser um dos grandes desafios para a universidade, responsiva pela integração da pesquisa e do fomento à competitividade e ao crescimento econômico. Trevisol e Fávero (2019), ao abordarem as diversas faces da internacionalização, também discutem sobre como as políticas de internacionalização na contemporaneidade estão atreladas ao desenvolvimento econômico:

O século XXI se caracteriza por intensas transformações, sobretudo, no sistema econômico mundial. Entre as transformações mais agudas e significativas estão as que afetam o modelo produtivo e o papel do Estado que, ao adotar políticas liberais de organização, vem abrindo espaços para a atuação de organismos internacionais que passam a regular políticas sociais [...]. Dessa forma, as universidades são colocadas frente ao desafio de responder aos interesses do mercado global ofertando uma formação para o mundo do trabalho. (Trevisol; Fávero, 2019, p. 3).

De acordo com o excerto acima, podemos entender que na contemporaneidade as universidades inseridas no contexto da economia global são desafiadas a formar para o mercado e, assim, ao internacionalizar a pesquisa, suas ações não envolvem somente aspectos acadêmicos, mas adquirem conotações econômicas que vão ao encontro dos interesses do capital e da burguesia.

Da mesma forma, considerando que os processos de internacionalização da educação superior estão conectados fortemente às tendências econômicas e políticas, em detrimento às sociais e acadêmicas do século XXI, concordamos com Morosini e Dalla Corte (2018) sobre a necessidade de um outro olhar sobre a real importância em internacionalizar a pesquisa:

É preciso avançar para que a IES adote uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional. (Morosini; Dalla Corte, 2018, p. 114).

Para Santos Filho (2018, p. 186), a incorporação da dimensão da internacionalização nos propósitos e funções da universidade contemporânea é uma das principais tendências para

o século XXI. Porém, quanto aos motivos que regem os processos da internacionalização, o autor alerta:

A internacionalização do ensino superior como instrumento de cooperação dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento por motivos acadêmicos, culturais e políticos vem evoluindo para a internacionalização por razões econômicas para oferecer serviços educacionais como uma "commodity" a ser vendidos a países menos desenvolvidos. (Santos Filho, 2018, p. 186).

Da mesma forma Altbach e Knight (2006), pontuam que no século XXI a universidade está cada vez mais internacionalizada, movida pela tecnologia da informação, economia, crescente mobilidade dos estudantes e professores, fomento aos programas de cooperação internacional e crescente entrada de provedores que buscam a integração da economia mundial. Os autores afirmam que, “[...] sem dúvida, a tendência para a internacionalização continuará a ser uma força central no ensino superior para o futuro imediato” (Altbach; Knight, 2006, p. 36).

A seguir, retomamos o conceito de internacionalização da educação superior segundo autores referenciados em produções acadêmicas sobre a temática. Também, sobre internacionalizar a pesquisa atrelada aos padrões de avaliação nacional, padrões estes em conformidade com o contexto das recomendações dos organismos multilaterais.

No intento de compreender a articulação entre os preceitos dos organismos multilaterais em relação às práticas internacionalizadas desenvolvidas nas IES nacionais, fazemos um breve histórico da criação da Capes e suas exigências no quesito internacionalização, presentes no Plano Nacional da Pós-Graduação vigente (2011-2020) e em dois relatórios produzidos pela agência, nos anos de 2017 e 2018, sobre o acompanhamento dos processos de internacionalização nas IES brasileiras.

Desenvolvimento

Para conceituar a internacionalização da educação superior, voltemo-nos ao termo “educação internacional”, usado antes da intensificação do fenômeno, que se deu a partir da década de 1990 (Morosini, 2006). Sobre o referido termo, agregavam-se ações isoladas de mobilidade acadêmica, pesquisas em colaboração entre universidades, porém, sem nada estar expressamente apresentado no plano de desenvolvimento institucional da IES. Essas ações, portanto, eram desenvolvidas no meio universitário sem serem regidas por políticas específicas e tão pouco consideravam a complexa conexão da internacionalização com a tríade ensino pesquisa-extensão que complementa a própria missão da universidade.

Para Wit (*apud* Almeida, 2017, p. 29), existe uma fragilidade no termo “educação internacional” devido ao fato de representar apenas atividades fragmentadas na educação superior, como, por exemplo, estudo no exterior, orientação a estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e docentes, ensino voltado para o desenvolvimento de áreas específicas de estudo. De acordo com Almeida (2017), apenas no final das últimas duas décadas do século XX ocorreu uma transição gradual de “educação internacional” para “internacionalização”, a fim de conectar a temática às relações internacionais estabelecidas entre as universidades com os processos de globalização.

A partir do cenário instaurado pela globalização no final do século XX e início do século XXI, mudanças na área econômica, política, social e cultural impactaram a educação, especialmente a educação superior. Como resposta às condições impostas pela sociedade globalizada, as universidades passaram a buscar como maior intensidade sua internacionalização. Vários autores abordam a relação da internacionalização da educação superior atrelada à intensificação dos processos de globalização, como Altbach (2002) e Knight (2003, 2004).

A definição dada por Altbach (2002) apresenta a internacionalização como uma forma de políticas específicas e iniciativas de países e universidades realizadas frente às tendências da globalização em transformar a educação superior em serviço lucrativo. O autor adverte que as corporações multinacionais e, até mesmo, as universidades, buscam o domínio nessa área educacional, não mais por questões ideológicas e voltadas a difusão do conhecimento, mas por ganhos comerciais e, nesse sentido, as ações internacionalizadas na educação superior ficam subordinadas às necessidades/interesses do mercado.

Morosini (2006), em estudo realizado sobre a produção do conhecimento científico a respeito da temática, argumenta sobre a complexidade de temas envolvidos nos processos de internacionalização da educação superior e a relação com a globalização:

A relação internacionalização da educação superior e globalização é reconhecida no pensamento veiculado na América e na Europa, com uma nítida tendência de crescimento de sua importância. Na constituição do conceito, a internacionalização converge para uma variedade de entendimentos, interpretações e aplicações... Entre os desafios da relação internacionalização da educação e globalização há que considerar os efeitos que podem advir da determinação da educação superior como serviço comercial regulamentado, sobrepondo-se à concepção de educação como bem público componente fundante do Estado-nação (Morosini, 2006, p. 16).

Na mesma linha apresentada pela autora sobre a relação entre internacionalização e globalização, Altbach e Knight (2007) alertam para a existência de uma distinção entre esses termos na educação superior. Para os autores, a globalização está atrelada à economia e às

atuais tendências mundiais, nas quais o mercado possui centralidade na designação de recursos educacionais, enquanto a internacionalização é caracterizada como ações políticas e práticas desenvolvidas pelas universidades e seus entes no contexto global.

Essa relação se torna importante para o Estado, porque este vislumbra a internacionalização como uma via para o desenvolvimento dos sistemas universitários num contexto mais global e aberto para oferta de serviços educativos (que resultam em lucros) e obtenção de mão de obra qualificada, bem como, uma forma de usar o financiamento do ensino superior público com intuito de promover a participação na economia do conhecimento. Já para as IES, a internacionalização está para além da globalização, pois, na medida em que aumenta a sua visibilidade, desenvolvem-se parcerias, alarga-se a comunidade acadêmica, mobilizam-se os recursos intelectuais, adicionam-se aprendizagens atualizadas aos estudantes, fortalecem-se os grupos de pesquisa e as pesquisas em rede.

Nesse cenário, tem-se fomentado a internacionalização como estratégia de destaque em *rankings*, que classificam, por meio de índices, as melhores universidades do mundo, numa visão de internacionalização voltada ao caráter “empresarial educacional”, ou seja, como um serviço educativo rentável, que dentro da economia neoliberal é incitada pelos organismos multilaterais.

Nesse contexto capitalista, os organismos multilaterais intervêm nos países que direcionam empréstimos financeiros, produzindo documentos com recomendações, a serem seguidas a partir de negociações com os governos nacionais que, por sua vez, implementam políticas institucionais para seguir tais acordos. No caso da Pós-Graduação (PG) nas IES brasileiras, as exigências são de responsabilidade da Capes, sendo a internacionalização um dos critérios avaliados.

A institucionalização da Capes ocorreu no ano de 1951, pelo decreto nº 29.741, com o objetivo de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951, art. 2º). Na primeira década de criação da Capes (1950-1960) foram implantados mecanismos de fomento à cooperação entre universidades e em consonância ao contexto internacional. Assim, a agência implantou o Programa Universitário (1953), por meio do qual foram contratados professores visitantes estrangeiros e, também, foram concedidas bolsas para formação e aperfeiçoamento de professores no exterior, estimulando as atividades de intercâmbio e cooperação entre as instituições. Dessa maneira, iniciava-se o processo de internacionalização nas universidades brasileiras.

Na década de 1960 ocorreu a reforma universitária e a consolidação do regulamento da pós-graduação (Parecer no 977, de 1965), com mais atribuições e meios orçamentários. A agência passou a intervir na qualificação docente e implantou os planos nacionais de desenvolvimento para a formulação da nova política para a PG.

Com a preocupação voltada ao aprimoramento e controle dos programas de PG, na década de 1970, a Capes instituiu o processo de avaliação (1977), de modo que, por meio de consultoria de membros da comunidade acadêmica, eram avaliados os programas (anualmente), assim como os projetos de bolsas de estudo.

A partir da década de 1980, o processo de avaliação passou a ser bienal e o papel dos consultores reconhecido pelo Decreto nº 86.816, de 1982 (Brasil, 1982). Nesse período, a Capes tornou-se órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como agência executiva do MEC com a função de elaborar, acompanhar e avaliar as atividades do ensino superior.

No início da década de 1990 (Governo Collor), a Medida Provisória nº 150 (Brasil, 1990a) extinguiu a Capes, desencadeando intensa mobilização das universidades, que, com o apoio do MEC, reverteram a medida, possibilitando a recriação da agência pela Lei nº 8.028, 1990 (Brasil, 1990b). Em 1995, com a mudança de governo, a Capes passou por outra reestruturação e, fortalecendo-se como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, modifica novamente o processo avaliativo, que passa a ser trienal.

O marco dos anos 2000 foi a criação do Portal de Periódicos da Capes, bem como o alargamento das funções da agência, que, a partir de 2007, além de coordenar o sistema nacional de pós-graduação, passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A partir de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo que os esforços da agência se voltam à proposição de “experiências inovadoras” pelo fomento ao uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação, na educação básica, graduação e pós-graduação.

Quanto aos processos de internacionalização, a Capes ampliou as redes de pesquisa e mobilidade acadêmica entre pesquisadores. Contudo, retomando ao objetivo proposto neste capítulo em compreender as políticas de avaliação da Capes quanto aos processos de internacionalização nos programas *stricto sensu*, destacamos a elaboração do sexto Plano Nacional da Pós-Graduação (2011-2020), desenvolvido em 2010, no qual foram definidas as estratégias, diretrizes e metas para dar continuidade às políticas da PG no país, em consonância às recomendações de organismos multilaterais em internacionalizar a pesquisa.

Dessa forma, a partir de 2011, a Capes intensificou suas ações na mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores, lançou a Plataforma Sucupira, expandiu o Portal de Periódicos e, novamente, reestruturou o sistema de avaliação, que passou a ser quadrienal.

A partir da breve exposição do histórico de algumas das ações desenvolvidas pela Capes traçamos um paralelo entre sua história e sua atuação no fomento ao avanço do conhecimento e da expansão da educação superior, em consonância com as demandas da sociedade capitalista, com alguns acontecimentos internacionais sobre educação superior, relativos ao Processo de Bolonha, haja vista que este influenciou as políticas de educação superior, especialmente na América Latina.

O Processo de Bolonha foi um movimento de reforma e integração da educação superior curricular ocorrido na Europa em 1999, com o objetivo de alcançar a harmonização dos sistemas universitários pela equiparação de graus, diplomas e currículos acadêmicos (Azevedo, 2006). Em outras palavras, configura-se por um conjunto de medidas políticas que foram adotadas em países europeus para elevar os padrões de competitividade do sistema de educação superior, com vistas à formação profissional qualificada e ao desenvolvimento econômico da região. Países e universidades no mundo vêm adotando como modelo o sistema da estrutura curricular proposto pelo Processo de Bolonha para reformar seus currículos, assim como organismos internacionais e agências nacionais (Capes) se inspiram nele para elaborar documentos com recomendações para a educação superior.

Assim, traçando um paralelo entre os sinais de Bolonha com a educação superior do Brasil, mesmo existindo diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas, no tocante a práxis universitária e às políticas de avaliação da Capes, encontramos similaridades que se estendem desde as organizações curriculares até os critérios de avaliação na pós-graduação.

Diante do exposto, ressaltamos que a missão primordial da Capes consiste na atuação em especialização de formação de recursos humanos, desempenhando o papel de avaliação, controle e financiamento da pós-graduação. Assim, para cada frente de atuação são produzidos documentos e relatórios específicos. Neste estudo, enfatizamos alguns pontos referentes ao Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, nas questões que dizem respeito à internacionalização, bem como no documento A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes, de 2017, e, ainda, as abordagens específicas sobre a temática no relatório final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, produzido no ano de 2018.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 apresenta as diretrizes e estratégias para a continuidade de propostas e políticas para a pós-graduação e pesquisa no

país. O documento é o sexto plano elaborado pela Capes e foi publicado em dois volumes³¹ que sequeciam os avanços dos PNPG's anteriores, fazendo recomendações sobre aspectos sobre a avaliação e estratégias de “melhorias” dos sistemas, como também projeções de crescimento da pós-graduação brasileira. No primeiro volume, a temática internacionalização é tratada no Capítulo 11, juntamente com a abordagem sobre cooperação internacional. Cabe ressaltar que apenas na elaboração do último plano é que a Capes organiza um capítulo inteiro dedicado aos processos de internacionalização, com enfoque na presença internacional da ciência e da tecnologia brasileiras. Já na apresentação do documento, encontramos menções específicas à internacionalização:

“[...] a exemplo dos planos anteriores, também neste a busca da Internacionalização continuará sendo uma das metas maiores do sistema” (Brasil, 2010, p. 21). Assim, é salientado que foco o inicial será o “[...] exame da produção científica, enquanto medida da presença internacional da ciência brasileira, para posteriormente abordar as ações e mecanismos de cooperação internacional e suas sinergias com as atividades de publicação” (Brasil, 2010, p. 21).

O capítulo 11, intitulado “Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional” (Brasil, 2010) expõe a vinculação do crescimento e consolidação da PG com o crescimento da ciência brasileira pelos processos de internacionalização, por meio de ações, como: produção científica publicada em periódicos internacionais indexados, expansão da quantidade de alunos estrangeiros nas IES brasileiras e, ainda, “[...] ação de diversas instituições e empresas no desenvolvimento de tecnologias de ponta e na transferência de tecnologia para países em desenvolvimento” (Brasil, 2010, p. 223).

Através de tabelas e gráficos são apresentados dados sobre a produção científica brasileira no cenário mundial, com indicadores quantitativos e percentuais de artigos publicados, expondo os índices de impacto em cada área do conhecimento no Brasil e no mundo, no período compreendido entre os anos de 2005 até 2009. Conforme o plano, as áreas da Física, Matemática, Ecologia e Geociências tem se situado próximos às médias mundiais. A intenção em apresentar os dados de áreas específicas do conhecimento conectadas à inovação e a tecnologia evidencia que, para a Capes, a internacionalização é uma estratégia política assentada na expectativa de uma economia futura baseada no conhecimento.

Isso posto, podemos mencionar o quanto é perceptível a aproximação conceitual no PNPG 2011-2020 da internacionalização e a cooperação internacional com vistas ao fomento do desenvolvimento tecnológico e da inovação por meio de parcerias público, privadas e internacionais. Essa relação está visivelmente conectada às recomendações impostas pelos

organismos multilaterais (como abordamos no capítulo anterior deste estudo) e, também, com o Processo de Bolonha.

Nesse sentido, enfatizando a cooperação internacional, no documento são expostos dados, tabelas e gráficos relativos às concessões de bolsas no exterior até o ano de 2009 nas modalidades doutorado pleno, doutorado sanduíche, bem como a participação em eventos científicos no exterior, reafirmando a importância (na visão da Capes) da realização de atividades de mobilidade como ações de internacionalização a serem desenvolvidas pelas IES brasileiras, “[...] objetivando a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, em consonância com as orientações da Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico”. (Brasil, 2010, p. 239).

Após essa exposição de dados pela Capes, são apresentados os programas de cooperação internacional voltados às áreas de inovação e tecnologia, desenvolvidos pelo CNPq e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), empresa pública vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, destacando que, para a agência, é necessária a promoção de projetos cooperativos empresariais desenvolvidos em redes internacionais para a promoção do desenvolvimento econômico do país. De maneira bem notória, a exposição dos dados demonstra a estreita relação da pesquisa com o viés econômico, sem nenhuma preocupação em abordar questões específicas de como a internacionalização pode contribuir para a formação humana.

A análise desse capítulo possibilitou entender como a Capes fomenta a internacionalização nas IES, buscando integrar a pós-graduação com o setor empresarial, apesar do discurso da internacionalização como meio para “melhorar” a formação dos estudantes e desenvolver a pesquisa e a inovação. Um forte indício do viés econômico atrelado ao discurso da Capes é que o incentivo à publicação de pesquisa em nível internacional não abrange todas as áreas de conhecimento, privilegiando as ciências exatas. Dando sequência à investigação sobre a maneira como a Capes atua e avalia a internacionalização nos programas stricto sensu, fizemos uma breve análise do documento A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes (Capes, 2017), que apresenta os resultados da pesquisa sobre internacionalização aplicada às instituições de ensino superior brasileiras (IES) com programas de pós-graduação.

Ante a afirmativa de “melhorar” os processos de internacionalização, a Capes justifica a aplicação desse questionário, que aborda como esses processos são desenvolvidos a partir de diversas áreas do conhecimento e, também, os aspectos sobre a cooperação internacional e a mobilidade de docentes, discentes e técnicos. Assim, ainda justifica que o levantamento de

dados sobre os processos de internacionalização desenvolvidos nas IES brasileiras servirá como balizador na elaboração dos planos e das metas das instituições para os próximos quatro anos. Com a aplicação do questionário, além de verificar o panorama dos processos de internacionalização, conforme a Capes (2017, p. 16), também foi possível “[...] traçar o plano de crescimento das instituições para alguns indicadores de internacionalização”, a partir de uma projeção em dobrar os seguintes indicadores: número de professores visitantes e permanentes estrangeiros; projetos de cooperação internacional; número de artigos publicados em revistas, número de artigos publicados com coautoria estrangeira; porcentagem de aulas ministradas em outro idioma, de alunos estrangeiros matriculados regularmente na IES, de alunos estrangeiros temporários na pós-graduação; número de alunos que obtiveram dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira; número de alunos de pós-graduação em disciplinas lecionadas em idiomas estrangeiros; número de alunos de pós-graduação que possuam fluência em língua estrangeira; número de alunos brasileiros em doutorado sanduíche; porcentagem do corpo técnico com fluência em outros idiomas.

A proposição da Capes em dobrar os indicadores de internacionalização na PG citados, parte da afirmação de que a internacionalização das IES brasileiras ainda se encontra em fase inicial. O que nos chama atenção nessa passagem do texto é a importância dada pela agência em enfatizar que os dados não são satisfatórios para melhor posicionar o país nos *rankings* de educação superior em nível internacional.

Na parte final do documento analisado, a abordagem envolve aspectos quanto à necessidade de elaboração por parte das IES de um projeto de internacionalização. A Capes (2017) não se furta em apresentar quais são seus critérios e diretrizes para a forma (considerada por ela) “ideal” para a internacionalização, o que implica em parcerias com empresas e instituições privadas, “melhoria” nos processos de gestão, organização/participação em eventos internacionais e cooperação internacional para pesquisa/produção científica.

Conclusão

Quando os processos de internacionalização desenvolvidos pelas IES consideram apenas atender aos critérios de avaliação determinados por organismos multilaterais e agências nacionais de regulação, as partes que deveriam ser as mais interessadas, 120 como o campo profissional e, em particular, o corpo docente e discente, são desconsideradas.

Nesse contexto, Wit (2013) alerta para a necessidade de repensar a internacionalização a partir do aumento da consciência de que a noção de “internacionalização” não está apenas relacionada à união entre as nações, mas entre culturas e entre o global e o local.

Diante do entendimento de que o sentido de internacionalizar a pesquisa nas IES brasileiras deve estar conectado com o compromisso de desenvolver a região em que estão inseridas e na geração de conhecimento para a formação humana, embasamo-nos nas seguintes indagações propostas por Santos Filho (2018) sobre a pós-graduação brasileira:

[...] que relevância tem nossa pós-graduação no desenvolvimento da ciência atual e do país? Nosso produtivismo acadêmico está enchendo as prateleiras físicas ou virtuais de nossas bibliotecas físicas ou virtuais para conseguir boa avaliação da Capes e ascender na carreira acadêmica ou para avançar as fronteiras do conhecimento humano e desenvolver o país? (Santos Filho, 2018, p. 11).

INTERNATIONALIZATION OF RESEARCH: A REQUIREMENT OF CAPES EVALUATION POLICY FOR POSTGRADUATE STUDIES

Abstract

This study investigates the contemporary policies and processes of higher education internationalization, focusing on the CAPES evaluation policies for stricto sensu graduate programs. Analyzing these policies is crucial for understanding how they influence the internationalization of research at Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil. The study revisits the concept of internationalization, highlighting its evolution since the 1990s when academic mobility and university collaboration were carried out without specific policies. CAPES, as part of the state apparatus, defines evaluation criteria that reflect recommendations from multilateral organizations, as observed in the National Graduate Program Plan (2011-2020) and in reports from 2017 and 2018. However, there is criticism of internationalization that only meets these criteria, neglecting the connection with teaching, research, extension, and regional development. The study concludes that there is a need to rethink internationalization, not only as a union between nations but also between cultures, bridging the global with the local, and emphasizing HEIs' commitment to human formation and regional development.

Keywords: Internationalization, CAPES, Academic Evaluation.

Referências

ALTBACH, P. G. Perspectives on Internationalizing Higher Education. **International Higher Education**. n. 27, spr. 2002. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6975>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, **Coyoacán**, v. 28, n. 112, p. 13-39, 2006.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**. v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.

AZEVEDO, M. L.N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, jan./jun., p. 56-79, 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: CAPES, out. 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG**: documento final da comissão nacional de acompanhamento do PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES, out. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão. Brasília**: CAPES, 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 30 abr. 2019.

KRAWCZYC, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 4, jul./dez. 2008.

LIMA, M. C; CONTEL, F.B. **Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. In: CONGRESSO IFBAE, 5, 2009, Grenoble. Anais... Grenoble: IFBAE, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6991011-Periodos-e-motivacoes-da-internacionalizacao-da-educacao-superior-brasileira-manolita-correia-lima-fabio-betiolicontel.html>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SANTOS, B. S; FILHO. **Universidade no Séc. XXI, para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, F. S.; FILHO, N. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS FILHO, J.C. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 168-189, jan./abr. 2018b.

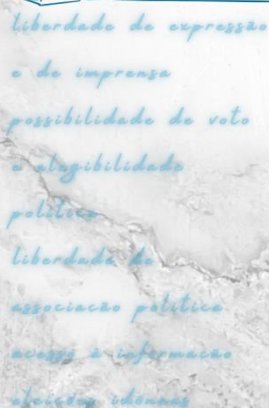
TREVISOL, M. G.; FÁVERO, A. A. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-22, 2019.

WIT, H. **Rationales for internationalization of higher education**. Porto: [s. ed.], 1997. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/wit11.htm>. Acesso em: mar. 2019.

WIT, H. **Repensando o conceito da internacionalização**. Ensino Superior, Campinas, 2013.
Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-highereducation/repensandoo-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 12 maio 2017.



JUVENTUDES E HORIZONTES POLÍTICOS, CIENTÍFICOS E HUMANISTAS: CENÁRIOS DO ENSINO MÉDIO, EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE ACOLHIMENTO: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Maria Pereira do Nascimento²⁷⁷

Claudionei Vicente Cassol²⁷⁸

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas:
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

Este artigo debate o ensino médio com uma perspectiva de acolhimento, focando na docência e nas pessoas com deficiência visual. Convida para o diálogo autores/as como Giroux (1997); Paulo Freire (1987); Waldow (2004); Piaget (2007); Cortês (2021), entre outros/as. É resultado de pesquisa bibliográfica e qualitativa. A reflexão centraliza-se na interdependência entre educação e saúde, destacando as imposições burocráticas do sistema governamental que frequentemente marginalizam os/as principais interessados/as nas mudanças educacionais: os/as educadores e os/as alunos/as com ou sem deficiência. A análise destaca como tais práticas enfraquecem os debates e a coletividade, impedindo avanços significativos na educação. O texto procura explorar a necessidade de cuidar dos/as educadores/as para assegurar uma educação de qualidade, discutir a inclusão como um pilar fundamental na educação, analisar os desafios e as necessidades específicas de discentes com deficiência visual, enfatizar a comunicação eficaz como ferramenta para o aprendizado e abordar a formação necessária para que os/as professores/as possam acolher adequadamente as pessoas com deficiência visual. Visa, desse modo, construir uma conexão entre essas abordagens, expor ideias criativas e ação que possam provocar uma reflexão sobre a importância da saúde e do bem-estar no processo educativo, especialmente para aqueles/as que atuam como mediadores/as do conhecimento e para os/as alunos/as com deficiência visual, destacando a necessidade de espaços educacionais inclusivos e transformadores.

Palavras chaves: Ensino Médio. Acolhimento. Docência. Deficiência Visual.

Introdução

A reflexão em apresentação tem como elementos de estudo o *ensino médio na perspectiva de acolhimento: um olhar para docência e as pessoas com deficiência visual*. A discussão pretende colocar em evidências a ideia de que não existe educação sem saúde e que durante o processo educacional ocorrem inúmeras injeções, obrigatoriedades, imposições, burocracias por parte do sistema governamental. Sem a devida participação dos principais interessados pelas transformações e mudanças ocorridas no ensino.

Ações que consequentemente aleijam os debates, a coletividade, enfraquecendo os avanços na educação. Inseridos em uma nação de influências colonialistas, onde ainda se encontra indivíduos marginalizados, professores/as adoecidos/as, e um número significativo

²⁷⁷ Acadêmica no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Mestrado, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Professora da rede Estadual e Municipal da cidade de Rondonópolis MT. E-mail: analeo665@gmail.com.

²⁷⁸ Professor no PPGEU – URI, Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Pós-Doutorando no PPGE – Unochapecó – Chapecó-SC. E-mail: cassol@uri.edu.br.

de homens, mulheres, crianças, desassistidos/as, invisíveis ao sistema capitalista. Como pensar em uma escola de ensino médio integrado com ênfase no protagonismo onde o neoliberalismo açoita toda a sociedade a correr e produzir cada vez mais, transformando tudo em capital. A escola não deve ensinar os/as alunos/as apenas a obedecer e executar tarefas manuais, mas principalmente a pensar e defender a felicidade e a liberdade de todos/as.

As provações circulam em torno de experiências vividas e participação em momentos de debates, conversas informais e angústias que ultrapassam os muros escolares. No auge do debate nasce a preocupação de como ensinar e aprender mediante a um aglomerado de posicionamentos e normalizações prontas e acabadas inseridas por políticas públicas educacionais impostas a qualquer circunstância, enfraquecendo o papel dos educadores/as, e que como controvérsia, exaltam a inclusão, baseando-se no respeito as diversidades culturais, sociais, políticas e as individualidades dos indivíduos com e sem deficiência visual.

Segundo a posição do educador norte americano Henry A. **Giroux** (1997, p. 158),

o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder dos professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos.

O objetivo do texto é tecer provocações que sejam promissoras no compreender a importância da saúde docente para o efetivo desenvolvimentos das aprendizagens, da coletividade, da diversidade a luz do saber pautado na valorização, democratização, cuidado, respeito e dignidade dos/as docentes, e pessoas com deficiência visual. Se faz necessário pensar a urgência de uma reforma de cuidado onde todos /as que necessitam de bem-estar físico, social e mental possam executarem suas funções sejam como intermediários na construção e produção do conhecimento, como aprendizes autônomos e independente, assistidos e representados no atual cenário educacional.

Nesta perspectiva compreende-se que projetar espaços educacionais que priorizem o diálogo sobre a saúde na educação, incorporando temas geradores baseados no vocabulário do grupo, nas inquietações e discordâncias é sair do cotidiano pedagógico para ação e transformação coletiva. Nestes possíveis espaços, o crescimento e a mudança priorizam os cuidados com quem educa, ensina e aprende ampliando a compreensão e construindo ideias

inovadoras de bem-estar de quem também tem projeto de vida e precisa ocupar espaços de protagonismo.

Este texto está dividido em cinco subtítulos: *quem cuida de quem educa, ensina e aprende, cuidar numa perspectiva inclusiva, a entrada das pessoas com deficiência visual no ensino médio e as relações de cuidado, a importância do diálogo professor/as- alunos/as para a apropriação de aprendizado, formação docente para a acolhida de pessoas com deficientes visuais no ensino médio*. O objetivo é criar uma conexão entre os temas, expor e sobrepor ideias significativas e criativas que conduzam provocações de caráter participativo, crítico, solitário, humanístico e educativo.

Quem cuida de quem educa, ensina e aprende

Segundo Cortês (2021), o ponto de vista da antropóloga cultural americana Margareth Mead está ancorado na noção de qual é o sinal inicial de civilização em uma cultura - pergunta que certa vez lhe foi feita. Quando questionada, muitas pessoas esperariam que ela mencionasse ferramentas como potes de barro, anzóis ou pedras afiadas. No entanto, a resposta de Mead foi única. Ela afirmou que a “primeira indicação de civilização em uma cultura é a evidência de uma pessoa com uma fratura curada do fêmur. Para apoiar esta afirmação, ela explica que no reino animal, um membro partido é fatal e que as culturas civilizadas encontraram uma forma de ultrapassar este obstáculo. A capacidade de tratar lesões diferencia os humanos dos animais, o que melhora as taxas de sobrevivência ao mitigar o risco de agravamento da ferida”. O cuidado com os outros é o sinal mais notável de civilização, pois conduz ao sentimento de solidariedade e motiva os indivíduos a comprometerem-se com o próximo.

Percebe-se que existe uma separação entre saúde e aprendizagem na educação, os resultados são visíveis na desvalorização profissional, nas desigualdades sociais, na falta de acessibilidade, no adoecimento dos professores/as, problemas decorrentes de influências governamentais capitalistas. Estes problemas levam a doenças, desemprego, analfabetismo e exclusão digital, cenário onde algumas pessoas se beneficiam enquanto outras se sentem ameaçadas, especialmente na educação, segurança e saúde. Como resultado, os próprios professores/as parecem não ter consciência do peso que carregam, fechando os olhos aos sintomas prejudiciais que acumulam ao longo da carreira acadêmica, negligenciando a própria saúde, o cuidar-se, e o resultado é o adoecimento.

De acordo com a enfermeira, mestre e doutora em Educação, Vera Regina Waldow (2004) por veículo de cuidado entende-se a ligação entre indivíduos que apresentam comportamento de cuidar, que são aqueles/as

[...] que se distinguem pela expressão de comportamento de cuidar, que as pessoas compartilham, como confiança, respeito, considerações, atenção, entre outros... Em um ambiente de cuidado, as pessoas se bem, reconhecidas e aceitas como são; conseguem se expressar de forma autênticas se preocupam umas com as outras no sentido de atualizar informações, fornecendo e trocando ideias, oferecendo apoio e ajuda e se responsabilizando e comprometendo com a manutenção desse clima de cuidado (Waldow, 2004, p. 133).

É perspicaz afirmar que sem saúde a educação apresenta-se fragilizado. Daí percebe-se a necessidade de uma equipe multifuncional que auxiliem na apropriação das aprendizagens. Compreendemos que um ensino de caráter integral, democrático e inclusivo seja aquele que zele pela saúde e organizações de espaços de debates para tomadas de decisões.

A inexistência de ambiente que propicie aos docentes cuidado e liberdade de expressão, que valorize as ideias e interações com seus pares gerando uma oitiva entre os participantes da comunidade escolar, fortalecendo os laços e as vozes para que a sociedade compreenda quão necessário é uma educação coletiva apoiando-se naqueles/as que habitam no chão da escola construindo história através de experiências vividas, desafios enfrentados e desejos de contemplarem uma educação libertadora, onde uma maioria não fiquem à mercê de suas diferenças sejam de raça, cor, deficiência, desvalorização salarial ,geridos por um sistema estatal celetista e desigual.

Enquanto os/as professores/as adoecem a escola movimenta-se para questões de obrigatoriedade burocrática em ritmo intenso, sem perceber a magnitude do aumento de afastamentos por motivos de saúde. A dispersão docente é considerada normal, e as substituições necessárias. A arbitrariedade de ensino é preocupante, a escola não se opõe e o/a professorado/a se calam e os chefes imediatistas, interpretam que tudo vai bem e que a produtividade pode ser algo renovador, estimulante para construção do conhecimento acadêmico.

Percebe-se que a atenção com o docente não está relacionada a investimentos em projetos de bem-estar, vai além, o foco é reconhecer as causas das maiores inquietações e adoecimento provocados pela não inserção destes profissionais nas participações efetiva nas definições e decisões dos caminhos que percorrem as reformas implantadas, bem como na luta árdua pelos direitos, e as críticas e apontamentos negativos frente a imagem do

educador/a na construção das aprendizagens integral dos/as alunos/as. Sendo que os principais interessados na produção dos saberes são a classe de educadores/as.

No cotidiano da docência conjuntura-se a importância de colocar em evidência compromissos com os/as alunos/as e os preceitos de um olhar de acolhimento tanto para os/as docentes como os/as discentes sem e com deficiência visual. Nestes momentos muitos problemas são discutidos no formato de reuniões pedagógicas, conselhos de classes, cursos/formações pedagógicas, que muitas vezes são entendidas como treinamentos.

De acordo com a professora Maria de Lourdes Della Coletta Waldow (2004), p. 39),

Para que a formação de professores enseje a transformação das atitudes do professor e fortaleça o seu compromisso com os alunos, faz-se necessário considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências no campo pessoal e profissional. Isso porque, a construção do conhecimento é um processo pessoal e ao mesmo tempo é uma produção coletiva, fruto de um processo compartilhado: o conhecimento de cada um resulta de aprendizagens conquistadas coletivamente.

Os próprios professores/as raramente expressam as suas preocupações em ambientes comunitários, favorecendo questões acadêmicas tipicamente centradas nos/nas alunos/as, limitando-se a partilhar a ansiedade noutros momentos informais, como conversas casuais nos corredores da escola, ocasiões familiares e recreios. Como a formação inclui ou deveria incluir também emoções e saúde, porque se um educador/a adoece, a educação fica fragilizada, não há como separar o profissionalismo do mal-estar físico, social e intelectual.

O cuidar sob a perspectiva inclusiva

O cuidado numa perspectiva inclusiva direciona-se para as potencialidades e dificuldades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Não se trata de superproteger, mas sim de uma combinação de características educacionais, sociais, culturais, políticas e humanas, priorizando o bem-estar do indivíduo promovendo o atendimento para as especificidades dos sujeitos ao invés de considerar a vulnerabilidade de cada um/a.

Tanto nos espaços escolares como extraescolares, vale a pena considerar a inclusão dos PNE– pessoas com necessidades especiais numa base cautelosa de “cuidado, proteção”. No entanto, os cuidados inclusivos visam reduzir as barreiras de acessibilidade e permitir-lhes ir e vir com autonomia.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015),

At. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2).

A sociedade brasileira tem uma história diversificada. Para que a sociedade, a escola, os governantes reflitam sobre o cuidado sob perspectiva inclusiva, deve-se incluir as múltiplas dimensões de expressão, tais como raça, gênero, religião, identidade de gênero, sexualidade, cultura e as condições de vulnerabilidade, garantindo o desenvolvimento integral destas pessoas e os cuidados em todos os seus aspectos.

De fato, discentes assistivos num ambiente de paz, harmonia e com uma equipe multifuncional voltada para as particularidades, maiores e melhores resultados serão alcançados. Conjuntura-se que o cuidado com os indivíduos seja direcionado a plenitude das possibilidades de aprendizagens, e não delimitar a deficiência que lhes são acometidas.

Tantos educadores/as quanto pessoas com deficiência visual enfrentam muitos desafios educativos. Antes de acolher todos/as os/as alunos/as, os/as professores/as necessitam das informações prévias obtidas durante a matrícula. O acolhimento é um compromisso mútuo que começa na entrada, na circulação do ambiente escolar e deve passar por toda a equipe pedagógica através da comunicação entre pares, com o objetivo de estabelecer um espaço inclusivo, inovador dentro das possibilidades possíveis.

O primeiro encontro com novos espaços de aprendizagem muitas vezes desperta desejos, medos e, em alguns casos, afastamentos e desistências. O desconforto das pessoas com deficiência visual com a iluminação ambiente ou a falta dela, a restrição aos assentos nas primeiras cadeiras dificulta a compreensão durante as aulas, o simples reflexo da luz na janela pode afetar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de homens, mulheres e crianças com deficiência visual. Atividades adaptadas aos resíduos visuais, tamanhos de fonte, contrastes, descrição detalhada das ilustrações durante a aula são pequenos detalhes que podem ser obtidos através da cooperação entre alunos/as, professores/as e com as famílias.

Compreendemos que é necessário oportunizar condições para que as pessoas com deficiência visual ao ingressarem no ensino médio partilhem as suas experiências, relatem como aprendem melhor, quem é o facilitador quando as abordagens, discutam os seus problemas num esforço para enfrentarem juntos os desafios. As relações cotidianas podem e devem ser agradáveis, permitindo novas experiências, ajustes, criatividade e oportunidades de aprendizagem.

É importante ressaltar a influência da família no cuidado de pessoas com deficiências. A parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos. As contribuições advindas desses espaços, aliadas à troca de informações, contribuem positivamente para o cuidado do ponto de vista inclusivo, criando vínculos e oportunidades para exigir do sistema educacional condições de cuidado que rompam barreiras e velhos paradigmas diante das dificuldades enfrentadas pelo público na educação inclusiva.

Segundo as concepções de Piaget (2007, p. 50),

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades...

Entende-se que a família também necessita de atenção em muitos casos pelas batalhas que enfrenta na busca de melhores condições de ajudar aos seus filhos/as inseridos/as numa sociedade lenta e desanimadora. Os desafios familiares são extracurriculares e a inclusão social acontece em suas múltiplas dimensões em diferentes contextos e espaços.

Todas as pessoas merecem acesso a serviços de qualidade, independentemente das suas limitações físicas, visuais, auditivas, intelectuais, psicossociais e deficiências múltiplas, por meio de uma educação equitativa, emancipatória e receptiva, e a participantes socialmente ativa, autônomos e felizes. Contudo, existem barreiras de comunicação entre pessoas com deficiência visual durante o atendimento na salas regulares de ensino, no ensino médio, nas universidades e nos setores privados. À medida que trabalhamos para melhorar a nossa compreensão, precisamos explorar oportunidades de discussão comunitária fora dos ambientes acadêmicos tradicionais, contactando outros órgãos públicos na área da saúde, segurança e localidades privadas com o objetivo de estabelecer diálogos voltados para o atendimento ao público com deficiência visual.

As entidades filantrópicas, as salas de recursos multimídia, as instituições de ensino regular, secundário e superior, que estão na vanguarda do discurso da educação inclusiva, devem convidar o público em geral para a discussão. Não é significativo que a educação inclusiva e o ensino médio produzam conhecimento que não possibilitem que as pessoas vivam livremente fora dos muros da escola, a educação não é uniforme, limitada. A

educação é global em todos os seus aspectos. Percebe-se a urgência de políticas públicas que valorizem a natureza coletiva de seus membros, proporcionando oportunidades de adoção de ações educativas, acolhedoras, culturais, sociais e políticas, tecnológicas e financeiras que possam ser caminho para a construção de uma identidade com significado inclusivo.

O ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino médio e as relações de cuidado

O propósito desta introdução é trazer à discussão algumas vivências durante a participação das pessoas com deficiência visual no ensino médio e as relações com o cuidado pedagógico e humanizado como forma de acolhimento inclusivo civilizatório. Paralelamente, as memórias estudantis contribuem para práticas presentes e futuras na construção da identidade dos sujeitos. Ao ingressar no ensino médio, percebe-se que há um distanciamento inicial do estudante com seus/suas mediadores/as, tanto na sala de aula como nos espaços ao redor. A “deficiência” no primeiro encontro é impactante e, inicialmente, o cuidado protetor ocupa o cenário, dificultando a integração dos indivíduos como um todo, com suas especificidades, diversidades e expectativas.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2011) a deficiência visual é complexa, dinâmica, multidimensional e de natureza humana, considerando que no decorrer dos ciclos de vida, um número considerável de pessoas poderá apresentar algum tipo de deficiência visual falta de percepção visual, seja adquirida ou congênita, causa diversos impedimentos para os indivíduos ao longo da vida, pois a visão é um dos órgãos dos sentidos mais essenciais por transmitir o mundo através das imagens, gestos e expressões.

Inicialmente, um obstáculo para a entrada no ambiente educacional, especialmente no ensino médio, é o reconhecimento das pessoas, do novo ambiente e a compreensão das falas em todos os setores que farão parte das rotinas de aprendizagem das pessoas cegas e com baixa visão. É importante ressaltar que a falta de visão leva as pessoas com deficiência visual a se apropriarem do sentido auditivo como um meio eficiente de comunicação e organização de ideias. Daí a importância da interação inicial através da descrição de imagens. Enquanto para pessoas que enxergam, a visão é primordial, para pessoas cegas a audição é um fator determinante para uma interação significativa, assim como o tato, a capacidade de sentir o mundo em todos os seus detalhes e representações. Em resumo, a descrição de imagens pode ser entendida como a primeira abordagem de comunicação significativa entre pessoas que enxergam e pessoas com deficiência visual.

De acordo com a Nota Técnica número 21/2012/MEC/SECADI/DPEE; “A descrição de imagens é a tradução em palavras, a construção de retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes sem expressar julgamentos ou opiniões pessoais a respeito” (Brasil, 2012, p. 2).

Destacando a importância da audiodescrição como ferramenta de acessibilidade, devemos apontar a sua capacidade de transmitir conteúdos visuais através de descrições verbais. Estas descrições podem ser integradas em vários contextos sociais e culturais, tornando-as cruciais para pessoas com deficiência visual. No geral, a audiodescrição é um recurso essencial para permitir que todos/as tenham acesso a todos os tipos de imagens.

É fundamental priorizar o bom diálogo, a boa interpretação dialética e, sobretudo, a descrição visual o mais próxima possível da fonte original da informação nos depoimentos. Uma descrição de imagem é um dos primeiros recursos de acessibilidade. E se incluir e incluir outros/as na apresentação de abertura, tanto humanos/as quanto do ambiente e elementos ao seu redor, a fim de construir significados, imagens e necessários à difusão de conhecimentos, sejam eles culturais, sociais, políticos, financeiros, educacionais.

Dados os desafios que enfrentamos em relação à educação inclusiva, a liberdade de comunicação entre professores/as, alunos/as, comunidades escolares e administração é importante. Ocupando papel plural de liderança no diálogo. É necessário pensar como as pessoas com deficiência visual aprendem, em que circunstâncias a sua aprendizagem tem sido desafiada, que medidas o ensino secundário tem implementado para proporcionar oportunidades de escuta aos sujeitos com deficiência visual, que cenário se propõem acolher e ensinar.

A Lei 13.415/2017, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamenta o novo ensino médio, não menciona diretamente a educação inclusiva. Defende-se o discurso da “educação para todos/as” (Brasil, 2017). Entende-se que sacudir o formato tradicional de ensino e envolver os alunos/as pode levar a uma maior variedade de técnicas de ensino. Para incluir todos/as, é importante lembrar que indivíduos não aprendem da mesma forma. Defende a promoção de métodos de ensino personalizados que levam em consideração os talentos e características únicas de cada aluno/a. Este estilo de ensino avançado iria além de meras palestras e usaria uma variedade de abordagens e materiais. Também argumenta que esta abordagem renovada ajudaria todos/as os alunos/as, não apenas aqueles/as com deficiência.

A importância do diálogo entre docentes e discentes para a apropriação de aprendizagens

Evidencia-se que o diálogo é uma ferramenta educativa que promove, transformação, educação, inclusão e produz conhecimento educativo, comunitário, científico com eficácia. O diálogo, com suas características inclusivas, prioriza e convida pra discussão aqueles/as que têm o poder de expressão de ambas as partes, sentindo, vivendo. Em um diálogo produtivo, não há detentor de verdade, mas sim pessoas com experiências e aprendizes, dispostas a ouvirem e serem ouvidas com o objetivo de transformar a escuta em estratégias metodologias de ensino e aprendizagens. Professores/as, alunos/as são agentes transformadores desde que estejam conectadas com o mesmo propósito de apropriação do conhecimento, do respeito as individualidade e diversidades alheias. Nada melhor do que uma pessoa com deficiência para trazer suas experiências para o debate e conhecimento sobre como a comunicação entre seus pares, construindo um caminho inclusivo mais prazeroso, evitando desconforto, desistência, adoecimento.

Paulo Freire (1987, p. 92) enfatiza: “Os homens não se fazem no silêncio, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”. O diálogo é uma palavra, é uma prática e se realiza na relação entre sujeitos humanos. O encontro de homens e mulheres, mediado pelo mundo para a sua expressão, não se esgota numa relação comunicativa, transformada numa relação eu-tu. “O diálogo é um ato de criação” (Freire, 1987, p. 79).

Nesta perspectiva de criação compreende-se que o diálogo é o primeiro passo para a consciência inclusiva, onde falar e ouvir alimentam ideias, quebram barreiras, expandem dimensões de solidariedade, compaixão e envolvimento social, e potencialmente aprendem sobre isso. Olhar na direção oposta à cultura massagedora e excludente da sociedade atual reformula a posição humana face aos medos, preocupações e vulnerabilidades tanto dos professores/as como dos alunos/as com deficiência visual. A ação dos autores/as e dos cidadãos/ãs não pode simplesmente esperar pela implementação de políticas públicas, mas pode contribuir através de investigação, intervenções educativas, instituições de espaço democrático, assembleias constituídas para que pessoas com deficiência visual possam expressar a sua vontade.

Outro aspecto relevante é desenvolver empatia, buscando compreender os desafios enfrentados pelos docentes, bem como as barreiras e preconceitos vividos pelas pessoas com deficiência visual ao longo da história da educação especial no Brasil. Essas pessoas são frequentemente consideradas sobreviventes de um sistema excludente.

Percebe-se que as mudanças em relação à educação inclusiva no ambiente escolar devem ser fundamentadas nos laços de relacionamento estabelecidos entre os professores/as e os alunos/as, os quais expõem suas dificuldades e desafios para uma inclusão efetiva. Não se trata apenas de implementar tecnologias assistivas, mas sim de promover um debate sobre elas, sua funcionalidade e o que pode ser introduzido no contexto verbal durante as aulas para auxiliá-los em suas compreensões.

A formação docente para a acolhida de pessoas com deficientes visuais no ensino médio

As discussões na década de 1990, tiveram um impacto considerável e provocaram mudanças de perspectiva em relação aos debates voltados para a ingressos de pessoas com deficiência nas instituições de ensino. A inclusão em escala global tornou-se central no discurso no Brasil. A flexibilidade curricular e a política de inclusão foram os dois principais temas discutidos. Eles são essenciais para assegurar uma abordagem única e eficaz. Muito se dialogou sobre medidas a serem implantadas para preparação de uma instituição padrão para novos/as alunos/as. Os recursos assistenciais para pessoas com deficiência foram destacados e receberam atenção adicional por meio de diversas abordagens.

Segundo as concepções de (MICHELS, 2000, p. 12), especificamente na Educação Especial, a perspectiva inclusiva,

[...] intensificou-se, principalmente, a partir de 1994 quando ocorreu em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO. Desta conferência resultou a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais [...].

É necessário que a educação integre, cuide dos/as alunos/as com deficiência visual e garanta sua permanência no sistema de ensino para valorizando suas experiências e proporcionar-lhes melhores oportunidades de aprendizagem. Ao longo da história da educação inclusiva, esta é vista como uma abordagem única e inovadora ao ensino que beneficia tanto as pessoas com deficiência como os seus colegas de turma. A inclusão de pessoas com deficiência na educação está a impulsionar o mundo acadêmico e a criar um ambiente de aprendizagem mais diversificado e inclusivo para todos/as os /as discentes.

Em 1990, a UNESCO formulou a educação inclusiva para criar escolas que atendessem a todos/as os alunos/as. É mais do que matricular pessoas com necessidades especiais em turmas regulares; trata-se de dar-lhes o apoio necessário. As necessidades

individuais devem ser equilibradas para proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. O princípio democrático da educação inclusiva deve orientar todas as estratégias e ações para garantir que todos/as sejam educados/as. Para a efetiva implementação do modelo de inclusão escolar, as instituições de ensino brasileiras devem passar por uma transformação alinhada à visão de Mantoan (2003). O processo exige a renovação e remodelação da situação atual.

Um fator importante é compreender que a formação inclusiva e responsiva abrange a colaboração, a autonomia, o intelecto, a dificuldade e o potencial, e o pleno desenvolvimento da aprendizagem para alunos/as com e sem deficiência. Acolher requer diálogo, criatividade, curiosidade, ação prática. Ao ingressar no ensino médio, tanto os alunos/as com deficiência visual como os/as docentes encontram fragilidades. Por um lado, existem lacunas na educação, e as possibilidades incerta de tecnologias de apoio adaptadas ou o confronto com obstáculos que dificultam a orientação e a mobilidade das pessoas cegas totais ou baixa visão.

Considerando a importância da acessibilidade oferecida às pessoas com deficiência visual e da liberdade de locomoção em todos os ambientes, escolares e extracurriculares, é fundamental que os/as professores/as adotem conceitos e orientações diárias para intervir e contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos/as com deficiência visual. É importante compreender algumas informações simples e básicas disponibilizadas no Programa de Inclusão de Pessoa com Deficiência -Escola Nacional de Atendimento Administração Pública (ENAP,2017, p. 29-31).

Quando relacionar-se com pessoas cegas ou com baixa visão, identifique-se, faça-a perceber que você está falando com ela e ofereça seu auxílio. Caso seja necessária sua ajuda como guia,coloque a mão da pessoa no seu cotovelo dobrado ou em seu ombro, conforme a preferência da pessoa a ser guiada. Além disso, é sempre bom avisar antecipadamente a existência de degraus, escadas rolantes, pisos escorregadios, buracos e obstáculos durante o trajeto. Num corredor estreito, por onde só é possível passar uma pessoa, coloque o seu braço ou ombro para trás, de modo que a pessoa cega possa continuar seguindo você. Para ajudar uma pessoa cega a sentar-se, você deve guiá-la até a cadeira e colocar a mão dela sobre o encosto, informando se esta tem braço ou não. Deixe que a pessoa se sente sozinha.

O primeiro contato entre uma pessoa com deficiência visual e uma instituição de ensino e o setor privado é um momento significativo e cheio de desejos e expectativas, vínculos são construídos. O problema na efetividade desses processos iniciais de admissão está relacionado à identificação pessoal entre os deficientes visuais e os/as professores/as, colegas de classe e gestão administrativa. Ao acolher pessoas com deficiência visual no ambiente escolar, entende-se a necessidade de conhecimentos prévios voltados para descrição

de imagens, orientação e mobilidade. O diálogo será mais eficaz se eles se sentirem seguros e receptivos quando forem acolhidos.

Destacamos a importância da escola compreender os antecedentes da integração das pessoas com deficiência visuais, as necessidades e dificuldades de cada indivíduo, e pesquisar e aplicar métodos de acordo com o processo de ensino; no acolhimento de alunos/as; respeitar a diversidade; estar atento aos facilitadores durante a orientação e mobilidade, procurar intercâmbios em cooperação com a AEE – Atendimento Educacional Especializado, entidades filantrópicas e outros especialistas que lidam com a educação de alunos/as com deficiência visual.

A formação de professores/as voltada para serviços educacionais especializados é cada vez mais reconhecida e respeitada. Antes da formação, porém, há um profissional que atua como pesquisador/a, buscando estratégias de ensino e aprendizagem, vivenciando novas experiências. A inclusão não é algo que se cria se forma, mas algo que se vive e é resultado de quem somos, do que pensamos e fazemos.

Para Freitas (2002, p. 139), a luta pela formação de educadores faz parte de um problema mais amplo e é “uma expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada por relações de produção capitalistas e, portanto, extrema desigualdade, exclusividade e injustiça”. Artigo 2º CNE/CEB nº 2 de 2001: Enfatiza a responsabilidade do sistema educacional em incluir e efetuar a matrícula de todos/as os/as alunos/as e cabe às escolas se organizarem para atender os alunos/as com deficiências e assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos/as. De acordo com o Capítulo 5, artigo 59 da Lei de Diretrizes Nacionais da Educação e Leis de Bases (LDB) 9.394/96, devem ser considerados alunos com características singulares, cumprindo todos os requisitos legais,

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades; II– Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III– Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV– Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho Competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V– Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDBEN 9.394/1996).

O trabalho que visa a integração das pessoas com deficiência visual no ambiente escolar e para além dos limites das instalações institucionais enfrenta muitos desafios. Pensar em uma educação inclusiva, de qualidade, justa e emancipatória e permitir oportunidades de discussões com a sociedade e a comunidade escolar. É necessário investir continuamente na educação, na formação de professores/as, na saúde, nas situações de vulnerabilidade, na segurança. Estes elementos são essenciais para fomentar o crescimento de uma nação autônoma e independente, o que contraria as concepções que atribuem nomes aos responsáveis pelo insucesso escolar, mas antes encaram a educação como uma responsabilidade partilhada com objetivos comuns. É necessário reconhecer os desafios que enfrentamos no atendimento às pessoas com deficiência visual e buscar estratégias eficazes para desenvolver uma educação inclusiva que priorize as potencialidades e compreenda as dificuldades de todos/as os/as alunos/as com baixa visão e cegos/as totais.

Conclusão

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores/as, sobrecarregados/as de tarefas burocráticas e excluídos das mudanças significativas que ocorrem no campo da educação através do sistema de ensino, o corpo docente torna-se debilitado/a fisicamente e emocionalmente, levando ao adoecimento. O texto em apresentação busca refletir sobre a importância de uma abordagem amigável tanto para professores/as quanto para pessoas com deficiência.

O desenvolvimento da produção realiza movimentos direcionado ao *ensino médio na perspectiva de acolhimento: um olhar para docência e as pessoas com deficiência visual*. A discussão tenta evidenciar a ideia de que educação e saúde são indissociáveis e que existem inúmeras intervenções, obrigações e burocracias impostas pelo sistema governamental durante o processo educacional. Contudo, tais transformações e mudanças no ensino não podem ocorrer sem a participação adequada dos principais intervenientes. São levantadas algumas questões provocativas relacionadas às experiências em ambientes escolares e extraescolares.

O presente texto pretende tecer provocações no compreender a importância da saúde docente para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem educativa, da comunidade escolar, da diversidade à luz do conhecimento baseado na valorização, no cuidado, no respeito e na dignidade dos professores/as e das pessoas com deficiência visual.

O método utilizado na pesquisa foi de natureza bibliográfica e qualitativa. Durante sua construção, realizamos pesquisas e analisamos alguns materiais como artigos, dissertação e livros, que tratam da definição de educação e saúde, inclusão e acolhimento de pessoas com deficiência, e formação pedagógica. Entre os recursos estão o Comitê de Apoio Técnico (CAT) e a Coordenação Nacional de Integração das Pessoas com Deficiência e (CORDE), além da Organização Mundial da Saúde, que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento das pessoas com deficiência visual, o Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Cortês (2021); **Giroux (1997)**; Waldow (2004); Piaget (2007); Nota Técnica número 21/2012/MEC/SECADI/DPEE; Lei 13.415/2017, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamenta o novo ensino médio; Paulo Freire (1987); Michels(2000); UNESCO(1990); ENAP(2017); Freitas (2002); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96;. As experiências também contribuem para a produção, levando em conta a trajetória profissional da professora Ana Maria P. do Nascimento. Ao desempenhar o papel de professora pedagoga especializada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Associação Rondonopolitana de Deficientes Visuais (ARDV) uma organização não governamental e sem fins lucrativos, a autora conduziu importantes diálogos com professores/as, e alunos/as com deficiência visual que concluíram o ensino médio. Essa interação revela que a inclusão ainda é ineficaz e frágil.

Este trabalho foi construído com o intuito de refletir sobre a eficácia do acolhimento na educação, nomeadamente no ensino médio. Dando ênfase a necessidade de acesso a espaços acessíveis, de escuta, de diálogo e de tomada de decisão. Com base nessa compreensão, o cuidado com educadores/as e alunos/as com e sem deficiência visual podem ajudá-los a expandir, criar, recriar e transformar. É importante ressaltar que uma das formas mais importantes de inclusão é o zelo com o próximo é a comunicação, a interação, a presença pessoal, valorização da essência e a dignidade de todas as pessoas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09 nov. 2017.

BRASIL. **Nota Técnica nº 21/2012/MEC/SECADI/DPEE**. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília/DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2012-pdf/10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

CNE/CEB. Resoluções CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E, pp. 39-40, 2001.

CORTÊS, Debora Azevedo. A um fêmur de distância: a ligação da vida de Margaret Mead com a história das ciências. **Revista Blog do Profissão Biotec**, v. 8, 2021. Disponível em: <https://profissaobiotec.com.br/margaret-mead-historia-das-ciencias/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ENAP. **Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2017. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/news/dicas-de-atendimento-ao-publico-com-deficiencia/>. Acesso em: 07 set. 2023.

ENAP. **Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2017. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/news/dicas-de-atendimento-ao-publico-com-deficiencia/>. Acesso em: 07 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUETTE, Maria Lourdes Della Coletta. **O professor reflexivo e sua prática na atual organização da escola pública**. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

MICHELS, Maria H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

UNESCO. **as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2016 **Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer**.

WALDOW, Vera Regina. **O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Report on Disability**. Geneva: WHO, 2011. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability>. Acesso em: 03 jul. 2023.

ESTADO DA QUESTÃO: A BUSCA POR PRODUÇÕES ACADÊMICA SOBRE O DIREITO AO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI

Chanauana de Azevedo Canci²⁷⁹

Jaqueline Moll²⁸⁰

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

Este trabalho retrata a busca por produções acadêmicas relacionadas ao direito ao ensino médio na perspectiva do território, tendo como *locus* a região do Médio Alto Uruguai, Rio Grande do Sul. O Estado da Questão faz parte de pesquisa em desenvolvimento em tese de doutorado em educação, cujo objetivo é compreender o processo de oferta e demanda do ensino médio na região. Para cumprir com essa finalidade, passou-se à construção do Estado da Questão, a partir de um mapeamento bibliográfico com o intuito de identificar, aprimorar e destacar a relevância do objeto de investigação no estado atual da ciência. Esse movimento inicial buscou confrontar os objetivos prévios, questões norteadoras e hipóteses de pesquisa, apoiando-se na busca por produções acadêmicas já realizadas sobre o tema. O Estado da Questão é pressuposto fundamental que antecede a construção da pesquisa, pois contribui no esclarecimento da posição que assume o pesquisador, bem como para a delimitação específica de seu objeto de estudo. A partir dos resultados encontrados, as teses e dissertações que em certa medida possuíam alguma semelhança com o estudo a ser realizado, representam a concepção de ciência e a potencial contribuição epistêmica para o campo do conhecimento que se investiga.

Palavras-chave: Direito à educação. Ensino Médio. Médio Alto Uruguai. Estado da Questão.

Introdução

A construção do Estado da Questão parte de um mapeamento bibliográfico que tem por intuito identificar, aprimorar e destacar a relevância do objeto de investigação no estado atual da ciência. Dito de outra forma, esse movimento inicial busca confrontar os objetivos prévios, questões norteadoras e hipóteses de pesquisa, com o contraponto daquilo que já foi verificado cientificamente sobre o tema.

Com vistas a esclarecer qual é o estado da questão no campo da produção científica que se tem acesso, é que se desenvolve uma análise crítica dos achados, verificando o comprometimento com a pesquisa a ser realizada, dimensões de interesse, intenção e potencialidade (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). A partir disso, é que a pesquisa pode ser afunilada, verificando o que já se encontra suficientemente abordado e abrangido, e, de fato, o que pode significar em um diferencial para a pesquisa e para o conhecimento naquele campo de estudo.

²⁷⁹ Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Bolsista Capes/Brasil. E-mail: chana.canci@gmail.com.

²⁸⁰ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

Considerando que este trabalho faz parte da construção de tese de doutorado em educação, cabe evidenciar o objetivo da pesquisa, a fim de localizar o leitor quanto às escolhas de terminologias, descritores, recorte temporal, entre outros aspectos da pesquisa.

Diante disso, o objetivo geral do estudo em sede de doutorado em educação é compreender o processo de oferta e demanda do ensino médio, etapa final da educação básica, na região do Médio Alto Uruguai, Rio Grande do Sul, baseando-se no estudo dos fluxos populacionais, demográficos e educacionais.

Para cumprir com este objetivo, elencamos como objetivos específicos o estudo de fundamentos históricos, teóricos e marcos legais acerca da instituição das políticas públicas e do direito à educação básica; a identificação de objetivos, tensões e interfaces da reforma educacional do ensino médio como política de privação de oportunidades aos jovens brasileiros; e a investigação do percurso do ensino médio na região do Médio Alto Uruguai, por meio de uma radiografia, composta a partir de mapeamento, análise e interpretação de documentos e indicadores, sistematizando um diagnóstico sobre expansão, oferta e demanda da educação regional.

Diante disso, antes de adentrar na pesquisa, especificamente, realizou-se a busca por produções acadêmicas a partir de palavras-chave que pudessem identificar estudos relacionados, a fim de verificar a viabilidade da pesquisa, e delimitar o objeto de estudo, de acordo com as carências de produções sobre o que se pretendia estudar.

O estado da questão

A seleção de textos restringiu-se a trabalhos elaborados em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em uma busca seletiva de informações convergentes na produção científica, confrontando o material encontrado com a proposta de investigação pretendida. Assim, constituiu-se em “um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010, p. 34).

A busca se deu por meio do Portal de Periódicos da CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações. Propomos que o recorte temporal atendesse ao período posterior à Emenda Constitucional nº 59, publicada em 11 de novembro de 2009, que foi o marco legal de garantia de obrigatoriedade de acesso e permanência no ensino médio, completando a universalização da educação básica. Portanto, as produções selecionadas se deram entre os anos de 2010 e 2023.

Como palavra-chave geral utilizamos “direito à educação”, com 1.262 resultados gerais. Ao buscar somente por “direito ao ensino médio”, encontramos 15 trabalhos. Destes, 12 abordavam temas diversos, como noções de direito constitucional e direitos humanos relacionados ao ensino médio. Apenas 3 mantinham relação com o tema buscado, abordando especificamente o direito à educação relacionado à oferta no ensino médio, bem como aos projetos de formação dos jovens estudantes.

Em que pese os estudos relacionados ao descritor “direito ao ensino médio” sejam recentes, de 2018 a 2023, nenhum deles refletia a temática que se pretende desenvolver. Ainda, todos são dissertações, sem contribuições em teses, com pesquisas mais aprofundadas, sobre o assunto nesta busca inicial.

Visando complementar a busca, ao relacionar os descritores “direito à educação” e “ensino médio”, resultou-se em 68 produções (incluindo os três trabalhos citados anteriormente, que se repetiram na busca completa). A partir da leitura prévia de títulos, descartamos 42 trabalhos, por tratarem de abordagens diversas, como desafios na escolarização de alunos com deficiência, políticas públicas e legislações anteriores ao recorte temporal estabelecido, estudos muito específicos sobre Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ensino médio para pessoas privadas de liberdade, educação do campo, noções jurídicas no ensino médio, trabalho docente, formação continuada, alimentação escolar, política de assistência estudantil e Exame Nacional do Ensino Médio.

Dos 26 restantes, procedemos a uma leitura pormenorizada do resumo e palavras-chave, descartando, nesse segundo momento, mais 13 trabalhos, 9 por não manterem relação com o tema e outros 4 pela indisponibilidade de acesso ao texto (inclusive via repositórios das universidades de origem). Com isso, dos 68 textos iniciais, descartamos 55, determinando, portanto, 13 produções (dissertações e teses) com temáticas relacionadas ao que se pretende desenvolver, publicadas no lapso temporal de 13 anos (2010 e 2023).

Organizamos o Quadro 1, em ordem cronológica, para identificar os trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Estado da Questão: produções selecionadas a partir dos descritores “direito à educação” e “ensino médio” (2010-2023)

N ^o	AN ^O	TIPO	ÁREA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	UNIVERSIDADE	AUTOR
1	2023	Dissertação	Educação e ensino	Duas escolas, dois padrões: a dualidade no ensino médio	Dualidade educacional Política educacional	Universidade Estadual do Ceará	Carla Gardenia da Silva Melo

				em Jaguaruana – Ceará	Ensino médio Ceará		
2	2023	Dissertação	Educação	A flexibilização curricular e o direito à educação em Santa Catarina no contexto da Lei n. 13.415/2017: formação humana integral protelada	Direito à educação Ensino médio Formação humana integral Flexibilização curricular	Universidade do Sul de Santa Catarina	Carla Gonçalves Pereira Matiolla
3	2022	Dissertação	Educação: processos formativos e desigualdades sociais	O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/RJ: repercussões da reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro	Fechamento de escolas Ensino médio Reforma gerencial	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Gabriela Silva
4	2020	Dissertação	Educação: processos formativos e desigualdades sociais	A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio	Reforma do ensino médio Itinerários formativos Produção de sentidos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro
5	2020	Dissertação	Educação e ensino	A intensificação das políticas neoliberais na educação pública: a Lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro	Reforma do ensino médio Aprendizagem flexível Conservadorismo	Universidade Estadual do Ceará	Samara Taveira de Oliveira
6	2019	Tese	Educação	O direito à educação no contexto do ensino médio: análise das proposições do legislativo federal após a EC 59/2009	Política educacional Ensino médio Direito à educação Legislativo federal Emenda Constitucional 59/2009	Universidade Federal do Paraná	Vanessa Campos de Lara Jakimiu
7	2019	Tese	Educação	Política	Política	Universidade	Samara

				educacional para o ensino médio na rede estadual do Piauí: limites do atendimento e das condições de oferta para a garantia do direito à educação no contexto do Fundeb	educacional Fundeb Financiamento da educação	Estadual de Campinas	de Oliveira Silva
8	2019	Tese	Educação escolar	A construção política e normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à educação básica e o conflito com a reforma do ensino médio de 2017	Direito à educação Educação básica IFSP Reforma do ensino médio	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Marcelo Velloso Heeren
9	2018	Dissertação	Educação	O direito à educação na região metropolitana da Grande Vitória/ES: análise da participação da união na oferta do ensino médio	Direito à educação Direito ao ensino médio Programa Brasil Profissionalizado	Universidade Federal do Espírito Santo	Michele Pazolini
10	2018	Dissertação	Educação profissional e tecnológica	A reforma do ensino médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017	Reforma da educação Novo ensino médio Autonomia escolar Relações com o mundo do trabalho	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Marta Gisele Fagundes Dutra
11	2015	Tese	Educação	O direito é concluir o ensino médio: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na teoria do garantismo	Ensino médio Direito à educação Universalização Exigibilidade Garantismo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Maria Eloa Gehlen
12	2014	Dissertação	Educação	Direito à	Direito à	Universidade de	Glendha

		o		educação pública de qualidade: das garantias legais às percepções de professores e alunos de uma instituição de ensino médio de Uberaba, MG	educação Ensino médio Políticas públicas Direitos fundamentais	Uberaba	Marques Luz Souto
13	2013	Tese	Educação	O ensino médio no Brasil: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais	Ensino médio Políticas educacionais Legislação constitucional e infraconstitucional Direito à educação Pesquisa histórica	Universidade Católica de Brasília	Gabriela Sousa rego Pimentel

Nota: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

São 8 dissertações e 5 teses com maior relação com a pesquisa que foram produzidas em um período de 10 anos (entre 2013 e 2023). Foram selecionadas por abordarem temáticas pertinentes, também presentes nesta tese, envolvendo a dualidade no ensino médio, as modificações recorrentes da Lei nº 13.415/2017, que permite a flexibilização curricular para o ensino médio, além de outros aspectos da reforma, como as produções de sentido acerca dos itinerários formativos e a propaganda preparação para o mundo do trabalho.

Considerando que a tese em construção será uma pesquisa documental, essas produções científicas contam com um valoroso contingente teórico, que podem contribuir com o aporte na revisão de literatura. Além disso, concentram-se neles importantes análises sobre textos legais que trabalham na perspectiva do direito à educação no ensino médio, com a análise das proposições do legislativo federal e também das políticas educacionais em redes estaduais espalhadas pelo país, enaltecendo rupturas conceituais e conflitos.

Além do predomínio de dissertações, em maior número do que teses, destaca-se que a integralidade de pesquisas foi realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação. Quanto aos lócus das pesquisas, 6 trabalhos são provenientes da região Sudeste (Rio de Janeiro 2, São Paulo 2, Minas Gerais 1 e Espírito Santo 1), 4 trabalhos foram defendidos na região Sul (Paraná 2, Santa Catarina 1 e Rio Grande do Sul 1), 2 na região Nordeste (Ceará), e 1 no Centro-Oeste (Brasília, DF). Destacamos ainda, que 10 trabalhos foram produzidos em instituições públicas (federais e estaduais) e apenas 3 em privadas.

Em relação ao aporte teórico das produções selecionadas, construímos o Quadro 2, com as principais referências utilizadas nas teses e dissertações, em ordem de maior recorrência:

Quadro 2 – Estado da Questão: aporte teórico das produções selecionadas

APORTE TEÓRICO		
Nº	AUTOR	ANO
1	FRIGOTTO, Gaudêncio	1993; 2000; 2004; 2005; 2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2016
2	SAVIANI, Dermeval	1989; 1994; 1999; 2002; 2006; 2007; 2008; 2009; 2012; 2016; 2017; 2020
3	RAMOS, Marise Nogueira	2005; 2006; 2009; 2011; 2012; 2016; 2018
4	CURY, Carlos Roberto Jamil	1998; 2000; 2002; 2005; 2008; 2009; 2010; 2014
5	KUENZER, Acácia Zeneida	2000; 2002; 2005; 2007; 2010; 2011; 2016; 2017
6	FERRETI, Celso João	1994; 2002; 2009; 2011; 2012; 2013; 2016
7	BOBBIO, Norberto	1986; 1987; 1992; 1998; 2004; 2012; 2014; 2017
8	CIAVATTA, Maria	2005; 2007; 2012
9	SILVA, Monica Ribeiro da	2003; 2009; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020
10	KRAWCZYK, Nora	2011; 2014
11	AZEVEDO, Fernando de	1959; 1976; 1996; 2010
12	BOURDIEU, Pierre	1983; 2000; 2014
13	PARO, Vitor Henrique	1988; 2006; 2011; 2012; 2015; 2017
14	DAYRELL, Juarez	2003; 2007; 2014
15	ARROYO, Miguel	2009; 2014
16	MOLL, Jaqueline	2015; 2017; 2020
17	PATTO, Maria Helena Souza	2007
18	SHIROMA, Eneida Oto	2011
19	GARCIA, Sandra Regina de Oliveira	2014; 2017
20	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	1986; 1993; 2001
21	GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo	2001; 2006
22	GADOTTI, Moacir	2000; 2013
23	CUNHA, Luiz Antônio	2000; 2002; 2017
24	SPOSITO, Marília Pontes	1996; 2004; 2005
LEGISLAÇÃO CORRELATA		
Nº	LEI	ANO
1	Constituição Federal da República	1988
2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
3	Emenda Constitucional nº 59	2009
3	Lei nº 13.415/17	2017
OUTRAS FONTES DOCUMENTAIS E DE DADOS		
Nº	ANO	
1	INEP	
2	BNCC	
3	PNE	
4	IDEB	
5	IPEA	
6	UNICEF	
7	UNESCO	

Nota: Elaborado pela pesquisadora com base nas produções selecionadas.

Não encontramos teses e dissertações que abordam especificamente o direito à educação ou ao ensino médio no contexto da região do Médio Alto Uruguai. A partir do

descriptor base “Médio Alto Uruguai”, surgiram 18 resultados, todas produções voltadas a outras áreas, como ao setor agrícola, agronegócio, cooperativismo, movimentos de pequenos agricultores, agroindústrias familiares, manejo de pragas e ervas daninhas, produtividade de culturas.

Em que pese não tenhamos encontrado nenhum trabalho publicado com este olhar para a região como todo, buscamos também pelo descriptor “Frederico Westphalen”, apresentando 529 resultados. Ao associar o descriptor “direito à educação”, resultou em 4 trabalhos, todos realizados em áreas diversas: educação prisional, educação do campo, inclusão de refugiados e vagas em escolas de educação infantil. Ao associar “Frederico Westphalen” e “ensino médio”, localizamos 37 produções, abordando tecnologias da informação aplicadas ao ensino médio, ensino médio politécnico, ensino médio em instituição rural, educação física no ensino médio, educação matemática, língua inglesa, literatura, formação de professores, orientação sexual. Destas, 4 mantinham alguma relação com o tema, somente a título de exposição: as duas primeiras, abordando o Pacto Nacional do Ensino Médio; a segunda, sobre livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2015; e a terceira, abordando a formação científica e o protagonismo estudantil sob o viés da BNCC no ensino médio.

Importa destacar, ainda, a combinação dos descritores “Frederico Westphalen” e “história da educação”, que localizou uma dissertação abordando a constituição dos processos educacionais na história da educação em Frederico Westphalen²⁸¹:

Quadro 3 – Estado da Questão: produção selecionada a partir dos descritores “Frederico Westphalen” e “história da educação” (2010-2023)

ANO	TIPO	ÁREA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	UNIVERSIDADE	AUTOR
2014	Dissertação	Educação	A constituição dos processos educacionais: história da educação em Frederico Westphalen/RS (1917-1950)	História da educação Escolas étnicas Colonização Etnicidade	Universidade Federal de Santa Maria	Fabiana Regina da Silva

Nota: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

²⁸¹ Cabe destacar que o descriptor “Frederico Westphalen” foi utilizado por ser o município principal, como se fosse a capital da região do Médio Alto Uruguai, mais populoso e centro comercial regional. Também por sediar universidades públicas e privadas com programas de pós-graduação, representando maiores chances de buscas positivas por produções científicas. Ainda implica dizer, que é possível que existam trabalhos relacionando o direito à educação ou ao ensino médio em eventuais municípios da região, que não foram contemplados na busca, pela ausência de descritores comuns.

Considerando que esta pesquisa é documental, e que a dissertação contou com entrevistas semiestruturadas, pode ser um valioso material para complementar as pesquisas bibliográficas e autobibliográficas encontradas sobre a cidade nas bibliotecas universitária e pública municipal. Além disso, apresenta outras fontes de pesquisa, ainda inexploradas:

Quadro 4 – Estado da Questão: aporte teórico acerca da história da educação local

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	ACESSO
1	FERIGOLLO, Wilson A.	Rostos e Rastros no Barril (1954-2004)	2004	✓
2	JACOMELLI, Jussara	Frederico Westphalen na lógica do Estado positivista-castilhistaborgista	2022	
3	SPONCHIADO, Breno A.	Os positivistas e a colonização do norte do Rio Grande do Sul (Dissertação de Mestrado)	2000	
4	SZATKOSKI, Elenice e LUFT, Celito Urbano	Comissão de Terras e Coronelismo	1996	✓
5	RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti	Aspectos significativos da história de Frederico Westphalen	1996	✓
6	SPONCHIADO, Breno A.	Mons. Vitor Battistella na história de “Barril”	1989	✓
7	ALMEIDA, J. L.	História de Frederico Westphalen (1955- 1975)	1975	
8	BATTISTELLA, Vitor (Monsenhor)	Painéis do Passado: A história de Frederico Westphalen em sessenta quadros de literatura amena	1969	✓

Nota: Elaborado pela pesquisadora com base na produção selecionada.

Considerações Finais

Ao finalizar a busca pelas produções acadêmica sobre o tema, conclui-se que o Estado da Questão é pressuposto fundamental que antecede a construção da pesquisa, pois contribui no esclarecimento da posição do pesquisador e consequentemente, de seu objeto de estudo.

A partir dos resultados encontrados, as teses e dissertações que em certa medida possuem alguma semelhança com o estudo a ser realizado, representam a concepção de ciência e a potencial contribuição epistêmica para o campo do conhecimento que se investiga (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

Munidos de tais informações, destacando os temas mais evidenciados, os autores que mais recorrentemente aparecem nos textos, localizando as pesquisas geograficamente, entre outros pressupostos, foi possível melhor delimitar a pesquisa que se pretende desenvolver em sede de tese de doutorado em educação.

Com isso, torna-se mais claro o objeto em análise, ao passo que evidencia mais claramente as carências nas pesquisas encontradas e de que forma o estudo pode se tornar mais contributivo para o tema de estudo.

ESTADO DE LA EDICIÓN: LA BÚSQUEDA DE PRODUCCIONES ACADÉMICAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REGIÓN DEL MEDIO ALTO URUGUAY

Resumen: Este trabajo retrata la búsqueda de producciones académicas relacionadas con el derecho a la educación secundaria desde la perspectiva del territorio, teniendo como locus la región de Médio Alto Uruguay, Rio Grande do Sul. El Estado de la Cuestión es parte de una investigación en desarrollo en una tesis doctoral en educación, cuyo objetivo es comprender el proceso de oferta y demanda de educación secundaria en la región. Para cumplir con este propósito se construyó el Estado de la Cuestión, a partir de un mapeo bibliográfico con el objetivo de identificar, mejorar y resaltar la relevancia del objeto de investigación en el estado actual de la ciencia. Este movimiento inicial buscó confrontar los objetivos anteriores, preguntas orientadoras e hipótesis de investigación, a partir de la búsqueda de producciones académicas ya realizadas sobre el tema. El Estado de la Cuestión es un supuesto fundamental que precede a la construcción de la investigación, pues contribuye a esclarecer la posición que asume el investigador, así como a la delimitación específica de su objeto de estudio. A partir de los resultados encontrados, las tesis y disertaciones que en cierta medida tuvieron cierta similitud con el estudio a realizar, representan la concepción de ciencia y el potencial aporte epistémico al campo del conocimiento que se investiga.

Palabras clave: Derecho a la educación. Escuela secundaria. Medio Alto Uruguay. Estado de la cuestión.

REFERÊNCIAS

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 53-66.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

O CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E AS DESIGUALDADES MARCADAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO

Eliara Maria Bandiera²⁸²
Camila Aguilar Busatta²⁸³

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

Este artigo investiga a integração das tecnologias digitais no ensino das Ciências da Natureza no Novo Ensino Médio das escolas públicas brasileiras e catarinenses, analisando as implicações para a redução das desigualdades educacionais. A partir de uma revisão das reformas curriculares e das práticas pedagógicas, discutimos como a adoção de recursos tecnológicos pode enriquecer o aprendizado científico. No entanto, destacamos os desafios significativos enfrentados, como a infraestrutura inadequada, a formação insuficiente de professores e o acesso desigual às tecnologias. Os resultados indicam que, apesar do potencial transformador das tecnologias digitais, as disparidades socioeconômicas continuam a gerar exclusão digital, prejudicando os alunos mais vulneráveis. Conclui-se que, para que o Novo Ensino Médio cumpra seus objetivos de equidade e qualidade, são necessárias políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, formação contínua de docentes e estratégias inclusivas de acesso digital. Este estudo contribui para o debate sobre a implementação efetiva de tecnologias digitais no ensino das Ciências da Natureza, visando uma educação mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Ciências da Natureza. Novo Ensino Médio. Tecnologias Digitais. Desigualdades.

Introdução - Contexto histórico da Educação

As lutas para popularizar a educação e torna-la pública, desenrola-se desde meados do século XVI, na Grécia e em Roma, esses povos perceberam a importância da educação para o desenvolvimento das sociedades, unindo suas forças para desenvolver por meio da educação a formação intelectual do indivíduo, objetivando educar as classes dominantes para governar, dirigir e conquistar as classes menos favorecidas, sendo assim lançaram bases de desenvolvimento para as civilizações ocidentais. (Gorczewski; Martín, 2015).

Já o Brasil de 1930, pautava-se nas lutas, reformas e reivindicações de educadores e intelectuais, com o objetivo de criar um ensino adequado à modernização do país para a época, norteado por diretrizes tanto no campo político como no âmbito educacional. As políticas educacionais na década seguinte (1940), estabeleceram a escola como lugar de adestramento para a força de trabalho necessária ao desenvolvimento econômico do país,

²⁸² Licenciada em Ciências Biológicas e Química. Mestranda em Educação pela URI- Frederico Westphalen – RS. Professora de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. E-mail: elibandiera30@gmail

²⁸³ Graduada em Licenciatura em Química pela PUCRS, com Mestrado e Doutorado em Química pela UFRGS. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: aguilar@uri.edu.br

levando em consideração a formação para a cidadania e o projeto engendrado de uma nação harmoniosa e desenvolvida.

Shiroma et al (2007) destaca em uma de suas análises, que para efetivar o ensino industrial no Brasil, como uma forma de demanda urgente para a aceleração da economia e do processo de substituição de importações, referentes à classe operária e que já se encontrava engajada nas atividades fabris, o governo Vargas obrigou-se a recorrer à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criando um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A partir dessa iniciativa governamental, ficou clara a inaptidão do governo em promover um ensino técnico, capaz de promover a formação profissional em larga escala, tão necessária para as demandas da nação. Posteriormente as mudanças ocorridas no pós-1964, o SENAI se deu conta de que o processo de alfabetização e o desenvolvimento de capacidades leitoras, era tarefa do Estado e por isso devolveu essa função ao governo, dedicando-se apenas à formação técnica e profissional.

No Estado de Santa Catarina, entre os séculos XIX e XX, o ensino secundário era praticamente todo elitista e de caráter seletivo, com o intuito de acumular elites letradas, moralizadas e disciplinadas, demandadas pelo capitalismo. [...] na Primeira República é ainda mais evidente quando se constata que em dezembro de 1905 o Estado de Santa Catarina transfere à iniciativa privada uma das duas únicas escolas secundárias que mantinha, assegurando relações sociais homogênicas (princípio dos que são semelhantes) no interior do espaço escolar. (Valle; Schvaab; Schneiders, 2006).

Mediante o contexto histórico elucidado, verifica-se que o sistema educacional brasileiro e catarinense transpôs e ainda segue cruzando por inúmeras disputas políticas, conflitos de poder, interesses de forças mercadológicas e sociais. A educação no Brasil está diante de um complexo cenário inserido a um capitalismo burguês. O que está em jogo na educação do país? E nos estados brasileiros? Que interesses privativos existem e qual o intuito de tornar a educação pública algo que possa ser comercializado? Há de fato uma preocupação com a formação integral dos sujeitos? São questões que amedrontam e fazem refletir sobre as lutas e resistências históricas travadas pela educação e que estão de certa forma atreladas ao atual contexto educacional vivenciado no Brasil e em diversos estados.

Conexões e instabilidades entre BNCC e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC)

Para iniciar essa análise e reflexão, é preciso entender a respeito de alguns pontos principais estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território brasileiro e de que forma a base implicou/implica no processo de implementação e reformulação do currículo do território catarinense, de forma mais específica para o Ensino Médio.

A BNCC é um documento que orienta os conhecimentos relativos aos conteúdos que devem ser estudados em cada etapa do ensino, as habilidades e as competências que estudantes de todo o Brasil, devem desenvolver ao longo de sua trajetória na Educação Básica. O documento também define o que é essencial em termos de aprendizado em todas as etapas de desenvolvimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou a resolução CNE/CP nº2 que institui e orienta a implantação da BNCC a partir do ano de 2018 em todas as escolas brasileiras, tanto públicas como privadas. A partir da inserção da Base, iniciou-se uma série de estudos e debates acerca do assunto, a fim de compreender melhor sobre os impactos gerados em relação à implementação desse documento para todas as escolas, em especial para as escolas públicas.

Um dos impactos visivelmente gerados, é a padronização dos currículos, igualmente percebido no território catarinense através do currículo base, a BNCC compreende um conjunto de competências e habilidades que todos os estudantes do Brasil devem adquirir ao longo da formação, independente de região e das realidades sociais e econômicas de cada estado ou município, com considerável perda da autonomia nas construções de seus currículos e estratégias pedagógicas.

Thiesen (2021), analisou e aprofundou seus estudos a respeito dos movimentos de internacionalização da educação e das políticas curriculares para a Educação Básica brasileira, integrando nesses estudos uma reflexão a respeito da implementação da BNCC e o movimento de integração ao Currículo Base do Território Catarinense. Para o autor existe uma clareza no discurso internacionalizante como pauta única para o progresso e o desenvolvimento de uma educação na contemporaneidade. A internacionalização dos currículos e da educação básica, dá espaço para ideologias mercadológicas que tornam esse mercado potente, promissor e privatista. Thiesen faz questionamentos bastante reflexivos a respeito do processo de internacionalização e reformulação dos currículos para a educação básica:

Será esse o projeto que poderá colocar a utopia de uma educação de qualidade num horizonte mais próximo e, portanto, factível? Ou se trata, fundamentalmente, de um movimento construído no contexto dos globalismos contemporâneos por redes políticas transnacionais, organismos multilaterais e grandes empresas, como estratégia (ainda pouco explicitada) de apropriação e controle da educação-negócio-mercadoria? (Thiesen, 2018, p.2)

Diante do exposto qual é o papel do professor de Ciências da natureza em sala de aula? Quais as dificuldades encontradas para tentar alinhar as propostas de ambos os documentos citados? O primeiro ponto a ser observado é que são inúmeras as habilidades que devem ser contempladas em cada objeto de conhecimento, tais habilidades criadas muitas vezes engessam as práticas e metodologias dos docentes, uma proposta teórica que na prática não encontra sustentação para o desenvolvimento dessas habilidades nos discentes. Outro ponto desafiador enfrentado, é a compreensão por parte do professor a respeito da pedagogia por competências, nas quais muitas vezes necessita mudar técnicas e ajustar o foco para a aprendizagem efetiva dos estudantes, além de ter que ressignificar o seu planejamento, partindo das habilidades necessárias e não mais por meio dos conteúdos ministrados.

A BNCC orienta para o alinhamento e a definição dos currículos estaduais, dessa forma busca maior equidade, reduzindo as disparidades regionais e socioeconômicas relacionadas à educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem. Na realidade, essa garantia não ocorre, sabe-se que existe uma contraposição a respeito de igualdades socioeconômicas em diferentes regiões brasileiras, algumas áreas ou estados são mais privilegiados no que tange aos aspectos climáticos ou naturais, com maiores investimentos em infraestrutura, geração de empregos e avançado desenvolvimento tecnológico e industrial, no quesito taxa de mortalidade infantil, saneamento básico e taxa de analfabetismo também encontramos inconsistências em relação aos diferentes estados brasileiros.

É importante ainda ressaltar, que as disciplinas tradicionais da área de Ciências da Natureza foram agrupadas (Biologia, Química e Física) e sofreram uma redução de carga horária na grade curricular no ano de 2022, período gradativo da implementação das mudanças. Como trabalhar as habilidades exigidas e o conhecimento científico com essa limitação do número de aulas dessas disciplinas? Além disso, não basta trabalhar apenas o conhecimento ou letramento científico, a escola deve ser humanizadora e formadora do sujeito crítico e protagonista do saber, na sua forma integral, algo extremamente importante e que não deve ser deixado de lado. Mas como desempenhar todos esses papéis com tantos percalços pelo caminho? Como trabalhar diversas habilidades num país multicultural como o

nosso? Vejamos um exemplo: trabalhar com uma planilha de dados ou custos em uma região ribeirinha do Amazonas, onde sequer o estudante terá acesso à conexão de internet, isso torna-se um enorme desafio para a escola e para a docência, que acaba reprimindo a educação e os conteúdos.

Na fala eloquente de Pedro Demo (2011, p.18), “pobreza não é apenas carência, mas opressão fabricada e mantida no confronto dialético entre os poucos que conseguem sobressair e os muitos que são marginalizados.” Nesse sentido, existe um paralelo comparativo em relação à formação de indivíduos que cursam o Novo Ensino Médio em escolas públicas e os que cursam em escolas privadas em todo o país, há uma nítida segregação em diversos aspectos, primeiramente no acesso à internet, as novas tecnologias e mídias digitais e posteriormente verifica-se que nessas escolas não houve redução de aulas das disciplinas pertencentes à formação geral básica, apenas ampliou-se a carga horária para o Novo Ensino Médio, incluindo no currículo os componentes eletivos e itinerários formativos. No estado de Santa Catarina a alteração da formação geral básica no currículo está ordenada no Caderno 2, essa modificação foi contemplada a partir da Lei 13.415/2017 (alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), substituindo a carga mínima anual de 800 para 1.000 horas anuais, totalizadas nos 200 dias letivos, contemplando dessa forma 3.000 horas de formação para o Ensino Médio nos três anos consecutivos.

O principal intuito do componente curricular de Ciências da Natureza na educação básica, não é formar cientistas, mas sim defender uma educação científica, independente da carreira profissional escolhida pelo estudante, na qual visa formar cidadãos, aptos a compreender, analisar e refletir sobre problemas sociais e ambientais, cidadãos conscientes das demandas do mundo contemporâneo. (Santa Catarina, 2021).

O próprio currículo Base de Santa Catarina, cita na página 175 (Caderno 2), uma pesquisa realizada pela empresa Telefônica Vivo (2014), mostrando que a cada ano que passa diminui ainda mais o interesse dos jovens estudantes em cursar áreas que envolvam a química, física, biologia e matemática, diminuindo não somente no mercado de trabalho a formação de profissionais competentes para atuarem nessas áreas, mas também diminuindo o número de pesquisadores capacitados. Existe uma forte contradição a respeito desse item no CBTC, em relação à essas áreas do conhecimento e ao Novo Ensino Médio, pois com a diminuição de horas/aula destinadas a essas matérias, o professor sente dificuldades em trabalhar conceitos científicos e diversos conteúdos importantes, comprometendo o desenvolvimento das aprendizagens e de projetos voltados ao cotidiano da vida em sociedade,

à vista disso atravancando o interesse dos estudantes a se dedicarem e a ingressarem nas áreas de Ciências da Natureza.

Em se tratando da reforma do ensino médio Moll e Garcia (2020), relatam a seguinte questão: o governo brasileiro que assumiu de forma ilegítima em 2016, retoma um projeto inacabado do período de 1995-2002, período de pós-regime militar, nas quais os governantes dessa época ignoraram debates a respeito do ensino médio no Brasil.

Essa retomada evidenciou-se com a apresentação da Medida Provisória 746/2016, que propôs a reforma do ensino médio, repetindo basicamente o que o projeto de lei 6.840/2013 anunciava, pois, seus interlocutores privilegiados, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Todos pela Educação, dentre outros, estão representados hoje no MEC. E, o que antes era uma área de influência, tornou-se espaço efetivo de poder. (Moll; Garcia, 2020, p.39)

A MP transformada na Lei 13.415/2017, torna o currículo flexível e atraente, conforme Moll e Garcia (2020), mas que na prática representa a precarização da educação básica nas escolas públicas, com a falácia de preparação para a vida e para o trabalho, tornando claro e evidente interesses políticos e econômicos direcionados para o poder mercadológico de empresas privadas.

O CBTC, a área de Ciências da Natureza e os ambientes de aprendizagem

O currículo escolar no território catarinense segue as diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. No entanto, existem algumas peculiaridades e programas específicos que podem se diversificar de acordo com cada município ou realidade escolar. Além de abranger as disciplinas obrigatórias, o currículo básico em Santa Catarina também aborda a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e o desenvolvimento de projetos que promovam a criatividade e a inovação.

A respeito do currículo Sacristán (2000, p.16) expressa que:

O currículo é como um projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

O currículo deve ser prático e atrativo, ao mesmo tempo em que modela os conteúdos e os conhecimentos, deve fazer parte da realidade social e escolar de cada município ou região que ele abrange. Deve trazer a clareza dos processos de formação integral dos sujeitos em sua

totalidade, dos diferentes níveis de ensino e escolarização, bem como incorporar a importância dos espaços e ambientes adequados e relevantes para que ocorra a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Ainda segundo Sacristán (2000) os currículos modernos refletem uma abundância em termos de diversidades e de finalidades voltados para a escolarização, a própria natureza da instituição escolar carece de condições para conhecer e analisar a identidade cultural e de socialização em termos concretos. O valor real da escola está ligado diretamente ao que ela desenvolve em termos de currículo, como instituição cultural e formadora, mediante a elaboração e aplicação de projetos que evidenciam e configuram a importância do currículo alinhados com as necessidades da instituição.

A reflexão proposta por Valle e Dallabrida (2006.p 48) permite concluir que [...]se a população se beneficia diferentemente da expansão do ensino e nesse caso, faz-se um paralelo entre a BNCC e o CBTC, onde os estudantes frequentam redes distintas (como por exemplo as escolas privadas) ou investindo em habilitações diversas (gerais para as classes mais favorecidas, profissionais para as demais), então estamos diante de processos segregativos que servem de obstáculo para a democratização real. Além disso percebe-se uma diversidade de oportunidades de escolarização de nível médio com uma concorrência desleal e desmedida no seio da juventude, um sentimento de superioridade de uns e de inferioridade dos outros.

O currículo tornou-se um dos gargalos da educação quando se trata das diversas questões existentes em relação ao Novo Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina. Considerando a formação geral básica, existem inúmeras lacunas e problemas não evidenciados nas escritas do documento, diante de análises e experiências vivenciadas por docentes e estudantes, percebe-se de forma notável as divergências em relação aos escritos e à prática cotidiana, considerando o nível de desigualdades que permeiam as escolas públicas.

Bauman (2010, p. 31) em seu livro “Capitalismo Parasitário” declara que:

A cooperação entre Estado e mercado no capitalismo é a regra; o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção. Em geral, as políticas do Estado capitalista, “ditatorial” ou “democrático”, são construídas e conduzidas no interesse e não contra o interesse dos mercados; seu efeito principal (e intencional, embora não abertamente declarado) é avalizar/permitir/garantir a segurança e longevidade do domínio no mercado.

Exatamente o que fica explicitado no trecho de Bauman e o que torna-se cada vez mais evidente, são os interesses políticos e mercadológicos que tomaram forma e poder a partir da reforma do Novo Ensino Médio, esse projeto foi sustentado e defendido por

banqueiros e empresas privadas a fim de lucrarem com o novo modelo de ensino, causando uma desestruturação pedagógica e desprezo pelas Ciências como o que aconteceu com a Química, Biologia, Física, Sociologia e Filosofia. O novo modelo educacional ataca as instituições públicas e favorece o currículo das instituições privadas, refutando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que tem o propósito de formar cidadãos em sua integralidade e não formar unicamente para o mercado de trabalho como mão de obra barata, diante disso a luta é constante pela revogação do Novo Ensino Médio, pois da forma como está posto evidencia e aumenta as desigualdades presentes nas escolas públicas e consequentemente na sociedade.

Importante salientar que se trata de um projeto aterrador baseado no que se chama de liberalismo econômico, com intensas desigualdades e falta de regulamentação sustentável para as classes menos favorecidas, abrindo portas e favorecendo parcerias com empresas privadas para tratar da formação docente e da educação do ensino básico, eximindo o estado de suas responsabilidades legais e investimentos na educação pública.

Em relação ao planejamento dos docentes, tanto a BNCC (2018) como a proposta curricular de SC (2021) traz o ponto de fortalecimento das relações entre os saberes, a contextualização e intervenção nas realidades vivenciadas, requerendo o planejamento conjugado. Nesse trecho é reforçado o planejamento interdisciplinar por área do conhecimento. Mas como poderá ocorrer um planejamento integrado nas diferentes áreas, sendo que a maioria dos docentes se encontram 40h semanais em sala de aula e não dispõe de tempo suficiente para refletir sobre práticas pedagógicas e projetar atividades com seus pares? Até o momento, no ano de 2023, o estado de Santa Catarina não oferta horas específicas remuneradas para o planejamento por áreas do conhecimento, na realidade atual, a grande maioria dos professores do estado se encontram com carga horária excessiva e com grande número de alunos e turmas para suprir as suas demandas de subsistência após a reforma do Novo Ensino Médio, tendo que cumprir além do seu planejamento de aulas, preenchimento de diários e sequências didáticas on-line meramente formalizadas, exigidas regularmente pela Secretaria de Educação do Estado, na qual requer tempo dispendioso para o seu preenchimento burocrático. O planejamento integrado tem o intuito de romper com o planejamento isolado, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas e gerais alinhadas à BNCC, envolvendo diferentes disciplinas a fim de alcançar objetivos em comum como o desdobramento e aplicação de projetos educacionais.

Mas por que projetos educacionais são citados, tanto na BNCC como no CBTC? A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das formas mais eficazes de envolver os

alunos com conteúdos de aprendizagem e por isso é recomendável por vários líderes educacionais na atualidade. Esse formato de ensino é empolgante, pois os alunos podem selecionar assuntos ou problemas relacionados com o mundo real e tentar de alguma forma contribuir com a sociedade ao tentar solucionar desafios enfrentados pelas comunidades regionais ou globais. (Bender, 2014).

Metodologicamente, orienta-se também que as unidades escolares definam e registrem anualmente no seu Projeto Político-Pedagógico os projetos integradores comuns a toda a escola, de acordo com o contexto de cada comunidade escolar, sendo estes planejados coletivamente pelos professores de cada uma das áreas do conhecimento. (Santa Catarina, 2021, p.16)

Enfrenta-se o problema da falta de planejamento integrado e coletivo e percebe-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas estaduais ainda não está em consonância com a sala de aula e o cotidiano escolar, sendo assim há uma necessidade de sintonia entre os docentes e demais membros gestores da escola. Para isso é necessário diálogo e cooperação, orientação metodológica para o desenvolvimento de projetos e aprendizagens que integram saberes e sejam comuns para toda a escola.

Na perspectiva do Projeto Político Pedagógico, na qual é construído coletivamente e de forma participativa pela comunidade escolar, há que se atentar para o foco direcionado à sensibilização no que se refere aos diferentes aspectos e da função efetiva da escola na orientação educacional para a construção de um projeto coletivo e desencadeador de mudanças, levando em consideração tanto ideias e propostas como as relações de respeito, poder, ritmos, humor e ética. Por isso, há que se levar em conta as questões afetivas, emocionais e éticas da mesma forma que se leva as racionais, ideológicas ou políticas. (Vasconcellos, 2013). O PPP é um documento que define a proposta educacional de uma escola, suas metas e estratégias de ensino, ele deve contemplar o currículo, avaliação, gestão escolar e a participação da comunidade, portanto cada escola define e organiza seu PPP de acordo com suas especificidades, realidades e valores.

Os espaços de aprendizagem estão interligados com o processo de ensino-aprendizagem e relacionam-se o tempo todo com os conteúdos estudados ao longo das etapas ministradas em Ciência da Natureza.

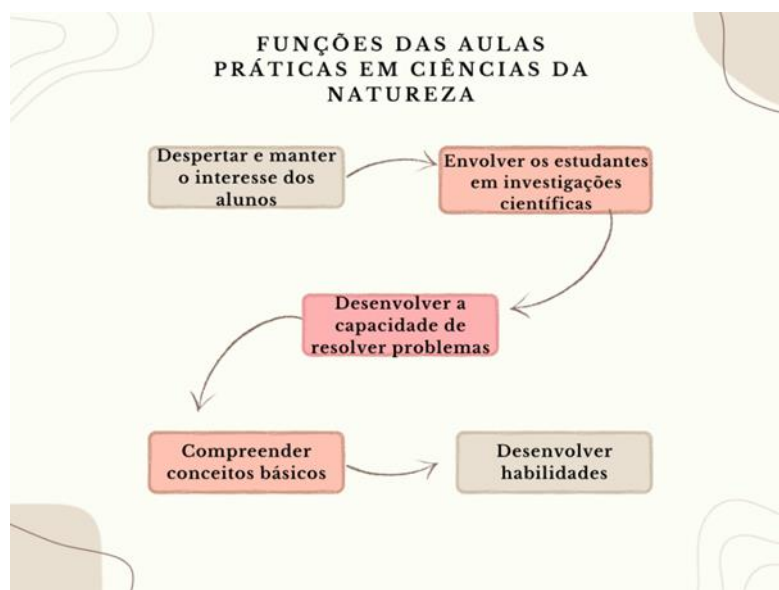
No processo de aprendizagem, é importante considerar a investigação científica como meio de imersão em uma cultura científica para a aprendizagem da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A investigação científica, como ferramenta metodológica, deve apresentar passos e bases teóricas, preocupar-se para

que o ambiente escolar seja de participação e estímulo, contribuindo para a construção dos projetos de vida dos jovens. (Santa Catarina, 2021)

A preocupação com ambientes adequados para o desenvolvimento de atividades e práticas pedagógicas, deve ser levado em consideração pelas atuais políticas educacionais, inúmeras situações em que os professores não dispõem de ferramentas tecnológicas ou espaços convenientes para o desenvolvimento e aplicabilidade de suas sequências didáticas. As aulas experimentais por exemplo, são muito importantes para que os estudantes aprendam de forma prática a interpretar teorias e conceitos estudados durante as aulas de Ciências da Natureza, é uma forma dos educandos construírem o próprio conhecimento e exercerem o protagonismo científico nesses espaços.

Em relação ao ensino de Ciências Krasilchik (2019), defende a respeito da importância das aulas práticas em escolas e universidades e expõe algumas das principais funções dessas aulas, conforme o fluxograma apresentado:

Figura 1 – Principais funções das aulas práticas no ensino de Ciências da Natureza



Fonte: Adaptado de Krasilchik (2019, p.87)

Os laboratórios nas escolas desempenham um papel fundamental na educação por diversas razões: 1. Aprendizado prático – permitem que os estudantes experimentem e apliquem conceitos teóricos, o que pode auxiliar na compreensão e retenção do conhecimento; 2. Desenvolvimento de habilidades práticas, como a resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe; 3. Exploração científica, oferecendo oportunidade de explorar a ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) de maneira prática, inspirando o

interesse por essas disciplinas; 4. Despertar o interesse para futuras carreiras em campos como ciências, medicina e engenharia; 5. Permite que os alunos pratiquem procedimentos de segurança, ensinando a importância do manuseio responsável de equipamentos e substâncias; 6. Inovação – laboratórios podem ser ambientes de pesquisa e inovação, onde novas descobertas e ideias são geradas.

Segundo Cruz (2007), a escola dos dias atuais tem espaço para proporcionarmos aos nossos alunos uma educação de qualidade, basta motivá-los a unir o conhecimento à vontade de mudar. Nela, encontramos o ambiente propício para colocarmos em prática toda a teoria que tem sido produzida pelos nossos ancestrais, mesmo antes dos gregos.

Infelizmente no atual cenário educacional do estado de Santa Catarina, a maioria das escolas públicas não apresentam espaços adequados ou laboratórios equipados para que professores das áreas de Química, Física e Biologia possam ministrar suas aulas com qualidade, sendo que muitas vezes ao tentar relacionar certos conteúdos, algumas aulas são consideradas abstratas por parte dos alunos, resumindo, faltam investimentos para melhorar a infraestrutura das escolas públicas catarinenses e equipar adequadamente os espaços de aprendizagem.

Enquanto o acesso à internet é uma realidade em 95,1% das escolas de ensino médio, o laboratório de ciências é encontrado em apenas 44,1% delas. Esse importante espaço de aprendizagem está presente em 38,8% das escolas de ensino médio da rede pública, e em 57,2% na rede privada. Ainda em relação às dependências administrativas, o Censo Escolar 2018 revela que 83,4% das escolas federais têm o laboratório de ciências no ensino médio. A estrutura das escolas estaduais e municipais, por outro lado, afeta a cobertura, com 37,5% e 28,8%, respectivamente. (Ministério da Educação, 2019)

Se a escola não possuir laboratório de ciências, ainda há possibilidade de inovar nas aulas utilizando outras metodologias de ensino ou experimentos mais simples que possam ser demonstrados em sala de aula, com certeza não é o ideal e nem o que se espera de uma educação de qualidade, onde muitas escolas não possuem espaços adequados, mas o professor não deve restringir a utilização de práticas ou outras formas de encantar os alunos durante a administração dos conteúdos. O professor pode utilizar recursos digitais educacionais, vídeos educativos, utilizar materiais alternativos e de baixo custo promovendo o desenvolvimento de formas de sustentabilidade, convidar palestrantes e cientistas locais para conversarem com os alunos sobre determinado tema, trabalhar envolvendo a comunidade e a sociedade em questões ambientais e saúde pública, além de realizar saídas a campo, como visitas a museus, centros históricos e parques naturais para que o aluno obtenha experiências práticas

associadas ao cotidiano e contextualizando aos espaços da cidade. A criatividade e o entusiasmo podem transformar qualquer sala de aula em um ambiente rico de aprendizagem.

As tecnologias digitais de aprendizagem e as possibilidades para uma educação de qualidade reduzindo as desigualdades

Nesse mundo conectado está cada vez mais desafiador para os docentes, tentar reduzir as diferenças existentes entre as sociedades tecnológicas e o contexto da sala de aula. Para Castells (2013) a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive a criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo.

Essa complexa interatividade entre o ser humano e as novas tecnologias permeiam os educandários na contemporaneidade. Alguns defendem sobre a importância e a relevância em inserir novos métodos de ensino e novas tecnologias no contexto escolar, já outros acreditam que o ensino deve continuar como no século XX, com os elementos educacionais básicos, como livro didático e a lousa.

Mas afinal o que são tecnologias digitais de aprendizagem? Será que as ferramentas digitais podem contribuir para os processos de ensino e para uma aprendizagem mais prazerosa e efetiva?

Os recursos tecnológicos devem ser utilizados para facilitar, melhorar e enriquecer os sistemas de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias englobam uma ampla variedade de dispositivos como softwares, plataformas e aplicativos que podem auxiliar no gerenciamento de estudos e do conhecimento. O intuito de incluir as tecnologias digitais nos espaços escolares é tornar o aprendizado mais acessível para todos e todas, mais interativo e também personalizado, desse modo envolvendo os estudantes a adquirir conhecimentos de forma mais eficaz e interessante.

De acordo com Libâneo (2014), se faz necessário democratizar o conhecimento, buscando adequações pedagógicas e didáticas, adaptando a realidade e o cotidiano dos alunos em cada etapa escolar. A função primordial da escola é promover contribuições significativas em relação ao ensino, para então ocorrer uma democratização da sociedade e valorização da educação, tornando a escola acessível para todos e todas, com reivindicações de acesso à ciência e educação de qualidade.

Moran (2012, p.13) faz uma observação relevante dizendo que: “se queremos provar que a educação é um desastre e que a escola está atrasada, temos inúmeras estatísticas e experiências que comprovam”, basta acompanhar os índices de repetência, de abandono ou os resultados de alunos brasileiros em competições internacionais, ou observar as diferenças entre as escolas de elite e as da periferia.

Novamente volta-se a analisar o currículo que inúmeras vezes é descontextualizado com as realidades escolares e com o cotidiano e a vida em sociedade. Muitos conteúdos não fazem sentido para os estudantes que não conseguem fazer ligação com suas vidas, experiências ou vivências. A gestão também faz muita diferença para que a escola busque caminhos e novas alternativas de aprendizagem, uma boa escola começa com um bom gestor, engajado, dinâmico, apoiador dos professores e estudantes. (Moran, 2012).

A prática da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) é um outro recurso que está se tornando cada vez mais comum no meio acadêmico e educacional. Esses ambientes gerados a partir de plataformas de ensino e aprendizagem, podem facilitar alguns processos interacionais e certas vantagens de uso, como por exemplo: a redução de barreiras geográficas, tornando a educação mais acessível, interação colaborativa com chats de discussão e troca de ideias entre os estudantes, conteúdo variado como textos, vídeos, *quizzes* e fóruns de discussão que podem atender as mais variadas formas de aprendizado.

Maioria dos estudantes do século XXI, os chamados “nativos digitais”, possuem seus artefatos tecnológicos e pessoais e conseguem acessar conteúdos e informações de forma rápida e avassaladora na palma de suas mãos, isso pode assustar alguns professores que podemos chamar de imigrantes digitais, muitos destes não se sentem preparados para agir diante de tantas mudanças ocorridas nos últimos tempos, em um mundo cada vez mais digital e conectado.

Nesse sentido ressalta-se a importância da formação docente, processo fundamental para garantir a qualidade da educação e a inserção de novas tecnologias digitais e de metodologias ativas nas salas de aula contemporâneas. A formação de professores deve ser um processo contínuo, com investimentos em políticas públicas, pois estes desempenham um papel primordial no desenvolvimento educacional do país e o sucesso da formação de cidadãos para a sociedade.

Infelizmente ainda precisamos avançar para reduzir as desigualdades digitais no país, tanto em relação à formação continuada de professores, como nas disparidades de acesso e conectividade encontradas entre escolas privadas e escolas públicas do país. As diferenças no acesso à internet e recursos digitais educacionais pode privar estudantes de obterem a

alfabetização digital e o letramento digital necessário para uma sociedade mais justa e inclusiva em relação às tecnologias. Essas desigualdades podem gerar impactos significativos na educação, na busca por emprego, na saúde e no acesso à informação. Portanto é importante que governos e organizações trabalhem para reduzir essas desigualdades, tornando a tecnologia digital mais acessível e inclusiva para todos e todas.

Considerações Finais

As tecnologias digitais estão transformando o campo das Ciências da Natureza, abrindo novas fronteiras para a pesquisa e a educação. A integração de novas tecnologias no contexto da aprendizagem escolar, pode resultar em avanços significativos para a compreensão e resolução de problemas complexos que afetam o mundo.

No entanto ainda temos muito para avançar nesse campo em se tratando de escolas públicas, nas quais apresentam enormes desigualdades em relação às escolas de redes privadas de educação. Cabe ao poder público dos estados e municípios diminuir as barreiras que nos separam de uma educação pública de qualidade, promovendo de fato a equidade e a inclusão digital nas escolas, implementando políticas educacionais eficazes que promovam de fato aprendizagens significativas. Diante desse cenário complexo que estamos vivendo nas escolas públicas, em pleno século XXI, conclui-se que as desigualdades em recursos e infraestrutura podem contribuir para um desempenho acadêmico inferior, refletindo menores taxas de aprovação em exames e avaliações padronizadas e ofertadas pelo próprio poder governamental, incluindo uma menor representatividade dos alunos em feiras de Ciências ou competições tecnológicas. Constata-se que uma das soluções em relação ao ensino público, é aumentar os investimentos em infraestrutura e espaços de aprendizagem, valorização salarial dos docentes, tal como formação adequada e eficaz para qualificar os professores de acordo com as demandas contemporâneas vivenciadas pelos jovens na atualidade.

A BNCC foi implementada a fim de garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes do Brasil, porém sabemos que existem inúmeros desafios a serem superados, principalmente quando se trata de habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas na área de Ciências da Natureza nas escolas públicas. A falta de laboratórios e materiais pedagógicos específicos dessa área, é tema relevante e que carece ser debatido e analisado, visto que a falta de atividades experimentais limita e compromete a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades correlacionadas entre teoria e prática, incluindo metodologias recomendadas, inclusive pela própria Base Comum.

São inúmeras as desigualdades impostas aos estudantes após a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas de todo o país. Com o intuito de flexibilizar o currículo e permitir que os estudantes escolham as disciplinas que desejam cursar, de acordo com suas aspirações e interesses (o que na realidade não funciona exatamente assim no território catarinense), a reforma do ensino médio aumentou as desigualdades e disparidades entre os estudantes de escolas públicas, que carecem de materiais didáticos especializados em relação à essas disciplinas, a falta de formação específica dos professores é outro fator preocupante, na maioria das vezes não estão aptos ou capacitados para lidar com novos conteúdos e novas metodologias de ensino, apresentadas nessas diversas áreas que são ofertadas pela parte flexível do currículo, dessa forma impondo restrições no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

THE FIELD OF NATURAL SCIENCES, THE INSERTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PUBLIC SCHOOLS AND THE INEQUALITIES MARKED BY THE NEW HIGH EDUCATION

Abstract: This article investigates the integration of digital technologies in the teaching of Natural Sciences in the New High School of Brazilian and Santa Catarina public schools, analyzing the implications for reducing educational inequalities. Based on a review of curricular reforms and pedagogical practices, we discuss how the adoption of technological resources can enrich scientific learning. However, we highlight the significant challenges faced, such as inadequate infrastructure, insufficient teacher training and unequal access to technologies. The results indicate that, despite the transformative potential of digital technologies, socioeconomic disparities continue to generate digital exclusion, harming the most vulnerable students. It is concluded that, for New Secondary Education to meet its equity and quality objectives, public policies are necessary to ensure adequate infrastructure, continuous teacher training and inclusive digital access strategies. This study contributes to the debate on the effective implementation of digital technologies in the teaching of Natural Sciences, aiming for a fairer and more inclusive education.

Keywords: Natural Sciences. New High School. Digital Technologies. Inequalities.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Números revelam deficiências das escolas de ensino médio**. Censo Escolar. 12 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33541-censo-escolar/73311-numeros-revelam-deficiencias-das-escolas-de-ensino-medio>> Acesso em: 07 de outubro de 2023.

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

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venancio Majer. 16ª impressão. 6ª ed. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CRUZ, Joelma Bomfim da. **Laboratórios**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

DEMO, Pedro. **Pensando e fazendo educação**: inovações e experiências educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTÍN, Nuria Bellosio. **Educar para os Direitos Humanos**: Considerações, Obstáculos, Propostas. São Paulo: Salta, 2015.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. rev. e ampl. 6 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Org). **Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio?** - 1 ed. Porto Alegre: CirKula, 2020.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: caderno 2 – formação geral básica/Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 205 p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4.ed.

THIESEN, Juares da Silva. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na Educação Básica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p.2-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRRvptQtGsyLF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 de outubro de 2023.

THIESEN, J. da S. Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–9, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56496. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso em: 8 out. 2023. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. **Ensino Médio em Santa Catarina**: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VALLE, Ione Ribeiro; SCHVAAB, Cristiane Inês; SCHNEIDER, Juliete. **O Direito à Escolarização Média**. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15ªed. São Paulo: Editora Libertad, 2013.

O JOGO DE XADREZ E PESQUISAS EDUCACIONAIS: ONDE ESTÁ O PROTAGONISMO DO JOVEM?

Eduardo Ribeiro Albuquerque²⁸⁴

Luci dos Santos Bernardi²⁸⁵

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo apresentar um quadro panorâmico da produção científica dos estudos de pós-graduação brasileira (teses e dissertações), colocando em tela pesquisas sobre o tema “Jogo de Xadrez”, uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC). As plataformas de busca utilizadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A construção do EC ocorreu em etapas: seleção de teses e de dissertações inéditas e não repetidas em ambas os Catálogos; identificação, registro e categorização das pesquisas sobre o tema e apresentação e análise das pesquisas selecionadas. Foi possível classificar todos os estudos em oito categorias distintas, bem como observar que todas as categorias dialogam com a educação. Concluímos que o xadrez desperta o interesse de pesquisas associadas a assuntos educacionais, pois é evidenciado em todos os estudos algum tipo de benefício àqueles que praticam o jogo. De outro lado, destacamos pouco a presença do jovem em pesquisas como protagonista e inferimos a necessidade de ouvir o jovem estudante acerca de suas percepções sobre a prática do xadrez, sobre suas experiências escolares e perspectivas sobre seu futuro.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Xadrez. Jovens. Protagonismo. Escola.

Introdução

Este estudo faz parte da dissertação de Mestrado Acadêmico do primeiro autor, pesquisa intitulada “O jogo de xadrez na escola: o jovem do ensino médio e suas perspectivas sobre seu futuro”, que busca analisar a percepção dos jovens estudantes acerca de como a prática do xadrez mobiliza mudanças em seu processo formativo e novas perspectivas sobre seu futuro, a partir da experiência desenvolvida na escola.

O recorte que aqui apresentamos diz respeito a uma das etapas já desenvolvidas da pesquisa, o “Estado do Conhecimento” sobre a temática do jogo de xadrez. Segundo Ferreira (2002) essas pesquisas constituem-se em inventários descritivos, cujo principal objetivo é criar um quadro panorâmico das pesquisas realizadas em torno de temas específicos.

De acordo com Morosini (2015) o estado do conhecimento é entendido como identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção

²⁸⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen (URI-FW). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal Santa Maria (UFSM). Professor de Educação Física. E-mail: eribeiroalbuquerque@gmail.com

²⁸⁵ Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com.

científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Assim, este artigo tem por objetivo apresentar um quadro panorâmico da produção científica dos estudos de pós-graduação brasileira (teses e dissertações), colocando em tela pesquisas sobre o tema “Jogo de Xadrez”.

O manuscrito está assim organizado: no primeiro momento trazemos a metodologia desenvolvida para identificação, registro e categorização das pesquisas sobre o tema; E em um segundo momento, apresentação e análise dos estudos que foram selecionados.

A Aproximação com o Tema

Para o inventário, o primeiro olhar foi para as produções científicas de (Dissertações) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – URI/FW, que teve início com primeira turma de mestrado no ano de 2011 com quatorze mestrandos e em 2019 a primeira turma de doutorado com dez doutorandos. Dentre os anos 2013 (1ª defesa) e 2023 foram mais de duzentas defesas de dissertações e em 2023 as primeiras teses.

Após leitura dos títulos e resumos das produções científicas, foi possível concluir que existem pesquisas que estudam a temática do jovem e seus percalços na juventude, porém nenhum estudo defendido até hoje no PPGEDU-URI/FW traz o jogo de xadrez como tema nas suas pesquisas. Deste modo, a associação entre o jogo de xadrez e os estudos sobre a juventude, coloca a dissertação proposta (O jogo de xadrez na escola: o jovem do ensino médio e suas perspectivas sobre seu futuro) como um estudo inédito para o PPGEDU-URI/FW, ao relacionar o jogo de xadrez com a educação e os jovens.

Dando continuidade na elaboração do estado do conhecimento da referida pesquisa, foi realizada uma busca nas plataformas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por existirem poucos estudos entre teses e dissertações com a temática do jogo de xadrez, optou-se por não utilizar um recorte temporal dos estudos produzidos, mas mapear todas as teses e dissertações sobre o jogo de xadrez disponíveis nos Catálogos CAPES e BDTD.

Para isso, a busca foi realizada entre os dias oito (08) e dezembro de 2022 e dez (10) de fevereiro de 2023, sendo revisada em quinze (15) de outubro de 2023 para certificação caso algum estudo possa ter sido incluído. Foi utilizado como descritor em ambas as plataformas e sem nenhum tipo de filtro, o termo “Jogo de Xadrez” (entre aspas). A intenção

foi obter maior amplitude do objeto a ser estudado, partindo de uma busca macro (ampla), até esmiuçar a temática do jogo de xadrez, combinando-a com outras áreas do conhecimento.

Mapeamento das Teses e Dissertação produzidas no Brasil

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram exibidos sessenta e cinco (65) resultados: cinquenta e cinco (55) documentos foram localizados e dez (10) não, pois o link apresentado na plataforma não condizia com o trabalho apontado ou o trabalho não era de domínio público.

Na BDTD foram exibidos noventa e dois (92) resultados: oitenta e um (81) documentos entre teses e dissertações localizadas e onze (11) não, pois também o link exibido na plataforma não condizia com o trabalho mostrado.

Para a obtenção dos trabalhos não localizados, seja pelo erro no link informado pela plataforma ou pela não autorização do autor, foi enviado um e-mail para as respectivas plataformas e para os autores, pedindo autorização de acesso. Porém, apenas um autor respondeu e disponibilizou seu estudo. Deste modo, a distribuição das teses e dissertações encontradas em ambas as plataformas ficou da seguinte maneira, como mostra Tabela 1.

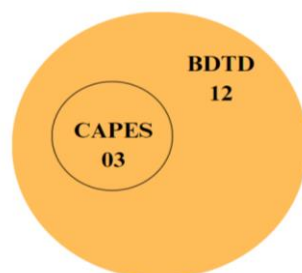
Tabela 1 - Lista de Teses e Dissertações CAPES e BDTD.

PLATAFORMA	Exibidas	Localizados	Teses	Dissertações
Catálogo Teses e Dissertações CAPES	65	55	03	52
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	92	81	15	66

Fonte: CAPES e BDTD, 2023.

Ao fazer o cruzamento entre as plataformas, pode-se perceber que as três (03) teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também estavam presentes na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, conforme mostra Diagrama 1.

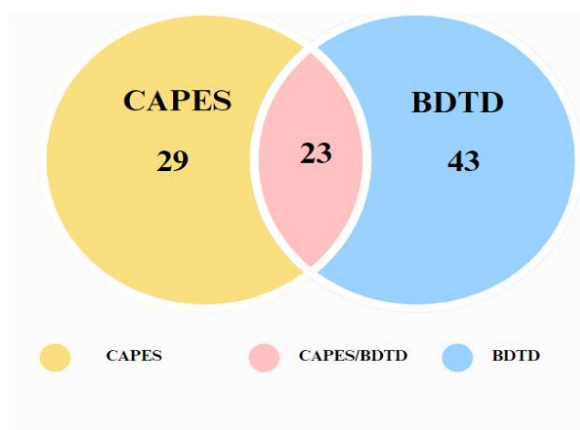
Diagrama 1- Teses CAPES e BDTD



Fonte: CAPS e BDTD, 2023.

Seguindo a mesma lógica, após realizar o cruzamento de ambas as plataformas CAPES e BDTD, obteve-se vinte e três (23) dissertações em comum, vinte nove (29) dissertações encontradas apenas na plataforma CAPES e quarenta e três (43) dissertações encontradas apenas na plataforma BDTD. Conforme mostra Diagrama 2.

Diagrama 2 – Dissertações CAPES e BDTD



Fonte: CAPES e BDTD, 2023.

Depois de realizadas as buscas de teses e dissertações nas plataformas CAPES e BDTD, foram realizadas a discriminação e a análise do número de teses e dissertações de maneira que não se obteve exemplares repetidos em ambas as plataformas. Ao final desta primeira análise obteve-se o número total de quinze (15) teses e noventa e cinco (95) dissertações, conforme mostra Tabela 2.

Tabela 2 – Total de Teses e Dissertações não repetidas CAPES e BDTD.

Plataformas de Busca	Teses	Dissertações
Catálogo de Tese e Dissertações CAPES	15	95
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		

Fonte: CAPES e BDTD, 2023.

As Temáticas que dialogam com o Jogo de Xadrez

Terminada a busca das teses e dissertações das plataformas CAPES e BDTD, se deu início ao processo de organização por temas: após leitura do título e do resumo de cada uma, foram agrupadas de acordo com semelhança da temática de pesquisa estudada. Dentre todos os cento e dez (110) trabalhos sobre o jogo de xadrez localizados nas plataformas, foi possível evidenciar que todos os estudos estão abarcados dentro da grande área da educação e/ou se utilizam de processos educacionais para atingir determinados objetivos com os participantes de pesquisa.

Como critério de classificação foi agrupado os estudos por temas para a compreensão dos assuntos pesquisados que se relacionam com o xadrez. Essa análise permitiu observar que o xadrez tem despertado interesse de vários pesquisadores ao relacionarem o jogo a trabalhos acadêmicos que dialogam sobre temas congruentes a educação, como apresentamos a seguir:

i) 22,72% (25) dos estudos relacionam o jogo de xadrez ao ensino da matemática/física, ou abordam aspectos da formação e/ou metodologias de ensino de professores de matemática.

ii) 20,90% (23) relacionam o xadrez, por meio de analogias, a estudos históricos, filosóficos, literários, psicanalíticos, romances e poemas utilizados para explicar, narrar, ou comparar acontecimentos históricos, geopolíticos, obras literárias, ou filosóficas.

iii) 20,00% (22) abordam o jogo de xadrez como ferramenta, ou elemento didático no processo de ensino e aprendizado de alunos. Geralmente projetos vinculados com as disciplinas de matemática ou física e, em alguns casos, projetos de xadrez no contra turno ao das aulas. Projetos de cunho social que permitem intervenções sociais e pesquisas.

iv) 18,18% (20) dos estudos apresentam o jogo de xadrez em associação com Inteligência Artificial (IA), uso e *software* na criação de jogos ou no auxílio do aprendizado de jovens por meio de programas/*software* de xadrez. Alguns destes estudos abordam elementos como computadores, redes de internet, *softwares* e programas de xadrez, denominados como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que foram utilizadas como recurso no auxílio ou como elemento no desenvolvimento de programas para uso, aprendizado e aperfeiçoamento de capacidades cognitivas por meio do jogo de xadrez. Foi possível constatar eficácia/importância das TDIC em conjunto com o jogo de xadrez nos processos de ensino e de aprendizado de alunos em diferentes aspectos como na melhora da velocidade de resposta e do raciocínio lógico, ou na tomada de decisão com maximização de acertos e/ou minimização de erros.

v) 7,27% (08) são estudos comparativos (estudo de caso/controle) que se comprometiam a mostrar a eficácia do jogo de xadrez no desenvolvimento/aprimoramento, ou explicação da melhora no raciocínio lógico, memória, acertos e minimização de erros.

vi) 4,54% (05) trazem o xadrez como elemento motivador no resgate de dependentes químicos e no auxílio nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva. Foi possível perceber, em alguns trabalhos, que os ensinamentos do jogo de xadrez foram utilizados como meio para reabilitação de dependentes químicos, e também no ensino e aprendizado de estudantes com síndrome de Down, deficiência auditiva e visual. Esse exemplo mostra que o xadrez também é utilizado como terapia e como meio de inclusão, pelo fato de não segregar pessoas que possuam algum tipo de deficiência e/ou dependência.

vii) 3,63% (04) não abordam o xadrez em seus estudos, apenas o mencionavam em um dado momento do estudo como um exemplo.

viii) 2,72% (03) apresentam o xadrez como meio de interação social, resgate humano em meio à vulnerabilidade social e a valorização da escrita. Apesar da existência de poucos estudos sobre a utilização do xadrez no resgate de sujeitos em meio à vulnerabilidade social. Muito são os trabalhos realizados em projetos sociais, porém não documentados sobre a utilização do jogo de xadrez no resgate de jovens em situação de risco social.

As relações estabelecidas com o Tema

A partir da alocação dos estudos (teses e dissertações) em oito eixos, por similaridade de temas pesquisados, elencaram-se três (03) desses eixos, cujos estudos apresentam no teor de seus trabalhos temas congruentes com o objeto da pesquisa proposta (xadrez, interação social, motivação, ensino, aprendizado, educação e percepção do jovem e juventude), respectivamente os eixos (iii), (vi) e (viii), conforme mostra Tabela 3:

Tabela 3 – Eixos de estudo por afinidade com o objeto da pesquisa de dissertação	
Temas dos Estudos	Quantitativos
O jogo de xadrez como ferramenta, ou elemento didático no processo de ensino e aprendizado de alunos.	22
Relação do xadrez como elemento motivador no resgate de dependentes químicos e no auxílio nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva.	05
O xadrez como meio de interação social, resgate humano em meio à vulnerabilidade social e valorização da escrita.	03
Total de Teses e Dissertações	30

Fonte: Compilada pelo autor, 2023.

Depois de estabelecido o critério de escolha dos estudos que abordaram temas sobre a temática da pesquisa de dissertação foi realizado um novo estudo de cada um dos trinta (30) trabalhos citados, com vista a definir um critério para escolha dos trabalhos.

Após leitura do título, resumo, objetivos e resultados foram elencados dez (10) estudos. A não escolha dos demais vinte (20) estudos ocorreu por incompatibilidades do público alvo escolhido nas pesquisas, local de realização do estudo, objetivos dos projetos, por não terem aproximação com a proposta desta dissertação.

Dos vinte e dois (22) trabalhos que abordavam o jogo de xadrez como ferramenta, ou elemento didático no processo de ensino e aprendizado de alunos foram escolhidos seis (06) estudos. Entre os cinco (05) estudos que dialogavam sobre a relação do xadrez como elemento motivador no resgate de dependentes químicos e no auxílio nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva foi escolhido um (01) estudo. E dos três (03) trabalhos que apresentavam o jogo de xadrez como meio de interação social, resgate humano em meio à vulnerabilidade social, os três foram selecionados. Os trabalhos estão apresentados nos quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 5 – Teses.

Teses	Autores	Universidade	Resumo
Xadrez motivacional: uma nova abordagem de estimulação das funções executivas em dependentes de cocaína/crack.	Priscila Did Gonçalves	Universidade de São Paulo (USP) Faculdade de Medicina (2014)	O objetivo deste trabalho foi investigar a viabilidade e o impacto de uma abordagem inovadora, o Xadrez Motivacional, como foco na estimulação nas funções executivas, especialmente em memória de trabalho, planejamento e tomada de decisão. Os resultados foram promissores por mostrar a viabilidade do xadrez motivacional nesta população e, principalmente, por auxiliar significativamente na melhoria da memória de trabalho.
Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado.	Francismara Neves de Oliveira	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2005)	A pesquisa objetivou estudar as condutas de escolares no jogo de regras xadrez simplificado as relacionando à coordenação de perspectiva espacial e tomada de perspectiva social. Os resultados obtidos apontaram que o jogo xadrez simplificado permitiu compreender a interdependência entre as condutas apresentadas pelos participantes no jogo, o desenvolvimento da perspectiva espacial e os níveis de tomada de Perspectiva Social em relações construtivas e integrativas.

Fonte: CAPES e BDTD. Material organizado pelo autor. 2023.

Quadro 6 - Dissertações.

Dissertações	Autores	Universidade	Resumo
A prática do xadrez como ferramenta de interação social em alunos participantes do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos de Marialva (PR).	Emerson Nunes Brasilino	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Paraná (IFPR) (2021)	O objetivo deste estudo é verificar a prática do xadrez como ferramenta tecnológica de interação social para os alunos participantes do Serviço de Convivência e fortalecimento de vínculos de Marialva-PR.
Xeque-mate del rei: um estudo acerca de uma implementação de uma experiência com o jogo de xadrez em uma escola estadual de São João Del-Rei.	Plínio de Paiva Pacheco	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) (2020)	Esse trabalho buscou analisar o jogo de xadrez e seu enquadramento enquanto meio de intervenção pedagógica. Por fim, o estudo conduziu a uma reflexão sobre a capacidade inerente ao xadrez de interferir de forma significativa na vida escolar e pessoal dos alunos envolvidos, aumento suas habilidades no campo social, cognitivo e interpessoal.
O desenvolvimento de habilidades e competências mediante o ensino do jogo de xadrez nas escolas de São José dos Pinhais	Paulo Virgílio Rios Rodriguez	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Paraná (IFPR) (2020)	O objetivo do estudo é identificar a percepção dos professores sobre o projeto de Xadrez em São José dos Pinhais – PR. Nos últimos anos tem surgido um crescente interesse pela utilização do jogo de xadrez em contextos escolares, ancorados na premissa de que o estudo e a prática sistemática do ensino do jogo de xadrez auxiliam no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, desenvolvimento que é importante para a vida e o bem-estar do ser humano.
Peão, rei ou rainha: histórias de vida de estudantes em vulnerabilidade social, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.	Suely Carneiro Mascarenhas	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (2016)	O estudo visa descrever e analisar o desenvolvimento do processo de sociabilidade de estudantes que vivenciam a vulnerabilidade social. Nos dias atuais, os problemas de sociabilidade entre os estudantes, sejam eles de ordem política, econômica, cultural ou social, acontecem tanto dentro quanto fora das escolas; esses fenômenos vêm crescendo de modo significativo na sociedade brasileira e têm gerado diferentes situações de vulnerabilidade social vividas por esses jovens.
Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade	Luiz Nolasco de Rezende Junior	Universidade de Brasília (UnB) (2014)	Analisar as possíveis contribuições educacionais de uma proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por jovens com restrição de liberdade; analisar se uma abordagem interdisciplinar é capaz de desenvolver habilidades enxadrísticas; analisar se uma abordagem interdisciplinar de base lúdica da prática do xadrez é capaz de promover

			o desenvolvimento de habilidades de escrita.
O xadrez no contexto escolar: pesquisas-ação com estudantes do ensino fundamental.	Melquisedek Aguiar Garcia	Universidade de Brasília (UnB) (2011)	O objetivo do estudo foi investigar a prática docente com o uso do jogo de xadrez na construção de estratégias pedagógicas lúdicas que propiciem uma aprendizagem dialógica, interativa, hipertextual e interdisciplinar.
O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório.	Marlucia Ferreira Lucena de Almeida	Universidade de Brasília (UnB) (2010)	A pesquisa teve como objetivo investigar da prática do xadrez com alunos do ensino fundamental em escolas de ensino integral, analisar como essa experiência pode influenciar na aprendizagem dos alunos. A investigação demonstrou que a prática do xadrez, além dos benefícios citados ao longo do referencial teórico, melhora o comportamento, a concentração e o respeito às regras.
Práticas pedagógicas no ensino-aprendizado do jogo xadrez em escolas	Rosângela Ramos Veloso Silva	Universidade de Brasília (UnB) (2009)	O estudo tem por objetivo desvelar as práticas pedagógicas no ensino aprendizagem do jogo de xadrez em escolas públicas da cidade de Monte Claros-MG. A pesquisa teve a assertiva, que através de uma atuação didática e pedagógica comprometida, pode-se levar às escolas a novos conceitos de relações humanas resgatando valores por meio do jogo de xadrez que oportunizem o aprimoramento dos espaços cognitivos, afetivos e sociais, princípios importantes na busca de uma educação de qualidade.

Fonte: CAPES e BDTD. Material organizado pelo autor. 2023.

A escolha dessas duas teses e sete dissertações e um artigo²⁸⁶ se justificam pelo fato dos assuntos terem uma similaridade com o objeto da pesquisa proposta, que tem como público-alvo o jovem.

Ao observar a tese de Gonçalves (2014) o xadrez é trabalhado como elemento motivador na reabilitação de dependentes químicos. Silva (2020) aponta que esse público suscetível ao consumo exacerbado de tempo nas redes sociais e no uso de “telas”, principalmente, em celulares. Segundo psicólogo espanhol Marc Masip (2021), em entrevista a (BBC News Mundo) o autor pontua que não há muitas diferenças no vício em drogas e celulares. Deste modo, é possível fazer relações com a afirmação de Masip para salientar aos jovens da importância do tema tratado (sobre os cuidados sobre o uso das TICS).

²⁸⁶ O artigo de Emerson Nunes Brasilino (2021) foi selecionado entre as dissertações/teses, pois o estudo foi apresentado como requisito para obtenção do título de mestre.

Na tese defendida por Oliveira (2005) é apontada a comparação na conduta social dos jovens em relação às regras do jogo de xadrez. Os resultados da pesquisa apresentaram o egocentrismo e a indiferença até a reciprocidade mútua, no que tange à perspectiva espacial, quanto social nos jovens. Elementos presente no comportamento infantil e quando não bem trabalhados podem se perpetuar na adolescência e vida adulta. Procurar entender as fases do eu (egocentrismo) e do nós (reciprocidade social) entre os jovens se faz necessário para que determinadas atitudes não interfiram nas fases subsequentes do desenvolvimento dos jovens.

Entre as dissertações selecionadas, os trabalhos de Brasilino (2021), Mascarenhas (2016), Rezende Junior (2014), Almeida (2010) e Silva (2009) abordam temas sobre as relações humanas na apropriação do jogo de xadrez no resgate de valores cognitivos, afetivos e sociais e da escrita. Por meio dos ensinamentos do xadrez, procuram-se alternativas para sanar problemas de sociabilidade entre os jovens. Sejam eles oriundos da condição social, cultural, econômica ou política, evidenciadas nos espaços formais de ensino (escola) ou fora dela, espaços não formais de ensino. A prática do xadrez nesses estudos foi apresentada como algo positivo em meio à comunidade jovem na melhora do comportamento e da concentração, pautado no respeito às regras do jogo.

As duas (02) dissertações restantes de autoria de Rodriguez (2020) e Garcia (2011) foram selecionadas para compor a base do referencial e discussões deste estudo por trazerem a perspectiva/análise do professor diante do ensino do xadrez. Apontam elementos que agregaram nas discussões deste trabalho, pois é possível contrastar a visão/ percepção dos professores em relação à prática e ensinamentos do xadrez, com a percepção dos alunos sobre os ensinamentos do jogo de xadrez que são abordados neste estudo.

Essa análise de estudos apresentados entre teses e dissertações e um artigo, são elementos importantes, porém apenas em três (03) estudos foi levantada a questão da interação social e o resgate de indivíduos em situação de vulnerabilidade social, em especial o público jovem. Observa-se que, na maioria dos estudos analisados, a opinião do jovem e os seus sentimentos e anseios não são levados em consideração como elemento de discussão nos estudos. O que tange a participação do jovem, na maioria das pesquisas, como um objeto de estudo a ser observado, medido quantificado e testado.

Considerações Finais

Após análise das teses e dissertações mapeadas e apresentadas neste manuscrito, a partir do Estado do Conhecimento, pôde-se constatar que todos os estudos relacionam o

xadrez de modo direto ou indireto com a área da educação. Tal dado também se justifica considerando que o xadrez é um jogo que aborda diversas áreas da cognição humana, sendo consenso pela literatura científica que o jogo de xadrez apresenta inúmeros benefícios aos seus praticantes. (Becker, 1991).

O jogo é capaz de elevar a autoestima, pois o nível de conhecimento enxadrístico do praticante se eleva em relação a si mesmo e, isso, possibilita a ele, melhorar em relação a si mesmo e aos demais jogadores em seu meio. A disciplina também é aprimorada com o jogo. A constante obrigação de jogar a cada lance condiciona o jogador a pensar para sair de situações indesejadas ocorridas no jogo, o que possibilita ao aprendiz exercitar sua capacidade de ter de fazer o necessário para ficar “vivo” no jogo. (Pacheco, 2020; Albuquerque, 2018).

A partir desses elementos apresentados pôde-se observar que ao disputar uma partida de xadrez seja de caráter lúdico, educativo ou competitivo se estará a exercitar de maneira consciente e/ou inconsciente capacidades intelectuais e psicológicas. Pacheco (2020) também salienta que a prática do jogo incentiva as pessoas a superar seus medos e correrem riscos ao assumirem responsabilidades pelas suas decisões. Desse modo, o pensamento crítico é estimulado por meio da visualização e de exaustivas análises de possibilidades distintas de jogadas.

Diante de tanta potência identificada no jogo de xadrez, chamou a atenção ao analisar o Estado do Conhecimento que o jovem não tem presença nas pesquisas como protagonista. Assim, devido à importância do tema tratado e a escassez de estudos que abordam os ensinamentos do jogo de xadrez na perspectiva/ótica do jovem nas relações sociais e nos processos de ensino e aprendizado na escola. Foi mobilizado nosso olhar para propor o estudo (dissertação) “O jogo de xadrez na escola: o jovem do ensino médio e suas perspectivas sobre seu futuro”. A pesquisa, em desenvolvimento, assenta-se no intento de ouvir o jovem estudante acerca de suas percepções sobre a prática do xadrez, sobre suas experiências escolares e perspectivas sobre seu futuro.

Desse modo, nossa intenção é promover o debate para além do Jogo de Xadrez, dar visibilidade ao jovem no universo da pesquisa acadêmica para que ele assuma o “protagonismo”, tendo sua fala, seu olhar, seus sentimentos e seus saberes levados em consideração nos estudos e não sendo caracterizado apenas como um objeto, como o sujeito a ser estudado, mas “se coloque” no debate acerca dos conhecimentos construídos e das experiências escolares.

THE GAME OF CHESS AND EDUCATIONAL RESEARCH: WHERE IS THE PROTAGONISM OF YOUNG PEOPLE?

Abstract: This work aims to present a panoramic picture of the scientific production of Brazilian postgraduate studies (theses and dissertations), highlighting research on the theme “Chess Game”, a State of Knowledge (CE) type research. The search platforms used were the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The construction of the EC occurred in stages: selection of theses and dissertations that were unpublished and not repeated in both Catalogs; identification, registration and categorization of research on the topic and presentation and analysis of selected research. It was possible to classify all studies into eight distinct categories, as well as observe that all categories dialogue with education. We conclude that chess arouses the interest of research associated with educational issues, as all studies show some type of benefit to those who play the game. On the other hand, we little highlighted the presence of young people in research as a protagonist and inferred the need to listen to young students about their perceptions about the practice of chess, their school experiences and perspectives on their future.

Keywords: State of Knowledge. Chess. Young people. Protagonism. School.

Referências

ALBUQUERQUE, Eduardo Ribeiro. **O jogo de xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes de uma escola de Santa Maria /RS.** 47 fls. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13142>. Acesso em: 07 jul.2024.

ALMEIDA, MarluCIA Ferreira Lucena. **O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório.** 2010. 139 Folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/8563/1/2010_MarluCIAFerreiraLucenadeAlmeida.pdf. Acesso em: 19 Ago. 2024.

BECKER, Ideal. **Aberturas e Armadilhas no Xadrez.** 15ª edição. São Paulo: Nobel. 1991.

BRASILINO, Emerson Nunes. BRUSAMOLIN, Valério. A prática do xadrez como ferramenta de interação social em alunos participantes do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos de marialva. **Revista Mundi: Engenharia Tecnologia e Gestão.** Instituto Federal do Paraná. V.5, p.1, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341402579_o_xadrez_como_ferramenta_de_interacao_social_em_alunos_participantes_do_servico_de_convivencia_e_fortalecimento_de_vinculos. Acesso em: 27 jul. 2024.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 07 out. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 07 out.2023.

FERREIRA, Norma Sandra de. Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GARCIA, Melquisedek Aguiar. **O xadrez no contexto escolar: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental**. 2011. 186 Folhas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília. Universidade de Brasília. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9398>. Acesso em: 26 jul. 2024.

GONÇALVES, Priscila Dib. **Xadrez motivacional: uma nova abordagem de estimulação das funções executivas em dependentes em de cocaína/crack**. 2014. 133 f. Tese de Doutorado. (Faculdade de Medicina) - Universidade São Paulo (USP). 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-09022015-122038/publico/PriscilaDibGoncalves.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MASCARENHAS, Suely Carneiro. **Peão, rei ou rainha: histórias de vida de estudantes em vulnerabilidade social, Campo Grande, Mato Grosso do Sul**. 2016. 155 Folhas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação. Parnaíba. Mato Grosso do Sul. 2016. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/105762>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MASIP, Marc. Não há muita diferença entre o vício em drogas e no celular. **BBC News Mundo**. 18 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58927899>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, Francismara Alves de. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado**. 2005. 337 Folhas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas UNI CAMP. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Oliveira_FrancismaraNevesde_D%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Oliveira_FrancismaraNevesde_D%20(2).pdf). Acesso em: 25 jul. 2024.

PACHECO, Plínio de Paiva. **Xequemate del rei: um estudo acerca de uma implementação de uma experiência com o jogo de xadrez em uma escola estadual de São João Del-Rei**. 2020. 86 Folhas. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação Universidade Federal de São João Del-Rei. Minas Gerais. 2020. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Plinio_Dissertacao_Final%20\(1\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Plinio_Dissertacao_Final%20(1).pdf). Acesso em: 26 jul. 2024.

REZENDE JUNIOR, Luiz Nolasco de. **Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/16788>. Acesso em: 21 ago. 2024.

RODRIGUEZ, Paulo Virgílio Rios. **O desenvolvimento de habilidades e competências mediante o ensino do jogo de xadrez nas escolas de São José dos Pinhais**. 2020. 129 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade,

Paranaguá. Instituto Federal do Paraná 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10577145. Acesso em: 07 jul.2024.

SILVA, Rodolfo Carlos dos Santos et al. Comportamento Sedentário em Adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. 25:e0139. 2020. Disponível em: <https://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14335/11072>. Acesso em 23 jul. 2024.

SILVA, Rosangela Ramos Veloso. **Práticas pedagógicas no ensino-aprendizado do xadrez em escolas**. 143 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília. 2009. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/4860>. Acesso em: 26 set. 2024.

SILVA, Thayse Oliveira de; SILVA, Leblam Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Revista Psicopedagogia**. 34(103): 87-97. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862017000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 21 ago. 2024.

RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E *BIOFISIA* COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA²⁸⁷

Gabrieli Schäffer²⁸⁸

Claudionei Vicente Cassol²⁸⁹

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

A temática da pesquisa compreende a educação como promoção da vida com sabedoria e as relações político-pedagógicas e educacionais entre educação para todos e todas. O objetivo desta pesquisa se desvela ao buscar a construção de uma compreensão conceitual para o termo *biosofia*, estudar educação para todos e todas na sua dimensão político-pedagógica e educacional, a partir da Conferência Mundial de Jomtien, e verificar as possibilidades de relações entre a educação para todos e todas e o desenvolvimento de uma concepção e cultura de vida com sabedoria. Ao propor análises, investigações e compreensões do papel exercido pela escola na formação humana de estudantes, a pesquisa desenvolve-se com metodologia básica, realizada com análise bibliográfica e documental, com os métodos hipotético dedutivo e dialético-hermenêutico, com objetivo de discorrer sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidades político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria. É preciso pensar uma educação que seja um caminho para a vida digna, para a equidade, para a justiça social e o estado democrático de direito. Trata-se de uma educação em que a ciência, o desenvolvimento intelectual e emocional, as reflexões, as possibilidades de conhecer e a sabedoria são para todos e todas.

Palavras-chave: Educação para todos e todas. Educação integral. Biosofia. Sabedoria

Introdução

Acreditamos ser relevante pensar que a educação desenvolvida através dos conhecimentos produzidos historicamente e direcionados unicamente à aplicação das

²⁸⁷ Esse texto é um recorte da Dissertação de Mestrado, intitulada “RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E *BIOFISIA* COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus de Frederico Westphalen. Disponível no link: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/RELA%C3%87%C3%95ES%20POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICAS%20ENTRE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20TODOS%20E%20TODAS%20E%20BIOFISIA%20COMO%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20VIDA%20COM%20SABEDORIA.pdf>.

²⁸⁸ Doutoranda em Educação URI-FW (bolsa CAPES I). Mestre em Educação (bolsa CAPES II), URI-FW. Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e Docência no Ensino Superior UNIASSELVI. Licenciada em Pedagogia URI-FW. Integrante do Grupo Biosofia URI-FW. Professora na rede municipal de Três Passos. E-mail: gabrielischaffer2020@gmail.com.

²⁸⁹ Pós-Doutorando em Educação (PPGE - Unochapecó). Doutor em Educação nas Ciências – PPGE – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Pós-Doutor em Educação na Ciências (Unijuí – 2019). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, Integrante do NEPEBS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior), Integrante da RICET (Rede Internacional de Cidades que Educam e Transformam) e integrante da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais). E-mail: cassol@uri.edu.br.

avaliações nacionais e internacionais da educação não consegue atender as demandas dos/as estudantes. As preocupações trazidas ao ambiente escolar pelos estudantes, especialmente na escola básica, advindas dos contextos sócio-históricos e econômicos, culturais e emocionais, mostram necessidades mais urgentes e indicam a luta pela sobrevivência, pela dignidade, por espaços e pelo reconhecimento das organizações escolares. Mesmo assim, por inúmeras vezes, os indivíduos que chegam à escola são rotulados pela organização escolar como violentos, desobedientes, desinteressados e com problemas de aprendizagem. Nesses julgamentos não são considerados os conteúdos e as metodologias utilizadas pelos professores e, tampouco, entram nas análises as vivências, as situações e as contextualidades individuais.

Com as situações de existência fragilizadas, os indivíduos não demonstram interesse em aprender, pois não conseguem ver razões nos conteúdos e métodos deslocados de suas vivências, condições e possibilidades. Nesse contexto, aqui se situa a educação para a vida e a educação para todos e todas. A vida, a existência, já é de esforços para além dos muros da escola, de modo que a sala de aula acaba sendo um refúgio, um espaço mais de aconchego, de procura por identidade e por ser alguém, do que pela intelectualidade e pela formação científica para um grande número de indivíduos que acessam a escola. Desse modo, os(as) estudantes por compreenderem que o estudo é algo abstrato, distante e estranho, podem associá-lo a uma continuidade da opressão, da violência e do descaso com que são tratado/as na sociedade. Consequentemente, eles não encontram sentido e não empreendem esforços em realizar movimentos mais acadêmicos, científicos e teóricos.

Ainda que em hipótese, essas preocupações compõem um arcabouço da tematização que propomos nesse texto, composto pelos movimentos apresentados na sequência. A temática da pesquisa compreende a educação como promoção da vida com sabedoria na intersecção com a política educacional para todos e todas. Ela compreende, desse modo, as relações político-pedagógicas e educacionais entre educação para todos e todas e a promoção da vida com sabedoria. Buscamos compreender como a educação, na sua dimensão pedagógica e de formação cotidiana, pode apresentar possibilidades de promover uma vida com sabedoria e instituir-se como política educacional para todos e para todas tanto no sentido do cotidiano para dentro da escola, quanto da escola para a as vivências diárias.

A partir dos questionamentos iniciais, a pesquisa objetiva a construção de uma compreensão conceitual para o termo *biosofia*, além de estudar educação para todos e todas na sua dimensão político-pedagógica e educacional, a partir da Conferência Mundial de Jomtien e, por fim, verificar possibilidades de relações entre educação para todos e todas e o desenvolvimento de uma concepção e cultura de vida com sabedoria.

Logo, desejamos desenvolver a pesquisa a partir da temática da educação para todos e para todas, defendida em documentos, legislações e discursos daqueles e daquelas que criam, modificam e implementam as normativas capazes de assegurar políticas públicas, tanto a nível internacional quanto nacional. Que ela não seja apenas retórica, mas realidade e que implique a participação cada vez maior dos indivíduos nos debates e decisões, visto compreendermos que a vida é relação complexa de fronteiras relativas, que implica tudo, todos e todas. Visualizamos, neste ponto, uma lacuna na aplicação, na factibilidade da legislação e no conjunto da gestão educacional: aquilo que é defendido como ideal se distancia cada vez mais do real. Desse modo, compreender as dificuldades discentes e docentes para transformar o cotidiano escolar, para trabalhar as principais temáticas que são necessidades vitais e urgentes, pode constituir significados e propostas para mudanças nos currículos da formação inicial e da formação permanente. Compreendemos, assim, que a distância entre o aprendizado na formação inicial nas universidades, para docentes, e a aplicabilidade das teorias no cotidiano da sala de aula, das escolas e das vivências, também é primordial para os(as) professores(as). Além disso, é importante estudar como professores e professoras desenvolvem a inclusão de seus(uas) estudantes, considerando todos os alunos e todas as alunas. Não somente alunos(as) com deficiência, mas todos e todas que sentem e demonstram estar com dificuldades em considerar a aprendizagem como algo importante e significativo, a fim de criar situações em que possam ser considerados sujeitos, desenvolvam uma identidade, e que participem dos seus aprendizados como contribuintes para resolver situações do cotidiano, tanto de ordem pessoal quanto coletiva, de âmbito social, político, econômico e cultural.

Ao propor a análise, a investigação e a compreensão do papel exercido pela instituição escolar na formação humana de estudantes, a presente pesquisa desenvolve-se com metodologia básica de cunho monográfico, com o objetivo de refletir sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidade político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria. Desenvolve-se abrangendo grande parte da “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. [...]. Em contato direto com [...] o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183). A perspectiva documental também deve ser considerada, tendo em vista a análise da Declaração de Educação para Todos. Nesse sentido, o método hipotético-dedutivo nos auxilia, pois o documento tem – ainda que em hipótese – um sentido de inclusão, de política educacional democrática, omnilateral/integral e, assim, pretendemos compreender o documento como possibilidade para o desenvolvimento de uma educação que promova a vida

com autonomia. Em nossa concepção, isso significa uma vida com sabedoria, com condições e possibilidades de pensar-se, pensar o coletivo e o desenvolvimento integral dos indivíduos e de suas relações com os demais indivíduos e com o conjunto da vida, não de modo simplificado, superficial e inconsequente, mas com sabedoria. Compreendemos, desse modo, algumas perspectivas de protagonismo científico que podem estar presentes no sentido de *biosofia*.

Desenvolvimento

Nosso esforço para encontrar um sentido ao termo *biosofia* não quer fragmentar a filosofia enquanto conhecimento, reflexão, modo de vida, atitude de compreensão do mundo e de mundo, sabedoria a serviço do ser humano, como compreenderam os mais antigos e outros(as) que ainda podem compreender hoje. Também, não queremos retirar da filosofia seus sentidos de uso da sabedoria em benefício do ser humano. Propormos o debate no sentido de teorizar, pesquisar e compreender a *biosofia* como uma sabedoria de/para a vida.

Logo, uma sabedoria de vida, ainda que não considere o mundo acadêmico, a ciência, como sua base única, que se desenvolva independente da ciência formal, das erudições, que não exclui a escola e a academia. A sabedoria é uma habilidade racional humana, uma virtude, o modo como desfrutamos da vida, por isso, se constitui como constante reflexão, compreensão e atitude de manutenção e defesa da vida humana e dos demais elementos do cosmos em relação de interdependência.

A *biosofia* pode ser uma filosofia despertada pela reflexão cotidiana que, talvez, como tem ocorrido entre os gregos antigos, faça perguntas mais amplas, mais imediatas, mas enquanto sabedoria que começa a se desenvolver a partir das existências individuais, dos contextos, das situações e preocupações dos indivíduos, reconhece desde o mundo cotidiano até a necessidade de aprofundar, de conhecer mais e de cuidar. Esse cuidar que transporta uma preocupação com a existência, com a vida e com o cosmos mais próximo primeiramente e, depois, segue para compreender os movimentos, as complexidades, as ambivalências do pensar, da necessidade de mais reflexão e de mais compromisso com todos os elementos que implicam as existências.

De acordo com Claudionei Vicente Cassol (2022, p. 79), a “Biosofia é compromisso com a vida [...]”. Considerar a *biosofia* como um neologismo, de sentidos relacionados com a práxis, sem intenção de ser simplificado ou estruturado em dogmas, propõe colocar-se na conjectura teórica de reflexões para um pensar ampliado que agrupe e envolva a

complexidade de elementos que representam e signifiquem a vida, envolvem e envolverão a vida considerada um acontecimento único no cosmos. O autor teoriza a sabedoria de vida como algo potente para a compreensão ampliada do sentido de vida, considerada, aqui, em toda a complexidade do cosmos, sua potencialidade, com a possibilidade de atender as necessidades e diversidades da vida humana. A sabedoria, segundo o autor, “precisa estar envolvida ininterruptamente na práxis diária; não é permitido deixar para depois à medida que essa possibilidade, quando se trata de *biosofia*, de sabedoria de vida, implica diretamente o cuidado com o(a) outro(a), com a vida”, com o mundo (Cassol, 2022, p. 79). O cuidado com a vida tanto pessoal quanto coletiva, em meio a uma sociedade que prioriza o individualismo e que incentiva a competição, para a sabedoria de vida apresenta-se como “a vida que se percebe sendo consumida e, com ela, a possibilidade da justiça, do cuidado, do ético, da igualdade e da equidade, das oportunidades, espaços e tempos para a diferença de ser, de entendimentos, de compreensões, modos e vias” (Cassol, 2022, p. 79).

Pensar o eu e o outro(a) outra, parece ser uma das fundamentações principais da *biosofia*; considerar essas relações dentro do cosmos, compreendido como a totalidade da realidade, não é uma conceituação estática, determinada, pois é constante, pensa e considera o ser humano na sua relação com a realidade onde ele está e as exigências que impõem para desenvolver o senso crítico, a ação reflexiva em busca do bem comum a todos e todas. Portanto, de acordo com Paulo Freire (2018, p.55), pensador, pesquisador e importante referência na educação, “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. De tal modo, “não é mais possível fugir do diálogo, dos tensionamentos, dos conflitos, mas eles se constituem em uma elaboração teórica que atinge as práticas e repercute nas ações, no cotidiano, na realidade e reelabore as concepções, as compreensões” (Cassol, 2022, p. 83). Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, a *biosofia* se apresenta como uma construção, um diálogo permanente com induções das práticas, relacionadas ao conjunto *biocosmológico*. O autor compreende a sabedoria como a ciência e a consciência da limitação, da contingência e, também, a busca contínua de expandir o saber, considerando-a como imperfeita, aberta, “[...] na condição de superar os dualismos, as fragmentações e, talvez, se situe num primeiro momento, como práxis não somente superação no discurso, mas no concreto do envolvimento, da ação cotidiana”. (Cassol, 2022. p. 84).

Essa ação reflexiva permanente busca suas compreensões nas realidades dos indivíduos, em suas filosofias, mitos, ciências, religiões, argumentos e considerações para constituir-se como sabedoria para uma vida melhor. Paulo Freire (2018, p.55-6), nesse sentido, afirma que o indivíduo “no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato

de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia”. Portanto, entende-se que “na biosofia, o esforço segue no sentido de unir, de juntar, de criar pontes” e, assim, “a biosofia qualifica a vida com sabedoria, para além do aqui e agora, transcende, abre horizontes, possibilidades vitais, positivas [...]” (Cassol, 2022, p. 84-5).

Para Cassol (2022, p. 86), “o compromisso é agora e o agora é imediato [...]”, é permanente, sem interrupções, na diversidade de campos das ações e existências humanas, com o intuito de construir, criar e produzir melhorias nas situações de vida, para a sua permanência e continuidade no cosmos. Podemos associar, aqui, o pensar freireano (Freire, 2018, p. 57), o qual dialoga sobre a influência do ser humano na sociedade, pois “o homem existe – existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda, Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” Nessa perspectiva, Zuchi (2022) aponta o compromisso ético como uma dimensão urgente, ao considerar a vivência atual da sociedade em tempos sombrios. Essas ações reflexivas apresentam sua importância para que os indivíduos saibam o que fazem, porque fazem, para o quê ou a quem fazem e o significado do seu fazer. As relações que estabelecem com a realidade, de acordo com Freire (2018), são resultados de os indivíduos estarem nela e com ela, dos seus atos de decisão, de criação e recriação, que dinamizam o mundo.

Essa reflexão e ação constante, a práxis, “[...] é atitudinal. Faz Viver. Viver com sentido e dignidade” (Cassol, 2022, p. 90). Por dignidade se compreende o esforço constante que os indivíduos fazem na direção de pensar suas existências, os contextos nos quais desenvolvem suas experiências, as atualizações das compreensões acerca da vida em suas diversas formas de existir e se manifestar, mas com preocupação vinculada à dignidade humana, à condição humana, à justiça social. Ao refletir sobre a importância de uma vida com sabedoria para o “eu”, para o outro/a outra e o meio em que vivemos, Zuchi (2022, p. 94) ressalta que não é possível deixar de considerar o sentido da ética como fundamento das relações humanas, conceituando ética como: “[...] conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas, tais como: a vida, a autonomia, a honestidade, humildade, o respeito ao outro(a), participação, liberdade, responsabilidade, convivência, democracia, diálogo”, e expressa que “a vivência e o agir com tais princípios, cimenta a sabedoria de vida”, que neste texto estamos assumindo como *biosofia*.

O viver em sociedade, nas diferentes relações com os(as) outros(as), indica, de acordo com Vani (2022, p. 118), a validade de “priorizar uma vida comunitária transbordada pelo bem comum onde a força humanitária supera o egocentrismo, o consumismo e o egoísmo”. Vani (2022, p. 118), apresenta a “solidariedade como princípio e direito comum em benefício de todos. Solidariedade é atitude, conduta, princípio estruturante do próprio modo de ser do indivíduo no mundo, de maneira preparada, educada, e, por isso, responsável”. A autora apresenta o reconhecimento de virtudes como a solidariedade, generosidade e a caridade como algo complexo, a ser praticado e vivenciado juntamente com a consideração da importância dos outros/das outras para cultivar e multiplicar esses princípios nos propósitos e atitudes de todos e todas. A solidariedade é considerada pela autora como uma possibilidade de permitir “[...] além de resistir ou consentir nossa dor, salvar o mundo, salvar o outro/ a outra, ou por diversas vezes, a nós mesmos”, além de “[...] perfilhar e vivenciar relações afetivas com o outrem, incentivando e nos tornando melhores como indivíduos, facilitando um horizonte acessível, aproximável de vínculos comunitários amorosos e solidários” (Vani, 2022, p. 121).

Os seres humanos estão em evolução constante, o que possibilita uma aprendizagem contínua em todas as vivências para crescermos pessoal e socioculturalmente. Essa evolução, de acordo com Vani, sugere a importância de colocar-se um sentido na vida, com práticas gentis e solidárias, a fim de buscar o bem de todos e todas, que parece aproximar-se das conceituações de vida com sabedoria. Pensar e almejar o bem comum de todos e todas é uma possibilidade de concretizar, segundo Vani (2002, p. 123), uma “visão de mundo com um novo paradigma de solidariedade no qual se concretize a comunidade humana com seres humanos generosos e respeitadores da pluralidade, da diversidade, dos modos de vida, da sua sensibilidade e das identidades”. Incitar o desenvolvimento de práticas e hábitos de cuidado consigo mesmo e com os(as) outros(as), pode possibilitar a criação de “laços afetivos que nos permitam vínculos entre os semelhantes e resultem na efetivação de práticas solidárias” (Vani, 2022, p. 123).

A sabedoria de vida, ou *biosofia*, parece solicitar ações empáticas, para reconhecer e respeitar todos e todas, com pensamentos e ações solidárias sobre como “juntos a partir da singularidade de cada um, formamos o nós, ou, de algum modo a essência do humano e abrimos a possibilidade da qualificação da condição humana, via reflexão, diálogo, educação e solidariedade” (Vani, 2022, p. 124). A autora apresenta o viver solidário como algo da essência humana, o que pode dar sentido à vida de todos e todas e, também, das diversas e diferentes formas de vida. Ela considera, desse modo, que ao valorizar a vida dos

semelhantes, possibilitamos o encontro de todos e todas consigo. A sabedoria de vida surge como possibilidade de viver e conviver em uma sociedade mais humanista, pois compreende os indivíduos em sua busca constante de valorização individual e coletiva. Nessa perspectiva, a solidariedade surge como o “gérmen fundamental e precípua da relevância para com o outro/a outra, é o princípio da responsabilidade recíproca. É gesto que influencia as sociedades humanas, as relações dos humanos” e, ao ser praticado, “permite amor e a vida, promove, a partir do *eu*, a gênese do *nós*, o reconhecimento do outro/da outra desde a sua outreidade” (Vani, 2022, p. 125).

Essas compreensões podem nos ajudar a entender que a *biosofia* não é um movimento, uma ciência que quer ocupar o lugar da filosofia, mas talvez um recorte da filosofia com uma proximidade maior do cotidiano das pessoas, uma reflexão que parte das necessidades mais imediatas, mais emergentes e que pode seguir um itinerário de amplitude e profundidade. Saber que o mundo não se resolve no imediato, mas é nele que a existência acontece. A partir dessas percepções, a sabedoria que é da vida, da existência, do cotidiano, pode indicar, sugerir e exigir a necessidade de um conhecer mais sistemático, a partir do qual se possa ver a escola, a ciência e pesquisas de maior intensidade acadêmica.

A *biosofia* pode ser um movimento no sentido de conceber a filosofia com mais sensibilidade e efetividade a todos os seres humanos. Assim, ela se encontra com a educação para todos e para todas porque se esforça em pensar o mundo cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, partir dessa dimensão e reconhecer que não acaba nessa imanência o desejo de saber e nem a própria existência. Esta sabedoria é adquirida dentro e fora das escolas; não exclui o ambiente escolar, mas não se limita aos conhecimentos acadêmicos e científicos, pois ela envolve as experiências e as vivências refletidas do cotidiano.

As compreensões em debate, indicam que a *biosofia* busca transcender o concreto do cotidiano para pensar perspectivas. Desse modo, é uma sabedoria que envolve a vida cotidiana e a vida acadêmica e científica. Compreende a escola como um local necessário para sistematizar os conhecimentos, aprofundar e ampliar com mais cientificidade e se desenvolve na compreensão de que quanto mais estímulos, experiências, mais comprometido e de melhor sentido para a vida será o conhecimento. E a escola surge como uma possibilidade de pensar, analisar e refletir sobre as características de uma vida com sabedoria, filosófica, científica e humanista. Mas como este ambiente se organiza para acolher todos e todas nas demandas e expressões de suas subjetividades? A educação e a *biosofia* articulam-se entre si para promover uma vida com sabedoria? Quais os desafios encontrados para realizar um trabalho de preparação para a vida?

As aprendizagens que acontecem fora do ambiente escolar, podem ser consideradas ensinamentos de como viver que encontram possibilidade de estudos, de compreensões e de ressignificações na escola. Os indivíduos aprendem valores, comportamentos, culturas, ciência, atitudes, entre outros aspectos. São esses aprendizados que os auxiliam nas situações que experienciam no cotidiano e expressam como serão as suas reações e atitudes. O que é aprendido nos primeiros anos de vida constitui a base da personalidade de cada indivíduo e determina grande parte das atitudes, em diferentes situações às quais estará sujeito. Se essa formação inicial influencia diretamente no desenvolvimento do indivíduo, porquanto entende-se que ao chegar à escola ele traz conteúdos, modos de viver e compreensões que, quando ignorados, dificultam o processo de construção do conhecimento.

Nesse processo, são deixadas de lado questões imprescindíveis na formação humana e olhares pedagógicos que estejam voltados à preparação para a vida, a sua manutenção e defesa, com um compromisso mais universal de todos e todas com a centralidade da vida. Aprender a viver exige conhecimentos além dos científicos, mas da análise do cotidiano e do meio social, das relações interpessoais e essas análises fornecem subsídios valiosos para a construção da aprendizagem no ambiente escolar. Considerar esses aspectos relacionados ao seu cotidiano e à vida fora da escola, proporciona ao(a) aluno(a) sentir-se mais próximo das reflexões realizadas, pois serão abordadas situações conhecidas que lhes possibilitam participar ativamente dos processos de construção do conhecimento.

Pensar, propor e estruturar uma educação que vá além dos conhecimentos científicos, herméticos, coloca os alunos e as alunas como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Ressignificar a educação preparatória para avaliações formais a fim de torná-la uma educação para a vida, não direcionada somente a formação técnica e profissional, compreende a necessidade de preparar os alunos e as alunas para as adversidades da vida, da existência e para o reconhecimento da interdependência entre os seres e suas formas e manifestações de vida. Ensinar a apreciar as coisas simples do cotidiano, no qual cada momento é único e especial, pode criar laços de desenvolvimento e compreensão da necessidade de pesquisas, de estudos e de conhecimento. Por isso, é interessante estar disponível para aprender constantemente em todas as situações vivenciadas. Buscar a felicidade não é apenas conquistar uma boa profissão, um salário maior e a aquisição de bens materiais. Para nos desenvolvermos e vermos a vida de outra maneira, de modo mais sábio, parece ser necessário considerar o que já decorre do aprendizado de uma vida com sabedoria, pois “[...] nossa participação na felicidade e na plenitude da vida é determinada por nossa percepção pessoal da realidade. [...] Você alcança aquilo que vê!!”. (Powell, 1989, p. 09). Ao

educarmos desde cedo para uma visão mais ampla, de reconhecimento e compreensão sobre o que é viver e buscar a felicidade, o processo se antecipa ao ver a realidade de outra maneira, inicia antes e começa a contribuir com o cotidiano dos indivíduos.

Considerar essas vivências e aprendizados, permite compreender a sabedoria que chega ao ambiente escolar inscrita nas vivências e experiências dos indivíduos. Analisar, interpretar e refletir sobre essa vida com sabedoria, permite vê-la por outra perspectiva, em busca de um crescimento autêntico e significativo para o indivíduo e para os coletivos, o que nos lembra a *biosofia* enquanto atitude. Ensinar para além da vida escolar, exige essa reflexão sobre aonde estou e para onde quero ir, qual o caminho a seguir e como enfrentar cada situação.

Educação para todos e todas: formação na perspectiva da educação integral

No mesmo nível de necessidade, compreendemos que ela, a educação, deva ser universalmente disponível, adequada e essencial para qualificar os níveis superiores de ensino, da formação científica e técnica e, desse modo, permitir o desenvolvimento autônomo, a emancipação e a ampla compreensão dos indivíduos. Que não seja apenas uma preocupação para trilhar estudos superiores ou posteriores, mas dê atenção ao nível, à modalidade e ao tempo presente. Grande número de jovens não concluem o ensino médio (Anuário, 2022) e precisam, então, da contribuição intelectual, científica, emotiva e emancipatória que a educação escolar pode oferecer também para quem não segue seus estudos formais ou nas instituições escolares, universitárias. Preocupar-se com todos e todas é escopo das políticas públicas para a educação.

A educação, tema central também do *Manifesto dos Pioneiros* (1984, p. 407), apresenta o Brasil do início do século XX com uma realidade de má organização do ensino, de estrutura e de desenvolvimento arcaicos, antiquados e deficientes, expressão presente logo na introdução do documento, ao denunciar que “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação” (sic). Em diálogo com a proposta de educação para todos e todas, do final do século, verifica-se que ainda precisa desenvolver uma visão abrangente, um compromisso com a educação básica e um olhar mais amplo para as gerações presentes e, em perspectiva, para as futuras e se preparar para enfrentar a amplitude e a complexidade dos desafios. (UNESCO, 1990).

Essas reflexões iniciais, também presentes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, despertam para a visão da importância da educação, tanto a nível

formal quanto informal e, embora sejam considerações realizadas no ano de 1990, têm potencial, ainda, para debater o que atualmente é encontrado nos ambientes escolares, em se tratando de educação formal e, na sociedade em geral, como educação informal. A identificação entre o *Manifesto dos Pioneiros* e os apontamentos da *Educação para todos* ressalta a histórica problemática educacional brasileira conduzida na lógica reprodutivista, como denunciam Bourdieu & Passeron, em *A reprodução* (1992), e Saviani, em *Escola e Democracia* (2012). Desse modo, esta reflexão tem o objetivo de pensar o documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e dialogar com outras fontes documentais e bibliográficas, em abordagem dialética e hermenêutica, eleitas para esse debate, suscitadas pela aproximação entre diferentes tradições de pensamento e contextos sócio históricos, mas com foco na educação de oferta ampla e de significativos resultados. A compreensão de fundo reflete a educação para todos e todas e as manifestações dos pioneiros da educação, como caminhos para uma vida com sabedoria, autonomia, respeito, dignidade, equidade e justiça social. Essa amplitude assume, neste texto, o sentido de *biosofia*, apresentado no capítulo anterior.

Para contextualizar a realidade educacional em análise neste tematizar é importante resgatar a base da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), fonte central neste debate: o cenário do final do século XX. Este apresenta que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso à educação primária; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais são mulheres - são analfabetos e o analfabetismo funcional é um grande problema em todos os países industrializados e em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, o que pode ser debitado na conta das novas habilidades e tecnologias, visto que as populações não têm acesso a livros, revistas e jornais e não conseguem perceber e se adaptar às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não completaram o ciclo básico e outros milhões, ao completar o ciclo básico, não adquirem conhecimentos e habilidades básicas. Na década de 1980, esses problemas dificultaram o desenvolvimento da educação básica em vários países menos desenvolvidos com o corte de despesas das escolas públicas.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ao considerar a educação como contributiva para alcançar um mundo mais seguro, com prosperidade e sustentabilidade, de modo que favoreça o avanço cultural, social e econômico, sempre em cooperação internacional, considera o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural como possibilidades de promover o desenvolvimento. Não é uma ação de via única ou exclusiva das

instituições escolares. A escola ou a educação formal e oficial cumpre com mais propriedade o seu papel educador à medida em que há um movimento social de compromisso e de maior amplitude com a formação. Esse ponto, em nossa compreensão, faz um diálogo com o que estamos, nessa reflexão, compreendendo por *biosofia*.

Desse modo, a diálogo entre *biosofia* como sabedoria de vida, não apenas a humana, mas todas as suas formas e expressões, na perspectiva da sustentabilidade de onde todas as existências são indispensáveis para alguma harmonia planetária, do/no cosmos, e a formação para todos e todas – na proposta da Declaração Mundial, aceita considerar que o que é ofertado no campo educacional exibe a existência de necessidades emergentes de atualização, de aprofundamento e de reorientação. A educação, o conhecimento, a ciência, os sentimentos que envolvem as vivências e as existências – isto que estamos considerando *biosofia* – é preciso que seja para todos e para todas, que seja relevante, de qualidade humana e disponível dentro do contexto de universalidade. Ao garantir uma educação básica de qualidade há possibilidade de serem fortalecidas também outras etapas da educação: nível superior, formação científica e tecnológica. (UNESCO, 1990). Mas não somente pelas vias formais, escolares e oficiais de ensino. É importante um conjunto de instituições em ação coletiva com o objetivo de ampliar os espaços educativos, espaços de formação integral, com investimentos em teatros, museus, convivência, experiências, lazer, habitação, trabalho e salário, alimentação e saúde.

Desde a educação proposta pelos pioneiros até esta que o documento da educação para todos apresenta, o reforço à cooperação, à democracia e aos espaços republicanos está presente a necessidade da cidadania e, ainda, decorre a formação integral, pois incorpora a dimensão da ciência, do conhecimento, da intelectualidade, da política, da comunicação e das experiências e se constitui em *biosofia*. Essa vida com sabedoria é construção própria, possibilidade de experiências e de emancipação que podem se dar com a participação popular, com a manifestação das demandas, com o olhar crítico despertado na escola com o ensino mais intelectualizado e seu enriquecimento na sabedoria de ver, a partir do cotidiano, o mundo que envolve cada indivíduo. Ou, também, na direção oposta, ao perceber os fenômenos, circunstâncias, problemas e possibilidades, posicionar-se sobre e sentir a necessidade da escola, da pesquisa acadêmica e do mundo científico. A sociedade, com lucidez política e científica, com sabedoria de vida – *biosofia* –, cultural e de perspectiva de crescimento, pode estabelecer compromissos para a criação de fundos e reservas que assegurem investimentos constantes na educação e ampliem a oferta, a qualidade científico-

intelectual e humanista e político-cultural de ensino em todos os níveis e modalidades. É fundamental que seja possível o acesso, a permanência e, também, o aprendizado.

Conclusão

Desenvolver as ações de cuidado com o eu e com o(a) outro(a) é uma atitude pedagógica de formação e, portanto, de educação tanto escolar quanto informal. A compreensão *biosófica* considera os sentidos e conceitos da vida, das experiências e das vivências com sabedoria, racionalidade e afetividade, aliando os aprendizados escolares e sociais, ao compreender a importância de ambos na formação integral. As duas possibilidades de educação, cotidiana e escolar, ocorrem mutuamente e estão interligadas, assim não é possível separá-las. Escola e sociedade parecem assumir uma condição intrínseca, de modo que o âmbito social verifica a necessidade de conhecimentos, de aprendizados, e a escola, instituição dessa sociedade, opera na direção de construir compreensões para instrumentalizar os indivíduos nas suas vivências e experiências individuais, com seus semelhantes, com a natureza em sentido ampliado e dimensões espirituais. Desse modo, a cultura também é produzida. É nesse sentido de formação integral e operação da racionalidade que acreditamos se justificativa a relevância da *biosofia*: preparar os sujeitos o mais próximo de uma formação integral com vistas à cidadania, a ética, a crítica e autocrítica, a emancipação e a capacidade de compreender a complexidade do mundo, da vida, bem como as influências e impactos das escolhas, a importância e o valor no mundo, articulando saberes científicos e do meio social.

A educação que oferta os conhecimentos científicos não pode deixar de considerar conhecimentos, aprendizados e vivências que os(as) alunos(as) trazem consigo do seu meio social. São aprendizados adquiridos antes e durante a trajetória escolar, que impactam diretamente o seu processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos científicos são importantes, mas não são únicos, pois eles têm o seu valor e, quando considerados juntamente com a temática da realidade dos(as) estudantes, possibilitam tornar a convivência neste ambiente em algo mais agradável, estimulante e aconchegante. Parece que a palavra ressignificar abrange a complexidade das necessidades encontradas, dá novos sentidos ao que se considera como aprendizados importantes e essenciais.

A *biosofia* é essa proposta de desenvolver nesse contexto a busca e a defesa de uma educação integral para todos e todas, pois compreende que existem diferenças significativas nas oportunidades de acesso e permanência aos conhecimentos escolares e sociais, variando de acordo com o meio. A *biosofia* reconhece o direito que cada um e cada uma tem à

educação, à vida, ao conhecimento, à cultura e ao lazer. Defende a garantia e equidade de acesso a esses direitos. Esse trabalho não acontece de forma isolada, visto que implica a participação das escolas, das famílias e da comunidade. Uma educação que subsidie uma vida digna e sábia perpassa os conhecimentos científicos e vai além deles.

POLITICAL-PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS BETWEEN EDUCATION FOR ALL AND BIOSOPHY AS PROMOTION OF LIFE WITH WISDOM

Abstract: The research theme comprises education as the promotion of life with wisdom and the political-pedagogical and educational relationships between education for all. The objective of this research is revealed by seeking to construct a conceptual understanding of the term biosophy, studying education for all in its political-pedagogical and educational dimension, based on the Jomtien World Conference, and verifying the possibilities of relationships between education for all and the development of a conception and culture of life with wisdom. By proposing analyses, investigations and understandings of the role played by the school in the human formation of students, the research is developed with a basic methodology, carried out with bibliographic and documentary analysis, with hypothetical-deductive and dialectical-hermeneutic methods, with the aim of discussing the pedagogical and everyday dimension of education for all as political-pedagogical possibilities for promoting a wise life. It is necessary to think about an education that is a path to a dignified life, to equity, to social justice and the democratic rule of law. It is an education in which science, intellectual and emotional development, reflections, possibilities of knowledge and wisdom are for everyone.

Keywords: Education for everyone. Comprehensive education. Biosophy. Wisdom.

Referências

ANUÁRIO Brasileiro de Educação Básica, 2021. Brasília: Todos pela Educação; São Paulo: Moderna, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CASSOL, Claudionei Vicente. Biosofia: viver com sabedoria – movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Cladir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia:** movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 77-92.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MANIFESTO. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, número 65 (150), mai/ago 1984, p. 407-25, disponível no endereço:
https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

POWELL, John. **Para viver em plenitude:** Uma Nova Vida Através de uma Nova Visão. Belo Horizonte: Crescer, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VANI, Juliana. A solidariedade enquanto gesto de doação de vida: práxis que pode acurar o mundo. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia:** movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 115-128.

ZUCHI, Claudir Miguel. A ética como sabedoria: diálogo contemporâneo na perspectiva da Biosofia. **In:** CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia:** movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 93-100.

A INVISIBILIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO ENQUANTO FORMADORA DE IDENTIDADES

Lia Machado dos Santos²⁹⁰

Luci Mary Duso Pacheco²⁹¹

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

O artigo relaciona como a noção ultrapassada de identidade essencialista contribui para a ambiguidade que concebe a juventude subordinada às relações sociais *a priori*, ao mesmo tempo em que associa a esta categoria a função de transformação social e ao futuro. Em diálogo com os estudos de Castro (2012), Dubar (2009) e Silva (2009), entende-se que essa ambivalência contribui para a invisibilidade da juventude do campo enquanto formadora de identidades e também a não-escuta de suas demandas sociais. Nesse sentido, uma estratégia para as escolas seria um currículo baseado na identidade como uma formação social e política que envolve relações de poder e não um multiculturalismo baseado em termos como tolerância e respeito.

Palavras-chave: Identidades. Comunidades imaginadas. Juventudes do Campo.

Introdução

A vida das nações, da mesma forma que a dos homens, é vivida, em grande parte, na imaginação. (E. POWEL, 1969)

Pensar sobre termos como crise de identidades ou mesmo identidades é característico das sociedades contemporâneas. Isso porque desde as origens do pensamento filosófico, a noção de identidade pode ser entendida a partir de dois grandes conjuntos. O primeiro, chamado por Claude Dubar (2009, p.12) de essencialista entende que a identidade dos sujeitos permanece sempre a mesma independente das mudanças, “A permanência no tempo é o que se pôde denominar a “mesmidade” e ela é concebida como uma realidade em si.”

As formas de identificação de origem essencialista foram as primeiras, antigas e ancestrais formas identitárias e são chamadas de comunitárias. Essas comunidades são sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos e se reproduzem de modo idêntico por gerações.

²⁹⁰ Mestra em Literatura Comparada. Técnica Administrativa em Educação, IFFAR. E-mail: liah.le.tras@gmail.com

²⁹¹ Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen/RS - Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br.

Por estas características que as identidades começaram a ser pensadas tempos depois, fundamentado em uma noção nominalista ou existencialista. Essa perspectiva entende que não há essências eternas, tudo é submetido a mudança. Para Dubar (2009), a identidade não é necessariamente o que permanece idêntico e sim resultados de uma identificação contingente. Aqui há duas operações na origem do paradoxo da identidade, ela é diferenciação na medida em que visa definir a sua singularidade e também a generalização quando procura um ponto em comum de pertencimento a uma classe ou grupo.

Quando pensamos a formação da identidade e juventude essas duas noções se confundem. Aliás, a juventude por ser considerada uma categoria transitória, só ganhou destaque na pesquisa científica no final do século XX e início do século XXI. Entretanto, segundo a pesquisadora do tema, Elisa de Castro (2012, p.437), grande parte dos autores pensam a juventude do campo como uma categoria auto evidente ou autoexplicativa. É possível inferir que, em medida é reflexo de uma visão essencialista de identidade.

Ao mesmo tempo, a sociedade que julga a juventude subordinada as relações sociais associa essa categoria à transformação social e ao futuro. Essa ambiguidade dificulta a formação das identidades da juventude e ao mesmo tempo a sua inserção na sociedade.

Antes de refletirmos como essa ambiguidade invisibiliza a formação das identidades da juventude do campo, passamos a compreender melhor as comunidades imaginadas e como esse pertencimento a priori influencia para que a visão identitária essencialista ainda se mantenha.

Comunidades Imaginadas

Na obra “Identidade e Diferença”, em uma retomada histórica dos estudos culturais, Woodward (2014, p.24) afirma que foi Benedict Anderson o primeiro a utilizar o termo “Sociedades Imaginadas” para argumentar que a identidade nacional é inteiramente dependente da ideia que fazemos dela. Ou seja, a identidade de um país, comunidade, ou grupo depende das histórias que nos contaram e das que nós contaremos sobre elas, a sua continuidade depende dessa relação da linguagem e suas práticas de representação.

Tais representações refletem a níveis não só culturais, mas políticos, econômicos e ontológicos e justamente por isso, há muitos conflitos nas fronteiras das identidades nacionais na medida em que certas representações tendem a contestar ou questionar esses territórios bem delimitados provocando mudanças nas relações sociais e institucionais.

Movimentos e grupos identitários sob o viés existencialista não negam que ter uma nação é um atributo inerente a qualquer sujeito, porém quanto este se define como brasileiro ou gaúcho, evangélico ou umbandista, ele o faz apenas metaforicamente afinal “essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes” (HALL, 2011, p.47).

Quando falamos em uma nação, ou identidade específica falamos em entidades políticas que produzem sentido em um sistema de representação cultural, uma comunidade simbólica que produz o sentimento de identidade e lealdade. O que, segundo Dubar (2009) era típico das sociedades tradicionais essencialistas, foi gradualmente transferida para essa ideia de uma cultura nacional.

Entretanto, pensar em uma cultura nacional como sistema único de representação em um país como o Brasil é no mínimo arbitrário. Um exemplo é a questão da linguagem, abordada por Carlos Alberto Faraco (2002), para quem o Brasil “em geral, se reconhece como unilíngue, confundindo hegemonia com unicidade” e cuja “a grande questão das centenas de línguas indígenas e aquelas das dezenas de línguas de imigração não se configuram como um tema da nacionalidade e da cidadania” (p.13-14).

Entretanto, a diversidade que constitui esse país somada a abordagem existencialista das identidades produz direta ou indiretamente um colapso nas antigas formas de identificação e passam a alavancar debates políticos. O Congresso Nacional e suas bancadas temáticas são exemplos de grupos identitários representados por parlamentares que buscam na política a representação de seus interesses como a bancada evangélica, ruralista e ambientalista. Infelizmente, no âmbito da política esse debate ainda tem as relações de poder bem estabelecidas, tendo um espaço quase ínfimo para a diferença. O fato é que quanto mais a diferença é negada nesses espaços, mais força ganha a ideia de uma cultura nacional homogênea.

Quem tem medo da Juventude do Campo?

Quando falamos sobre identidades logo se pensa em juventude, dada a diversidade de grupos identitários que constituem essa categoria. A juventude inclusive tem se tornado a principal matriz para os conflitos que interferem na mesmidade de gerações anteriores. Afinal, elas têm mais proximidade com as tecnologias, a globalização e vivem a mudança com mais fluidez e menos resistência.

Entretanto, apesar desse poder de instigar a mudança, por ser considerada uma categoria temporária, Castro (2012, p.437) identificou que a juventude é abordada em grande

parte das pesquisas científicas como uma categoria autoexplicativa ou auto evidente. Percebe-se aqui um viés essencialista de identidade, pronta e acabada.

Sendo assim, a juventude vive um complexo e ambíguo sistema de representações. Se por um lado ela é subordinada às relações sociais, tendo seus papéis de passiva, respeitosa e colaborativa às gerações passadas e ao mesmo tempo intitulada como “o futuro” da nação ocupando o papel social da mudança.

Esse misto de expectativas que disputam poderes entre as abordagens essencialista e existencialista respectivamente, causam uma ambiguidade que dificulta a inserção do jovem no mundo do trabalho e deslegitima sua participação nos espaços decisórios.

E quando falamos em participação da juventude e a formação de suas identidades, a juventude do campo fica quase invisível. Primeiro, porque dentro da própria categoria juventude, a juventude do campo não tem muito espaço. O processo do êxodo rural e a nucleação das escolas do campo contribuíram muito para que estes jovens escondessem ou se afastassem de suas origens e culturas ao não reconhecer seus pares nas escolas da cidade. Segundo, que o próprio problema da migração criou um senso comum do jovem desinteressado pelo campo.

Entretanto, com o crescimento da bancada ruralista, do agronegócio e da necessidade de mão de obra no campo, tem sido frequente a propaganda atrativa de uma identidade do jovem agro, “o agro é pop, o agro é tech, o agro é tudo”. Tornando chamativa a volta para o campo em destaque para as identidades.

O fato é que em ambos os casos a juventude do campo não tem voz. Somando a perspectiva de Skliar (2003), o que está por trás desse sistema de representação é a intenção de falar pelo outro e controlar as formas de falar do outro que orientam suas posições como sujeitos na sociedade. Por isso, a questão: Por que não ouvir as juventudes do campo? Quem tem medo da juventude do campo?

É comum que na agricultura camponesa, familiar e em comunidades agrícolas a juventude desde a infância vai se inserindo nos processos produtivos e de trabalho de suas famílias e comunidades. Desde cedo é atravessado pelos valores e identidades daquele grupo, portanto, mesmo muito jovem já tem uma leitura de vida e formação diferenciadas dos jovens que não vivem no campo. Portanto, colocá-los em uma posição de quem é desinteressado pelo campo ou que não tem muito a dizer não é apenas contraditório como intencional. Afinal, quem poderá contestar o modo de produção perverso do agronegócio, se não aquele que conhece a terra?

Indo mais além, a partir da reflexão de Helena Abramo (2007), para quem a juventude é, muitas vezes, associada a uma fase de formação desprovida de responsabilidades por não estarem inseridos no mercado de trabalho. Concluímos com Castro (2009, p.441), que aí já se inicia a exclusão dos jovens do campo nessa concepção uma vez que são trabalhadores desde muito cedo. Todas essas questões contribuem “para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais.”

No Brasil, segundo os dados do Censo 2020 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), temos cerca de 6,7 milhões de jovens entre 16 e 32 anos morando em regiões rurais. Em comparação com o Censo de 2010 em que havia 8 milhões já houve uma baixa conforme as próprias pesquisas mostraram. Uma das pautas da própria juventude para uma possível reversão da migração do campo seria por meio da política da reforma agrária e o assentamento em massa de famílias no meio rural.

Na contramão de uma imagem de juventude única e essencialista, a partir dos anos 2000 começaram a surgir organizações de juventudes rurais cada vez mais presentes no cenário nacional. Houve organizações nos movimentos sindicais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), também há os movimentos que compõem a Via Campesina Brasil como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Organizações já consolidadas também ganharam visibilidade, como a Pastoral da Juventude Rural e outras mais recentes unindo jovens do campo e da cidade como o Levante Popular da Juventude (LPJ).

A identidade das juventudes do campo tem em comum o preconceito do imaginário urbano sobre o campo e sobre seus próprios modos de viver. São jovens que não se apresentam mais isolados, pelo contrário, dialogam com o mundo globalizado e

reafirmam sua identidade como trabalhadores, pequenos produtores familiares lutando por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos. Assim, jovem da roça, juventude camponesa, jovem agricultor familiar são categorias aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desinteresse dos jovens pelo meio rural. Apesar dessa “movimentação”, esse “novo ator” é pouco conhecido e ainda muito negligenciado pelas pesquisas sobre o tema juventude (Castro, 2009, p.444).

Enquanto formadores de identidades, esses jovens têm em comum – independente da categoria aglutinadora- seja juventude da roça, camponesa, ou outra afim, os problemas

enfrentados em suas comunidades, em relação a pequena produção familiar, as difíceis condições de vida e de produção e outras relações com a agricultura patronal. Portanto, se essas categorias forem invisibilizadas ou apenas encaixadas em identidades autoexplicativas, elas jamais conseguirão pautar essas questões e participar de espaços decisórios que envolvem diretamente as suas vidas e de suas famílias.

Ainda segundo os estudos de Castro (2009), o acesso à escola e ao trabalho são as principais pautas dos jovens do campo pois os afetam mais diretamente. Não somente o acesso permanente à educação pública, mas um currículo que dialogue com suas diferentes realidades. Quando pensamos que o acesso ao ensino médio principalmente, se dá no meio rural a partir de alguns quilômetros percorridos e ainda trechos a pé, com péssimas condições nas estradas “ficar ou sair” do campo a partir de uma leitura de atração pela cidade apenas, é uma análise muito superficial. As juventudes do campo são uma categoria chave que sofre a pressão pela mudança e vive as crises de realidade no campo, sendo a educação do campo estratégica para que consigam visibilidade enquanto formadores de identidades e também para suas pautas.

Considerações finais

Como vimos até o momento, foram processos históricos individuais e coletivos que modificaram as formas identitárias definidas como modos de identificação. São formas de identificação em que o sujeito individual tem primazia sobre o coletivo, ou seja, as identificações “para si” são mais importantes do que “para outrem”. Não significa o fim do coletivo, mas sim do condicionamento das formas de identificação designadas como heranças.

Portanto, essas novas formas de identificação estão ligadas a crenças diferentes das precedentes. Por este motivo, pensar o jovem do campo atualmente é provocar a mesmidade na medida em que ele não se encaixa mais em um estereótipo ao qual fomos apresentados. Analisar as juventudes do campo significa conhecer múltiplos coletivos, variáveis em que podem, inclusive, existir por períodos limitados e fornecer recursos de identificação de forma provisória e diversa.

A teoria cultural contemporânea mostra que a identidade e a diferença estão associadas a sistemas de representação. Tal representação é sempre marca visível, externa, por isso as identidades das juventudes, principalmente na cidade é sempre apresentada como um grande leque de representações. Já, o mesmo não acontecia com as juventudes do campo, justamente

por ser muito forte a representação na perspectiva clássica essencialista do jovem que é quase a extensão da sua família e do trabalho com a terra.

Na medida em que este jovem foi sendo identificado a partir de pertencimentos múltiplos, ou seja, não só sua relação com a terra e família, mas com questões de gênero, origem cultural, crença religiosa, habitação, a sua imagem passou a ser mais complexa e confusa para a sociedade e para a escola que o recebe. Afinal, a identidade não é apenas social, mas pessoal. (Silva, 2009)

Pensando na instituição escola que recebe essa gama de identidades, é fácil perceber como o multiculturalismo e diferença tornaram-se slogan da boa convivência educacional, entretanto não se observa uma teoria da identidade e da diferença adequada para direcionar essa “diversidade”.

O que se tem é um posicionamento liberal maquiado de uma perspectiva de tolerância e respeito. Quanto a isso, Silva (2009) propõe que em vez de um currículo centrado na diversidade tenhamos um centrado na diferença. Assim, a escola não se limitaria apenas em celebrar a identidade e a diferença, - que aliás já é notável o seu fracasso dado o grande número de pesquisas sobre bullying nas escolas- e passaria a problematizá-las.

Identidade e diferença estão em estreita dependência, afinal uma identidade só é porque a outra não é, portanto são inseparáveis. O problema desta relação é que a diferença geralmente é vista como produto da identidade e não o contrário e nesta perspectiva sempre há uma identidade como referência. Por exemplo, em uma escola nucleada, a referência de identidade é o jovem da cidade e isso acaba refletindo em uma tendência de tornar a referência como norma para avaliar a diferença, um campo minado para práticas de exclusão e violência.

Segundo Silva (2009), essa relação entre identidade e diferença é construída na base de relações de poder em que a convivência é imposta e não convive de forma harmoniosa. São marcas visíveis que demarcam fronteiras, normalizam comportamentos e classificam pessoas entre as que tem mais ou menos poder, mesmo em relações entre alunos.

Quando este privilégio de classificar for detido será possível cessar a atribuição de valor externo aos grupos classificados. E aqui é possível pensar a juventude do campo em suas duas principais classificações, a que comumente lhe foi imposta como o jovem isolado, atrasado que busca na cidade condições de vida melhor e o novo slogan do jovem agro, moderno tecnológico, mas que atende apenas aos interesses do agronegócio.

Portanto, é imprescindível que o currículo abandone a postura de tratar o multiculturalismo como uma questão de respeito e tolerância, valores quase que obrigatórios

nos projetos políticos pedagógicos de qualquer escola. Esse tratamento impede de trazer aos alunos a identidade e a diferença como processos de produção social que envolvem vínculos de poder.

Atitudes mais reformadoras sobre o assunto têm refletido nos currículos a partir do estímulo aos bons sentimentos e atitudes positivas frente a chamada diversidade cultural, entretanto essa estratégia pedagógica é totalmente acrítica pois não questiona as relações de poder.

Outra estratégia apontada por Silva (2009) seria atribuir a exclusão e violência para com a diferença à distúrbios psicológicos. Postura também utilizada à prática do Bullying conforme a pesquisa de Oliveira-Menegotto e Machado (2018) em que a medicalização dos alunos tem tido aumento significativo frente a comportamentos violentos nas escolas.

Aliado a essa prática, tratamentos preconceituosos e discriminatórios são ligados a desvios de conduta, sendo assim cabe a pedagogia proporcionar atividades de conscientização que permita a mudança de atitude frente a diferença, entretanto aqui também não há qualquer problematização da diferença, apenas o discurso de aceitação e bom convívio.

Por fim, a estratégia proposta por Silva (2009) e aceita por este artigo é de que o currículo trabalhe com as contribuições da teoria cultural. Ou seja, que a identidade e a diferença sejam tratadas como uma questão política e de produção. Assim, a partir desta contribuição as juventudes do campo poderiam ter espaço enquanto grupos identitários, mas que ao mesmo tempo tenham voz para pautar todos os problemas que envolvem suas próprias identidades e modos de vida.

Não é porque nasceram e cresceram em um meio rural em que as condições de vida não são as melhores, que eles devem perpetuar os modos e produção de vida sem problematizar um projeto de campo melhor para viver ao mesmo tempo em que se sintam livres para fazer parte de grupos identitários que vão de encontro com a imagem do jovem do campo.

Que a escola possa ser um espaço de aceitação da diferença, mas mais que tudo seja um espaço de problematização da diferença e da mesmidade. Assim, talvez as juventudes, no plural, possam se inserir no debate e nos espaços decisórios de políticas públicas que envolvam suas pautas que também são pautas de toda a sociedade.

THE INVISIBILITY OF THE COUNTRYSIDE YOUTH AS FORM OF IDENTITIES

Abstract: The article discusses how the outdated notion of essentialist identity contributes to the ambiguity that conceives of youth as being subordinated to social relations a priori, while simultaneously associating this category with the role of social transformation and the future. In dialogue with the studies of Castro (2012), Dubar (2009), and Silva (2009), it is understood that this ambivalence contributes to the invisibility of rural youth as identity formers and to the lack of attention to their social demands. In this sense, a strategy for schools would be a curriculum based on identity as a social and political formation that involves power relations, rather than a multiculturalism based on terms such as tolerance and respect.

Keywords: Identities. Imagined Communities. Rural Youth.

Referências

CASTRO, Elisa Guarará de. Juventude do Campo In: **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUBAR, Claude. Identidades, identificações e formas identitárias. In. DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: EdUSP, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. Educ. rev, Curitiba , n. 20, p. 13-22, dez. 2002 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01044060200200020003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MACHADO, Isadora. Bullying escolar na perspectiva dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 321-340, jan./abr. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Coleção Educação Pós-crítica. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NOVOS PARADIGMAS PARA PENSAR O ENSINO MÉDIO ALÉM DAS NORMATIVAS ESTABELECIDAS

Nádia Maria Ferronato Bernardi²⁹²

Claudionei Vicente Cassol²⁹³

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

O trabalho discute o ensino médio, com olhar atento sobre a reforma implementada com aprovação da lei nº 13.415 /2017, estuda o caderno 1 - Disposições Gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021) se ocupa também do estudo de ser professor resistências e dificuldades. Com o objetivo de refletir sobre a função do professor frente ao processo posto pelas normativas no ensino. Observando atentamente o desdobramento na função docente e a formação dos jovens que estão cursando o ensino médio. O trabalho é documental e bibliográfico, e supõe dialogar com teóricos que estudam à referida temática. A reflexão está estruturada em três etapas. Na primeira elencar aspectos do contexto de aprovação das normativas. Na segunda verificar as implicações dessas regulamentações na prática cotidiana dos professores e o os reflexos na formação dos estudantes e na terceira caminha na perspectiva de apresentar elementos da resistência e enfrentamento frente as situações vivenciadas pelos professores. Por meio do estudo é possível considerarmos que a luta pela revogação imediata da lei 13.415/2017 é necessária, com uma nova proposta que proporcione a educação democrática e a formação humana integral.

Palavras-chave: Ensino Médio. Normativas. Formação humana integral

Introdução

*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Brasil, 1988.*

A epígrafe escolhida para iniciar esse movimento, vem no sentido de reforçar a importância da educação e das instituições democráticas para o desenvolvimento integral dos seres humanos. Ao olharmos para o Art. 205 da nossa Constituição Federal, torna-se

²⁹² Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI) Frederico Westphalen-RS. Professora da Rede Estadual de Santa Catarina e da Rede Municipal Barra Bonita-SC, Brasil. Bolsista CAPES modalidade II. Integrante do grupo de pesquisa Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia)URI- Frederico Westphalen-RS, Brasil. E-mail: nadiabernardi@hotmail.com.

²⁹³ Doutor em Educação nas Ciências – PPGECC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, Integrante do NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior), Integrante da RICET (Rede Internacional de Cidades que Educam e Transformam). E-mail: cassol@uri.edu.br.

importante frisar a relevância da colaboração baseada em dois pilares: família e Estado que precisam estar juntos e em sintonia para garantir o direito à educação para todas e todos.

A conjuntura atual nos desafia a realizar estudo referente à educação pública, essencialmente à etapa do ensino médio que enfrenta, a partir da reforma, na nossa percepção um retrocesso. Para estudar o ensino médio, última etapa da educação básica, é relevante historicizar os diferentes períodos e os movimentos que ocorreram para que essa etapa de ensino fosse garantida como obrigatória em lei. Neste propósito, um marco importante é a lei nº 11.700 de 2008 que acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da LDB nº 9.394/96 o direito de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos.” (Brasil, 2008, p.1).

Entre as alterações destaca-se a criação do FUNBEB²⁹⁴ - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério em 2007, que substituiu o FUNDEF²⁹⁵ de abrangência somente para o ensino fundamental. O FUNDEB é um marco porque garantiu investimentos com abrangência para toda a educação básica da creche ao ensino médio. Ainda em relação à alteração ocorre a Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, que dá nova redação ao art. 208 da Constituição Federal,

de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.” (Brasil, 2009, p. 01).

Assim, é possível considerarmos a importância da inserção da educação infantil bem como, ensino médio como etapa obrigatória de ensino com a garantia de investimento por parte do ente governamental. Nesse sentido, ressaltamos a importância das lutas e movimentos para os avanços na educação buscando a universalizada, garantia de acesso para todos e todas, permanência, conclusão com qualidade, igualdade e equidade. Porque infelizmente, a educação pública brasileira apresenta dificuldades de romper com o modelo

²⁹⁴ O FUNDEB foi regulamentado inicialmente pela lei nº 11.494/2007 em 2020 o novo FUNDEB a partir da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamenta- do pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

²⁹⁵ O FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm> Acesso em: 01 de outubro de 2023.

dual. Neste modelo, ocorre a formação propedêutica para continuidade de ensino (para poucos) e a preparação para o mercado de trabalho seletivo e excludente para a maioria da população brasileira. Somos desafiados para refletir, sobre o número elevado de jovens que não consegue concluir o ensino médio, porque precisam trabalhar para complementar a renda da família.

Para aprofundar o debate referente ao ensino médio é significativo realizar leituras e análise de diferentes documentos normativos e produções de autores que se ocupam de estudar a educação e esta etapa de ensino. Neste ensaio, vamos realizar o movimento de analisar a lei nº 13.415 de 2017²⁹⁶ o currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021) parte do caderno 1 - Disposições Gerais,²⁹⁷ O objetivo do estudo em tela é refletir sobre a função do professor frente ao processo posto pelas normativas e pelo sistema vigente. Observando também o desdobramento na função docente e a formação ofertada para os jovens que estão cursando o ensino médio. Para a organização do presente trabalho que é de caráter bibliográfico vamos dialogar com teóricos que estudam essa temática. A reflexão está estruturada em três etapas. Na primeira elencar aspectos de aprovação das normativas para o ensino. Na segunda verificar as implicações dessas regulamentações na prática cotidiana dos professores e formação dos estudantes e a terceira caminha na perspectiva de apresentar elementos de resistência e enfrentamento, frente a situação vivenciada pelos professores.

O ensino médio proposto a partir da lei nº 13.415/2017

Com a intenção de verificar como foi sendo estabelecida a proposta do novo ensino médio, inicialmente é relevante analisar o contexto da aprovação da lei nº 13.415, de 2017, que alterou vários artigos da LDB 9.394/96. Referente ao contexto histórico de aprovação da referida lei, encontramos significativa contribuição nos escritos da professora Jaqueline Moll. “No contexto das mudanças políticas do ano de 2016, que desencadeou a deposição da presidente da República, a primeira das reformas propostas foi a do ensino médio” (Moll, 2017, p. 68).

²⁹⁶ Altera as Leis nº 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.

²⁹⁷ O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - 2021 está organizado em cadernos, vamos realizar o estudo do caderno 1 das Disposições Gerais.

Diante do exposto por Moll, também revisitamos a história recente do Brasil, quando ocorreu o *impeachment* do presidente Dilma Rousseff, a partir deste ato, o governo do Brasil passa a ser conduzindo pelo vice-presidente Michel Temer. No início do mandato de Temer alguns eventos se intensificam entre eles: aprovação da lei nº 13.415 e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), com a inclusão em 2018 da etapa do Ensino Médio - BNCCEM. “A voracidade e a velocidade das mudanças propostas, apontam a imposição de uma vontade que se opõe a universalização do ensino médio para formação da cidadania brasileira, considerando as múltiplas dimensões da formação e da potência humana.” (Moll; Garcia, 2020, p. 39) O processo desencadeado a partir da aprovação das referidas normativas reflete diretamente nas redes de ensino com a deliberação para as escolas se organizar e atender o proposto. Referente a lei nº 13.415/2017 observamos pontos polêmicos. Assim, passamos a reflexão de alguns. Inicialmente é relevante apontarmos o que a lei determina sobre a carga horária mínima, que precisa ser ofertada para o ensino médio no decorrer dos três anos. No artigo 24 verificamos,

§ 1º - A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Brasil, 2017, p. 01).

Frente ao exposto, fica evidente que a lei propõe ampliação da carga horária progressivamente, o que tencionamos é como ocorre essa ampliação de carga horária, a organização de maior tempo na escola e a forma como está estabelecido a oferta e distribuição das disciplinas obrigatórias. Na lei é referenciado que “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.” E no § 4º encontramos, “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (Brasil, 2017, p. 1).

Em relação as demais disciplinas que compõe a grade curricular a lei inclui a obrigatoriamente estudos e práticas Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia referenciando o que está posto na BNCCEM (2018). Entretanto ocorreu a redução do número de aulas destas e outras disciplinas como: História, Geografia, Física, Química e Biologia. Aqui já é possível perceber a perda para os estudantes por não ter garantido em lei a

obrigatoriedade dessas ciências com o número de aula igual em todos os anos do ensino médio. É pertinente abordarmos este fato, porque para muitos jovens o único local onde podem estudar essas ciências é na escola.

Nessa perspectiva para Moll (2017, p. 72),

Não há dúvida acerca da necessidade de mudanças na estrutura pesada, vertical e fragmentada do ensino médio brasileiro. Porém, não é a retirada de determinados componentes curriculares, justo os que podem alargar a visão de mundo dos estudantes, que resolverá o problema. Novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores de diferentes áreas, em diálogo, podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica, bem como a qualificação da infraestrutura e da carreira docente.

Ao encontro do proposto por Moll, também defendemos que é necessária mudança no ensino, contudo que as alterações ocorram do resultado do debate com quem está inserido nas escolas, com parcerias das universidades e das entidades escolares, tendo por foco o compromisso no processo de formação com estreita relação na interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e multiculturalidade.

Fazer frente e lutar contra a forma que está posto o novo ensino médio, deve ser uma luta e esperança diária de todos/as que almejam uma educação de qualidade, que não seja retardatária, fragmentada, mercadológica. Nas palavras de Henry Giroux (2023, p. 39) “A esperança é uma condição para afirmar que, *fora do presente, há outro mundo possível, e que precisamos lutar por isso individual e coletivamente*”. Esse movimento de luta precisa avançar do individual para o coletivo, abrangendo os diferentes espaços. Unidos temos maior possibilidade de ser resistente à pressão dos interesses econômicos, das fundações e grupos externos, que no sistema neoliberal estão vendo à educação – escola como uma empresa dentro dos princípios do capital e os sujeitos como empreendedores de si mesmo.

Retomando a discussão na lei nº 13.415/2017, é preciso também abordar a forma como está disposta a regulamentação para a formação dos profissionais que podem atuar nas escolas, conforme o artigo 61,

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Brasil, 2017, p. 02)

Diante do exposto, fica evidente que essa abertura para outros profissionais além dos professores ministrar as aulas, possibilita a atuação nas escolas de profissionais sem

formação em nível superior. Essa regulamentação, no nosso entender, faz com que muitos deixem de buscar a universidade, ou optem por uma formação mais rápida. É necessário também ampliar as possibilidades para formação para os docentes, com alargamento da política dos cursos superiores para as licenciaturas. Para além disso, as desmotivações na formação inicial e continuada está vinculada com os planos de carreira em muitas redes “engessados” no sentido de melhor remuneração e progressão, bem como a carência de incentivos para afastamentos para estudo. Nossa defesa é no sentido da compreensão que o processo formativo alargado é fundamental para o exercício da docência e a constituição de professores críticos. Pensando e defendendo a formação na perspectiva para além do proposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), com a formação histórica, sociológica, política, consciência teórica e epistemológica.

A partir do exposto, é pertinente destacarmos novamente a urgência da revogação da proposta do novo ensino médio estabelecido pela lei nº 13.415/2017. Muitos já estão engajados nesta luta, o governo já sentiu a “pressão”, e fez uma consulta, acenado para mudanças. Compactuamos que não basta reformar a referida lei, com decretos é preciso a revogação com uma nova lei que atenda com profundidade a etapa do ensino médio e caminhe no sentido da formação humana integral. Assim, é importante organizar os coletivos nos espaços que estamos inseridos, participar ativamente e mostrar propostas que vêm ao encontro da formação que prepara para a vida e para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, visando uma proposta de ensino médio com formação humana e educação integral como defende Moll. Somos convidados a indiciar a história para verificar algumas experiências que foram realizadas no Brasil em tempos de espaços democráticos que deram certo entre elas: os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS - o Mais Educação e outras. Experiências e narrativas que vêm sendo desenvolvidas por escolas com organização de espaços educacionais de diálogo, convivência e construção de conhecimentos que empoderem o sujeito para ser, expressar com liberdade e responsabilidade. Instituições educacionais contrárias as imposições da formação para a instrumentalização. Olhar belos programas e projetos construídos e desenvolvidos, mostra que o Brasil teve experiências de grande potencial e possui uma proposta para o ensino médio que vêm ao encontro dos princípios de igualdade e equidade e da formação humana integral. Na perspectiva que o ensino de qualidade, precisa ser para todas e todos independentemente do lugar em que o sujeito está inserido.

1.1 Aproximando o olhar: ensino médio em Santa Catarina

Com o propósito de compreender como a etapa do ensino médio foi organizada em Santa Catarina, a partir da BNCCem (2018) e da Lei 13.415/2017, vamos olhar para o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Inicialmente destacamos que o referido documento foi dividido em cadernos. O primeiro caderno, denominado Disposições Gerais, é o recorte de estudo estabelecido para essa etapa da discussão.

A escolha deste caderno ocorre por entendermos que apresenta a visão geral do estabelecido para o currículo do ensino médio da rede estadual catarinense. Assim, na apresentação do referido documento, enfatiza que a construção do currículo está alicerçada na BNCC (2017). Menciona a participação dos profissionais e consultas públicas, que a organização do currículo teve início antes da pandemia do COVID-19 e foi finalizado durante. Tendo entre os marcos legais além BNCC, a Lei 13.415/2017, e a resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.

O caderno analisado indica que a proposta curricular se baseia na perspectiva Histórico-Cultural. É significativo destacar que é possível observar elementos desta perspectiva citados no currículo atual, os quais foram extraídos da proposta curricular de 2014. Um exemplo dessa perspectiva é “[...]a proposta da educação integral é ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade” (PCSC, 2014, p. 44 apud SANTA CATARINA, 2021, p. 29).

A partir da aprovação da lei nº 13.415/2017 e da BNCC (2017) O foco central passa ser a formação voltada para as habilidades e competências. Assim, a possibilidade de trabalhar e desenvolver a perspectiva histórico-cultural fica comprometida. Pois a lei nº 13.415/2017 já bastante tencionada neste trabalho, na forma que foi sancionada limita a formação na visão e concepção de currículo que contemple a educação integral buscada para as escolas públicas brasileiras. Como desenvolver um currículo promotor de vida de trabalho coletivo se as normativas impostas à educação, vêm no sentido prescritivo, no propósito de atingir índices, de forma verticalizada e delimitado do que deve ser desenvolvido, objetivando um conjunto de habilidades e competências que tornam a formação mais rasa e fragmentada.

Referente a organização do novo ensino médio o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem)²⁹⁸ estabelece,

²⁹⁸ A sigla que iremos usar para denominar o Currículo base do ensino médio do território catarinense será CBTCem- como estabelecido no documento do currículo nas disposições gerais em 2021.

[...] compreende o desdobramento do currículo em uma parte de **Formação Geral Básica**, que lista o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do ensino médio, que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, com carga horária total máxima de 1.800 horas, e uma segunda parte, denominada **Parte Flexível**, com carga horária total mínima de 1.200 horas, consolidada via oferta de itinerários formativos (Santa Catarina, 2021, p. 48).

A partir da citação apresentada é possível percebemos que está dentro do estabelecido na BNCC (2017) propõe como carga horária da parte comum e diversificada. A parte comum precisa ser seguida por todas as instituições de ensino básico, e a diversificada atender contexto local, social e individual da escola. Em relação, aos itinerários formativos no CBTCem (2021) estão organizados em quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. “Para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, os Itinerários Formativos compreendem uma organização composta por: **Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento**”. (Santa Catarina, 2021, p. 51).

Outro elemento para ser observado é em relação aos itinerários formativos apresentados para estudantes escolher. Nos atemos para este fato porque na maioria dos municípios de Santa Catarina, há somente uma escola.

Destaca-se, dentre os 295 municípios de Santa Catarina, que 57%, ou seja, 168 municípios, possuem apenas uma escola de ensino médio em sua área de abrangência. Assim sendo, orienta-se a oferta de itinerários formativos integrados entre áreas do conhecimento nas escolas da rede estadual de ensino em municípios com apenas uma escola de ensino médio, destacando-se que ao longo do ano serão ofertadas duas trilhas de aprofundamento, dado o caráter de semestralidade de cada uma delas. (Santa Catarina, 2021, p. 94).

O CBTCem (2021) define que cabe às unidades escolares, no planejamento do ano letivo, realizar um processo de escuta diagnóstica que viabilize a coleta dos indicativos sobre os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento que os estudantes desejam cursar. A partir do dado exposto é importante observar dificuldades para os estudantes dos municípios que somente tem uma escola da rede estadual realizar escolhas das trilhas.

Sobre o projeto de vida, cabe mencionarmos que algumas escolas já desenvolviam atividades significativas que envolvia projeto de vida, anteriormente a aprovação da BNCCEM (2018) ou do CBTCem. No documento estudado verificamos “Criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo

fortemente ao conceito de identidade” (Santa Catarina, 2021, p. 65). Fica a reflexão: em contexto de tantas incertezas e mudanças como fica o processo de escolhas?

Com o propósito de observar no CBTCEM algumas referências em relação a formação dos professores, encontramos

A implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense compreende alinhar políticas que garantam formação inicial e continuada a todos os professores do sistema de ensino. As mudanças educacionais prescritas neste novo currículo exigem que a formação docente seja oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. (Santa Catarina, 2021, p. 110)

Cabe ressaltarmos que paradas pedagógicas para a formação continuada vêm sendo organizadas pelas coordenadorias de ensino estaduais de educação por áreas de conhecimentos de cada regional. A maior dificuldade encontrada pelo corpo docente é o espaço para planejamento coletivo nas unidades escolares com os pares, ou até mesmo infraestrutura com ambientes adequados para o planejamento. Garantir espaço para formação continuada e planejamento é fundamental para melhor desempenho das atividades docentes. No documento CBTCEM, é reiterado “[...] a formação continuada se constitui como pilar para o crescimento pessoal e coletivo dos profissionais da escola, bem como garante o sucesso da implementação do novo currículo do ensino médio.” (Santa Catarina, 2021, p. 110).

Nesse sentido, ao realizarmos o estudo de alguns pontos do CBTCEM caderno 1 Disposições Gerais é relevante considerar que é um documento bem estruturado com densidade teórica e proposições que poderiam possibilitar o movimento de educação mais significativa e abrangente. Contudo algumas fragilidades e entraves são verificáveis, em decorrência da aprovação da lei nº 13.415/2017, entre eles: a presença de elementos que reduziram o número de aula de disciplinas da base comum, enfraquecendo e fragilizando os estudos sobre o produzido pela humanidade. A necessidade de ampliar os debates e formações para além do que está posto na BNCC (2018), e no CBTCEM (2021) com densidade teórica e práxis das vivências dos diferentes saberes docentes, dos territórios em que as escolas estão inseridas são imprescindíveis para avançar na formação e educação cidadã.

1.2 Ser professor no ensino médio: resistências e dificuldades

Nessa etapa iremos realizar reflexões referente a prática cotidiana dos professores e a formação dos estudantes trazendo algumas proposições elementos e possibilidade de

resistência, enfrentamento frente a situação vivenciada pelos professores e pelas escolas públicas brasileiras.

Inicialmente é significativo nos voltar para a perspectiva de resistência, apontada por Giroux,

é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre escola e a sociedade maior. Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica. (Giroux, 1986, p. 145).

Ainda referente as formas de resistência, Giroux, (2023, p. 280-1) afirma: “Nenhuma forma de resistência terá sucesso sem o desenvolvimento de uma nova narrativa, uma nova linguagem e uma nova política que desejem vincular as lutas por mudanças políticas e econômicas a lutas por igualdade e justiça sociais”. Ao encontro do proposto por Giroux, para trabalhar com a resistência no sentido de mudanças sociais é preciso ir além da crítica, com ações concretas, que sejam construídas com os sujeitos não para os sujeitos, com compromisso firmados a partir da participação e envolvimento na construção de espaços que promovam a vida. Nesse sentido, Cassol (2022, p. 87) enfatiza “A condição do humano lhe oportuniza ser uma pluralidade de possibilidades operando no mundo da complexidade e da ambivalência”.

Assim, refletindo sobre ser professor constatamos que é estar em constante processo de formação acompanhando as dinâmicas da sociedade, no desenvolvimento da prática docente envolvente, ativa, espaços plurais de autonomia, com liberdade de cátedra, planejamento/diálogo e densidade teórica. No cenário atual, é necessário fazer constantes reflexões, movimento de luta e resistência para construção de horizontes nestas perspectivas.

É pertinente realizar reflexão sobre as influências do mercado e dos grupos econômicos na educação. Na lógica privatista o Estado torna-se mínimo, e a educação pública se fragiliza. A presença do mercado fica perceptível quando nas propostas pedagógicas aparecem termos como: empreendedorismo, competência, habilidade, flexibilidade. Essa influência do setor privado é marcante na educação, com o crescimento de empresas de assessorias, consultorias e venda de material pedagógico (apostilas). Na compra do “pacote” já está incluído a “formação” que o professor precisa fazer. Soma-se a isso o excesso de burocracias e preenchimento de plataformas.

Frente ao exposto, enfrentado diariamente no cotidiano escolar, nos perguntamos: como encontrar forças para resistir e lutar por uma escola significativa? Nóvoa (2022, p. 62) traz a seguinte contribuição, “[...] implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento.” A proposta deste novo ambiente vem ao encontro do diálogo com os pares, da importância das trocas de experiências e conhecimentos, do fortalecimento do debate coletivo, dos enfrentamentos frente as políticas impostas, entre elas: a lei da reforma do ensino médio, e da BNCC. São desafios, lutas, resistências necessárias de ser realizadas com a atuação dos professores como intelectuais transformadores,

Encarar os professores como intelectuais também favorece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. (Giroux, 1997, p. 161).

A partir do que escreve Giroux (1997) é possível verificar que a instrumentalização infelizmente continua presente na educação, é fundamental as resistências, os professores assumir questões ativas sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas pelas quais estão lutando. Entendemos o lutar no sentido de questionar o que está posto.

Referente aos processos e as transformações que precisam ocorrer na escola a partir da presença ativa dos professores, buscamos em Nóvoa (2022) a partir do belo exemplo da metamorfose termo usado na biologia e envolve as mudanças e transformações “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.” (Nóvoa, 2022, p. 68).

A defesa dos movimentos coletivos é necessária se desejamos fortalecer a escola pública e a democracia, a participação de todos e todas nos espaços de deliberações. Essa proposta vem ao encontro da concepção republicana, voltada para a concepção dialógica, como contestação de valores, argumentação racional, e não de vontades e poder de alguns, buscando uma forma boa e justa ou aceitável de ordenar aspectos sociais, dentro do limite das leis e do processo democrático.

Nesta perspectiva também dialoga Giroux (1997, p.163) “O essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Conforme o autor “tornar o pedagógico mais político significa inserir a

escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder.” (Giroux, 1997, p. 163).

Os direitos de cidadania, participação e comunicação políticas são entendidos como liberdades positivas. Com a participação além dos interesses privados, visando o bem comum da coletividade. Esses movimentos no espaço escolar passam pelo fortalecimento da gestão democrática que vai além da escolha do diretor/a, envolvendo os grêmios estudantis, o conselho deliberativo, as associações de pais e professores-APPs, com espaços para encontros/reuniões e grupos de estudos. Na inserção e debate para a construção do projeto político pedagógico e no currículo escolar.

As transformações e mudanças nas formas de agir e pensar em relação a atuação no espaço da escola, são impulsionadoras para olhar as experiências exitosas que já realizamos, revisitando as memórias para perceber que outra forma de ensinar e atuar como docente é possível com expansão de visão de mundo, onde todos possam ter acesso aos meios. Para isso é primordial investimentos na educação pública, melhorando a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores.

Conclusão

Nessa tessitura, como considerações finais é relevante apontarmos alguns elementos acerca da temática em questão. Um dos aspectos a destacar é a necessidade da imediata revogação da lei 13.415/2017 e a organização do ensino médio a partir de uma nova proposta que proporcione a formação humana integral.

As políticas educacionais precisam atender às necessidades de todos e todas, indo além da ampliação do atendimento, garantindo a permanência e respeitando as pluralidades. Sendo construídas de forma horizontal, com os sujeitos e não para os sujeitos. É necessário que experiências exitosas independente do governo que tenha implantado, possam ter continuidade, infelizmente, no Brasil, vivemos constantes períodos de rupturas nas políticas públicas na esfera municipal, estadual e nacional.

Em relação a profissão docente é nítida a pressão que a categoria está sofrendo em diferentes circunstâncias. A falta de incentivos em termos financeiros, melhoria das condições de trabalho e excesso de burocracia, falta de incentivos consistentes para formação inicial e continuada.

A constituição do ser professor passa pelo denso embasamento teórico e os movimentos da prática cotidiana é preciso ter claro que ser professor é uma profissão constituída por múltiplos saberes, para além do que é instruído e regulamentado por documentos normativos. É um movimento constituído através das atitudes relacionais, no compartilhar conhecimentos, no diálogo, na formação com os pares, na participação/fiscalização e proposição e deliberações das políticas públicas. É estar aprendendo ao longo da vida, para ter empoderamento para enfrentar as dificuldades. Nestas considerações deixamos para pensar a partir das palavras de Nóvoa (2022, p. 7) “A conversa entre nós, a partilha das nossas dúvidas, é a melhor forma de irmos mantendo a liberdade, uma liberdade que pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas que ganha um alcance maior no encontro com os outros”.

NUEVOS PARADIGMAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS ALLÁ DE LAS NORMATIVAS ESTABLECIDAS

Resumen: El trabajo aborda la educación media, con especial atención a la reforma implementada con la aprobación de la ley nº 13.415/2017, el estudio del curso 1 - Disposiciones Generales del Currículo Básico de la Educación Secundaria en el Territorio Catarinense (2021) también aborda la educación media. Estudio de las resistencias y dificultades del ser docente. Para reflexionar sobre el papel del docente en relación al proceso siguiendo la normativa, no ensino. Observar con atención la comprensión del rol docente y la formación de los jóvenes que estudian el medio ambiente. Mi trabajo es documental y bibliográfico, y supe dialogar con teóricos que estudian el tema antes mencionado. La reflexión se estructura en tres etapas. Primero, enumeraremos aspectos del contexto de la aprobación regulatoria. El segundo es verificar las implicaciones de estas normativas en la práctica diaria de los docentes y las consecuencias en la formación de los estudiantes y en el tercer camino desde la perspectiva de presentar elementos de resistencia y afrontamiento ante situaciones vividas por los docentes. Para los efectos de este estudio, es posible considerar que es necesaria la derogación inmediata de la ley 13.415/2017, con una nueva propuesta que proporcione educación democrática y formación humana integral.

Palabras Clave: Escuela secundaria. Normativo. Formación humana integral.

Referências

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei 11.700**, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao **caput** do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino e prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, 2009

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CASSOL, Claudinei.Vicente. Biosofia viver com sabedoria-movimento pela continuidade, defesa e qualidade de vida. *In*: CASSOL, C.V.; ZUCHI,C.M.; MAZZORETTO,C.V. (Orgs.) **Biosofia** movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p.77-91.

GIROUX, Henry. A. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis-RJ: Vozes. 1986.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre. Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. A. Distopia sociopolítica contemporânea: enfrentando antigos desafios do passado no início do século *In*: FIQUEIREDO, Gustavo de Oliveira; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; SILVA, Andréa Costa da. (Orgs). **Educação, cultura e lutas pela democracia escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023. P. 252-287.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, pp. 61-74, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>Acesso em: 01 de outubro de 2023.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio? *In*: MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 17-43.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Caderno 1- Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

LETRAMENTO LITERÁRIO E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E REFLEXIVO

Tereza Bins de Assis²⁹⁹

Laísa Veronese Bisol³⁰⁰

Grupo de Trabalho (GT): Juventudes e horizontes políticos, científicos e humanistas
cenários do Ensino Médio, EJA e Educação Profissional

Resumo:

O estudo tem o propósito de refletir sobre como a leitura literária pode contribuir para a formação crítica e reflexiva, considerando a identidade dos sujeitos para a formação de leitores com vistas ao estímulo à prática da leitura na escola, levando em conta a aproximação das obras à identidade dos sujeitos. Além disso, o estudo tenciona contemplar a natureza humanizadora da literatura (Candido, 1989), com o objetivo de formar leitores a partir de um processo contínuo de reflexões sobre os fatos das obras lidas. Ademais, foram investigadas estratégias e metodologias utilizadas no trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, que contribuem para a formação do sujeito ativo, crítico, reflexivo, capaz de atribuir sentido ao texto. O trabalho, alinhando à proposta do PPEGEDU, procura colaborar para a melhoria do desempenho do trabalho docente, que dialogue com a nova realidade e possibilite o surgimento de propostas metodológicas inovadoras, propiciando o desenvolvimento de habilidades leitoras e a constituição das práticas educativas voltadas ao ensino da língua, considerando os sujeitos envolvidos e os espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura literária. Leitura crítica e reflexiva. Formação de leitores.

Introdução

Na mais recente mudança nos parâmetros educacionais que estamos vivenciando, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), traz discussões acerca da importância da leitura dinâmica e reflexiva na escola e na vida dos estudantes, que pode estimular o pensamento crítico e à percepção estética. Assim, para tornar o ensino de literatura em práticas significativas requer que a escola e a sociedade repensem o conceito de literatura, seu valor e função social. Nesse sentido, o letramento literário possui grande importância para a formação escolar e social dos alunos, pois permite que a literatura seja vista de maneira mais ampla. Paulino (1998) destaca que:

²⁹⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literatura). Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. E-mail: a103015@uri.edu.br.

³⁰⁰ Doutora em Letras – Estudos Literários; Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea; Mestre em Letras – Literatura Comparada; Graduada em Comunicação Social – Jornalismo. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56).

No contexto do letramento literário, o interesse pelo texto não deve estar voltado apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura de gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos sentidos. Na interação entre professor e estudante, ambos podem olhar o texto de diferentes formas e atribuir novos significados, identificando e vivenciando experiências significativas nas linhas do texto literário.

Assim, o ensino da literatura na escola em consonância com a perspectiva social do momento, representa a cultura e a história, a linguagem e os costumes dos povos, em que os estudantes podem se ver representados na obra por meio de uma identificação subjetiva. A escola pode planejar situações de interação e aprendizagem com objetivos bem definidos, para que o ensino pelo texto explore também o plano simbólico, o que ajuda a entender a sua relação com o contexto social em que estamos inseridos.

O presente texto traz o Estado do Conhecimento, que é parte do Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação do PPEGEDU- UURI, intitulado **Leitura literária e A bolsa amarela: uma proposta para formação de leitores**, orientado pela Dr^a Laísa Veroneze Bisol, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre.

O estado do conhecimento

Em 2022, disposta a vivenciar novas experiências na vida profissional, melhorar a prática pedagógica e contribuir com a pesquisa na Educação, surgiu a oportunidade de ingressar no PPEGEDU- URI- Frederico Westphalen/RS. Já nos eventos iniciais de introdução à pesquisa científica, o grupo de professores especializados da URI, apresentou aos mestrandos a necessidade de pensar num tema de pesquisa. Longe do espaço acadêmico há muitos anos, as dificuldades em compreender o processo de construção do projeto de pesquisa eram imensas, mas com as orientações dos doutores da universidade, cada dia foi uma experiência de aprendizado e crescimento.

Para delimitar o tema de pesquisa, iniciamos o Estado do Conhecimento, com uma pesquisa bem orientada e cuidadosamente organizada para identificar o que estava sendo pesquisado a partir dos descritores que foram se delineando com as tendências muito positivas

para o campo da literatura, principalmente devido a uma certa identificação com a área da linguagem.

Passamos à pesquisa no Portal de Periódicos CAPES, oficialmente criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação. Esta etapa foi organizada para demonstrar o que já foi pesquisado sobre a temática, trazendo-nos possibilidades sobre o que ainda pode ser explorado na pesquisa em Educação. A pesquisa considerou a língua como prática social e a concepção de leitura como espaço de construção de sentido e valorização dos sujeitos, guiando-se pela luz do letramento literário e a contribuição para a formação do leitor crítico e reflexivo, considerando a sua individualidade, autonomia numa concepção de sujeito críticos- reflexivos.

Para aprofundar no tema selecionado através de uma resposta cientificamente válida, definimos também o problema de pesquisa, que norteará todo o processo e o desenvolvimento do estudo para encontrar respostas empíricas sobre o problema. Para delimitar e aprofundar o tema da pesquisa, partimos do seguinte questionamento: de que forma a leitura literária pode contribuir para a formação crítica e reflexiva, considerando a identidade dos sujeitos?

Além disso, definimos o objetivo geral, que visa estimular a prática da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, visando a formação de leitores críticos e reflexivos e considerando a aproximação das obras à identidade dos sujeitos. A partir daqui nos debruçamos sobre o estado do conhecimento, que segue detalhado nas próximas páginas deste artigo.

Para definir os rumos do trabalho de pesquisa, iniciamos a construção do estado de conhecimento, a fim de traçar caminhos metodológicos e encontrar bases teóricas que fundamentem a pesquisa, de modo que todo o processo seja amparado por ideias e reflexões que contribuam para um trabalho com muito aprendizado e a construção de novos saberes.

Para MOROSINI (2014), Estado de Conhecimento é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Todo o processo requer um exercício de reflexão sobre a temática escolhida, observando o que se tem e dando início à construção de um novo objeto de estudo, pautado na compreensão do que se pretende e na construção de sentidos claros e objetivos tão necessários à pesquisa científica, levando o professor/pesquisador à percepção da realidade e o seu contexto de atuação.

Com um mapeamento das ideias já existentes, fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração, podemos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo, pois localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. (MOROSINI; FERNANDES, 2014)

Como fonte para coleta e produção de dados, optamos por buscas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, por apresentar a maioria dos trabalhos realizados na área da educação no país. A busca compreendeu os descritores relacionados ao tema do projeto de pesquisa proposto para o Mestrado.

Para melhor localização e acesso posterior aos trabalhos, organizamos pastas identificadas pelos descritores numa sequência numérica (D1, D2), separados para produção de dados, a fim de que nenhuma informação fosse perdida no decorrer do processo. Também foi necessário organizar pastas para salvar os trabalhos completos, e posteriormente realizar a leitura.

Todo o processo do estado de conhecimento foi organizado em três etapas: 1. Definição dos descritores e definição do mecanismo de buscas, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 2. Análise e descartes, que corresponde à análise das produções encontradas, selecionando, classificando e descartando de acordo com a relevância para o problema de pesquisa. 3. Aprofundamento e elaboração, que corresponde ao estudo aprofundado das produções selecionadas e a elaboração do estado do conhecimento.

O recorte temporal utilizado foi dos últimos cinco anos (havendo ampliação dependendo dos resultados), para possibilitar a análise de trabalhos encontrados, mas principalmente para verificar a temática abordada numa perspectiva mais atual. Sabemos que o estudo do tema Literatura é recorrente na área da Educação, mas o interesse desta pesquisa é identificar novas ideias, interesses e metodologias no trabalho com a leitura literária no contexto específico de sala de aula.

Quanto ao tipo de produções, foram aplicados filtros para selecionar trabalhos de pesquisa do mestrado e doutorado, especificamente na área da educação, que possam contribuir na abordagem do tema e dar andamento no projeto.

Para Autor, Orientador, Banca, Instituição e Biblioteca não foram aplicados filtros para ampliar possibilidades. Grande Área Conhecimento, Área Conhecimento, Área Avaliação, Área Concentração, Nome Programa foram utilizados filtros bem calculados para contemplar o tema da pesquisa no contexto da sala de aula, os quais apresentaremos mais adiante.

A primeira experiência de pesquisa aconteceu entre os dias 16 e 18 de outubro de 2022, durante a disciplina de Pesquisa em Educação. Na ocasião, o planejamento estava voltado para a prática da leitura literária e a formação do leitor crítico. Foi uma experiência muito importante, pois era um campo desconhecido, devido à pouca experiência com a escrita acadêmica, mas com a devida orientação dos professores das disciplinas, da orientadora e até de seminários ofertados pelo PPEGEDU, facilitou a compreensão e o encaminhamento do trabalho, diminuindo o estranhamento quanto à escrita acadêmica.

Nesse período, ocorreu a troca da orientadora deste projeto de dissertação, o que contribuiu para trazer novos rumos à pesquisa. Assim, novos caminhos foram trilhados, sendo necessário fazer novas buscas na plataforma, que ocorreram em 30 de janeiro de 2023.

A seguir, apresentaremos detalhadamente os descritores e os resultados obtidos. Em um momento inicial, pensávamos em desenvolver a pesquisa no âmbito do Ensino Médio, portanto, os primeiros descritores selecionados foram letramento literário AND ensino médio. Do mesmo modo, tínhamos a ideia de abarcar outros temas, como interação sociocultural e ação transformadora da literatura, por isso, essas palavras-chave também foram utilizadas no primeiro momento.

A fim de contemplar os trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, iniciamos as buscas com o filtro da Educação. Fizemos uma busca aplicando os filtros para os descritores somente para a área da Educação, a fim de verificar trabalhos que contemplem os temas pesquisados, apontando para o que já existe e para que pode ser inovador na área do programa de pós-graduação em Educação. Assim, o projeto poderá contribuir no campo da pesquisa no que diz respeito a melhoria do ensino da literatura no ensino fundamental-anos finais.

Com os descritores (D1) letramento literário AND ensino médio, foram 24 resultados no total. Não sendo aplicado qualquer outro filtro, apenas Educação, analisamos os títulos dos trabalhos, selecionando apenas aqueles que despertaram interesse pela temática pesquisada por tratar do caráter humanizador da Literatura (Candido) e das abordagens voltadas ao contexto da sala de aula, assim, passamos à leitura dos resumos.

Por esta via, analisamos os títulos e separamos três para a leitura dos resumos, dos quais destacamos para leitura mais aprofundada a tese de Chirley Domingues, Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível? A pesquisa despertou interesse por trazer o estudante para o centro do processo de leitura, discutindo e valorizando a subjetividade como fator determinante para o processo de ensino.

Do ano de 2017, o trabalho não possui divulgação autorizada, está no contexto da Área da Educação, na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores e se apresenta na perspectiva de verificar se a leitura literária em salas de aula do Ensino Médio permite a efetiva participação do leitor (aluno e professor), mobilizando a sua subjetividade, possibilitando a atuação e/ou a formação de um leitor literário. A pesquisa indicou que a falta de conhecimento dos professores sobre o que constitui um leitor literário contribui para a atual realidade, que pode ser mudada, se houver mudanças na formação acadêmica do professor de Língua Portuguesa, se a escola organizar tempos e espaços para a leitura literária e romper com o modelo de ensino centrado em conteúdos literários, marcado por conhecimentos panorâmicos, engessados e ultrapassados.

Com os descritores (D2) literatura AND humanização, aplicando somente filtros da Educação, resultaram em apenas 02 trabalhos, que após verificação dos títulos, não destacamos nenhum trabalho por não contemplar o tema da pesquisa no contexto da sala de aula e não ter como foco a formação do leitor literário nas aulas de Língua Portuguesa.

Com os descritores (D3) literatura AND interação sociocultural, novamente priorizando o filtro da Educação, resultaram 163 trabalhos, que pela análise dos títulos, notamos que todos os trabalhos apresentam inviabilidade de aprofundamento da temática, por ser anterior à Plataforma Sucupira, ou seja, pesquisas anteriores ao ano de 2012.

Com (D4) literatura AND ação transformadora, aplicados os filtros da Educação, foram 289 resultados, ocorreu o mesmo, todos os trabalhos são anteriores à Plataforma Sucupira. No decorrer da pesquisa, delimitamos o tema e fizemos as buscas com os novos descritores, aplicando os mesmos filtros mencionados anteriormente.

Para (D5) literatura AND identidade, foram 160 resultados, todos trabalhos anteriores ao ano de 2012 e, portanto, sem possibilidade de acesso. Com (D6) literatura AND autonomia foram 116 resultados, também anteriores a 2012. O mesmo ocorreu na busca por (D7) literatura AND alteridade foram 15 resultados anteriores a 2012. Com (D8) leitura literária AND A bolsa amarela, foram 301 resultados anteriores a 2012.

Com resultados bastante limitados, realizamos novas buscas com os mesmos descritores ampliando os filtros e, conseqüentemente os resultados, trazendo novas possibilidades e ideias para a pesquisa, as quais elencaremos a seguir.

D1. letramento literário AND ensino médio, com 1.481 resultados no total. Utilizamos filtro do ano de publicação, delimitando o tempo de 2018 a 2022, resultando em 540 trabalhos. O espaço de tempo delimitado serviu para situar o objeto pesquisado mais próximo da nossa realidade temporal, evidenciando trabalhos que tratam da Literatura e do letramento

literário mais próximos da nossa época, mostrando o que já foi feito e o que ainda pode ser pesquisado na área da Educação, contribuindo para novas metodologias e o fortalecimento do trabalho docente. Com utilização dos filtros relacionados à Grande Área de Linguística/Letras/Artes, Multidisciplinar; Área do Conhecimento Língua Portuguesa, Letras, Ensino, Educação; Área de Concentração Linguagens e Letramentos/Ensino e formação de professores/Língua e Literatura/Estudos literários/Ensino/Educação, resultaram 295 trabalhos.

Observamos, nessa etapa, que a maioria dos resultados apresentados com os descritores acima referem-se a trabalhos voltados para o Ensino Fundamental II. Na ocasião, definimos também as turmas de trabalho para o ano de 2023, que seria do Ensino Fundamental - anos finais, coincidindo com a proximidade do tema da pesquisa, o que possibilitou nova ideia de projeto, fatores que contribuíram para a mudança nos rumos da pesquisa, observando a relevância do estudo em questão.

Percorrendo inicialmente os títulos dos trabalhos, aqueles que se destacavam pela temática eram abertos e tinham os resumos analisados. Tendo proximidade com o tema ou despertando interesse pelo método ou abordagem adotada, foram selecionados 08 trabalhos considerados importantes para esta investigação e organizados em uma pasta específica e nomeada (D1). Os outros foram ignorados.

TABELA 1. literatura AND ensino médio

Descritor1. literatura AND ensino médio				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II.	Mestrado 2021	Melina de Paulo, Orientadora Profa. Dr ^a . Fani Miranda Tabak	Literatura, letramento literário, ensino fundamental	Estudos Literários
A leitura de o diário de Anne Frank em sala de aula do ensino fundamental de uma escola na Amazônia.	Mestrado 2020	Edilena Pinheiro, Orientador Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior	Educação literária; letramento literário; formação de leitores; O diário de Anne Frank	Estudos Literários
Crônicas de Luís Fernando Veríssimo – uma proposta de letramento para o professor do 6º ano do ensino fundamental.	Mestrado 2021	Francisco Antônio Pereira de Araújo, Orientador Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior.	Leitura. Letramento literário. Crônica. Humor.	Estudos Literários
Formando leitores críticos: uma proposta de aproximação com a leitura literária na escola.	Mestrado 2020	Marcia Oliveira de Andrade, Orientador: Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira	Leitura; Letramento Literário; Formação Leitora.	Estudos Literários
A Bolsa Amarela e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental.	Mestrado 2020	Adréa de Castro Cidrak, Orientadora: Profa. Dra. Lílían de Oliveira Rodrigues	A Bolsa Amarela. Humanização. Literatura. Letramento literário.	Teorias da Linguagem e Ensino
O ensino de letramento	Doutorado	Valdivina Telia Rosa de	Literatura. Política.	Ensino de

político nas asas da literatura: leituras literárias como agência para uma prática crítica.	2022	Melian, Orientador: Professor Dr. Márcio Araújo de Melo.	Educação. Colonialidade do Poder. Descolonialidade. Formação de leitores literários. Letramento político. Letramento Literário.	Língua e Literatura
Práticas de leitura literária na escola sob uma ótica humanizadora.	Mestrado 2020	Josiléa da Silva Pinheiro, Orientadora: Prof. ^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto	Letramento literário. Ensino de leitura. Humanização.	Estudos Literários
Uma viagem nos contos fantásticos de Edgar Allan Poe: proposta de letramento literário para turmas de 9º ano do ensino fundamental.	Mestrado 2021	Eliane Barbosa Taveira, Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Sarah Diva da Silva Ipiranga.	Letramento literário. Leitura significativa. Fantástico.	Linguagens e Letramento

Mesmo partindo para novas ideias, ainda permaneceu forte o interesse em focar no caráter humanizador da literatura (Candido), e como essa percepção está ainda alinhada com o trabalho atual, mantivemos o descritor.

D2. literatura AND humanização, a busca foi além do esperado e confirmou os rumos da pesquisa, pois resultaram em trabalhos com temáticas muito relevantes, tendo em vista que o tema central está em torno da ideia da leitura literária como espaço para humanização; foram, no total, 194 resultados. Nesta busca, foi ampliado o recorte temporal, com publicações correspondentes ao período de 2015 a 2022, restando apenas 55 trabalhos. O recorte temporal ampliou a busca e as possibilidades de resultados sobre os descritores e tornaram-se centrais por propor a utilização da poesia dos textos literários como fator de humanização, elevando o nível de interesse pela temática. Para contemplar uma maior diversidade de temas na área da Educação, não foram aplicados outros filtros. Com a análise dos temas e posteriormente a leitura dos resumos, 08 trabalhos foram selecionados e nomeados em pasta específica para leitura completa, considerando a temática relevante para a pesquisa. Todos arquivados em pasta nomeada (D2).

Mantendo o método de seleção, observamos inicialmente os títulos dos trabalhos, aqueles que se destacavam pela temática eram abertos e tinham os resumos analisados. Os que apresentavam proximidade com o tema ou pela abordagem adotada, principalmente pelo fator humanizador da literatura, selecionamos em pasta nomeada. Os outros foram ignorados.

TABELA 2. literatura AND humanização

Descritor 2. literatura AND humanização				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
A humanização do direito: uma leitura de três contos de Franz Kafka.	Mestrado 2016	Iata Anderson Fernandes, Orientador: Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca. Coorientadora: Profa. Dra. Karlla Christine Araújo Souza.	Literatura. Humanização. Direito. Kafka.	Linguagens, Memória e Produção de Saberes.
A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo.	Mestrado 2019	Nathalia Soares Fontes,	BNCC. Literatura. Humanização. Lukács	Políticas Públicas.
Da violência contra a mulher ao empoderamento feminino: uma proposta de letramento literário a partir de contos contemporâneos.	Mestrado 2019	Margot Kirsch Berti, Orientador: Prof. Dr. Antônio Aparecido Mantovani	Literatura; Humanização; Leitores críticos e reflexivos; Condição da mulher na contemporaneidade.	Linguagens e Letramentos.
(Des) caminhos para o ensino da literatura e para a formação do pensamento crítico pelo viés da BNCC.	Mestrado 2020	Vivien dos Santos Carneiro Lopes, Orientador: Lucilo Antônio Rodrigues	Literatura. Humanização. Pensamento Crítico.	Linguagem, Educação e Cultura.
Literatura: Poder humanizador, seu (não) lugar na escola e o letramento literário para a formação do leitor literário.	Doutorado 2019	Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Eliana Crispim França Luqueti	Literatura. Humanização. Letramento literário.	Cognição e Linguagem.
Letramento científico em literatura no ensino médio a produção de saberes ecoformativos.	Doutorado 2020	Mario Ribeiro Moraes, Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo	Letramento científico. Ecoformação. Sentipensamento. Literatura. Humanização.	Ensino de Língua e Literatura.
Narrativas e (Re) significações: uma via de humanização escolar.	Mestrado 2020	Luciana de Paula, Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria Zilda da Cunha	Formação de Leitores. Leitura Literária. Narrativa. Humanização.	Formação de Leitores.
Práticas de leitura literária na escola sob uma ótica humanizadora.	Mestrado 2020	Josiléa da Silva Pinheiro, Orientadora: Prof. ^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto	Letramento literário. Ensino de leitura. Humanização.	Estudos Literários.

Com a pesquisa em andamento, despertou o interesse pela interação entre os sujeitos na sociedade, que a literatura aborda por meio da sua linguagem subjetiva, decidimos por pesquisar novo descritor.

D3. literatura AND interação sociocultural foram encontrados 4.943 trabalhos, com o recorte temporal de 2017 a 2022, resultaram em 962 trabalhos. O recorte permitiu ampliar resultados e aproximar a temática da nossa realidade temporal, apontando oportunidades de pesquisa na área da Educação. Utilizando os filtros Grande Área Conhecimento: Letras, Linguística e Artes; Área do Conhecimento: Letras, Língua Portuguesa e Literatura brasileira; Área de Avaliação: Linguística e Literatura; Área de Concentração: Linguagem e Interação,

Interação e Discurso, Linguagens e Letramentos, Programa-Letras e Estudos da Linguagem, resultaram em 39 trabalhos. Desses, selecionamos 06 para análise aprofundada, que devem contribuir para o Estado do Conhecimento, arquivados em pasta nomeada (D3). Para seleção dos trabalhos, o critério de seleção foi exclusivamente pela perspectiva da leitura literária e a interação provocada pelo jogo da linguagem metafórica e subjetiva. Os que não contemplavam estas ideias foram excluídos.

TABELA 3. literatura AND interação sociocultural

Descritor 3: literatura AND interação sociocultural				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
A leitura literária na escola: impasses e perspectivas	Mestrado 2019	Christianne Teixeira da Matta Godoy, Orientadora: Prof. ^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto	Leitura literária. Construção de sentido. Interação. Humanização.	Estudos Literários.
Desenvolvimento da compreensão leitora por meio da interação com textos narrativos ficcionais.	Mestrado 2021	Maria Letícia Duarte, Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.	Leitura. Letramento literário. Texto narrativo.	Leitura e Letramento.
Gêneros textuais e práticas sociais: segunda etapa de desenvolvimento do jogo didático Linguagem e Interação.	Mestrado 2018.	Kleiber Ribeiro da Silva, Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro	Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais/discursivos. Jogo Didático.	Linguagens e Letramentos.
Letramento literário no 7º ano do ensino fundamental: leitura crítica e reflexiva.	Mestrado 2019	Waldeny Berson de Sousa, Orientadora: Professora Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa	Contação de histórias. Oralidade. Leituras. Leitores. Interação.	Estudos Literários.
Movimentações literárias em travessias e travessuras: experiências com leituras literárias no ensino fundamental II.	Mestrado 2018.	Maria José Alves Vieira, Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira	Literatura brasileira – Estudo e ensino. Letramento literário. Interação educando/educador. Leitura literária. Processos identitários.	Linguagens e Letramentos.
Práticas de leitura na escola: bases para (de) formação do sujeito leitor.	Mestrado 2019	Maria das Dores Félix de Lima, Orientador (a): Odilon Helou Fleury Curado	Leitura, Dialogismo, Interação, Estratégias de Intervenção.	Linguagens e Letramentos.

Considerando o contexto da literatura com poder de transformar ideias e conceitos pré-estabelecidos culturalmente, decidimos pelo descritor a seguir, para contemplar e dar continuidade a pesquisa.

D4. literatura AND ação transformadora, chegou-se ao total de 3.962 resultados, já com recorte temporal de 2017 a 2022, o resultado foi de 206 trabalhos. O recorte temporal permitiu verificar quais e quantos trabalhos abordam a temática da Literatura, delineando os caminhos da pesquisa numa margem temporal de 05 anos, em média, para mostrar quais

possibilidades ainda podem ser exploradas. Utilizando os filtros Grande Área Conhecimento- Letras, Linguística e Artes, Área do Conhecimento- Letras, Língua Portuguesa, Área de Avaliação- Linguística e Literatura, Educação e Ensino, Área de Concentração-Linguagem e Letramentos e Estudos da Linguagem, Programa-Letras e Estudos da Linguagem, resultaram 33 trabalhos, que após análise dos temas e dos resumos, foram selecionados 05 trabalhos para continuidade da pesquisa, arquivados em pasta nomeada (D4). Os trabalhos selecionados refletem temáticas que apresentam a literatura como proposta didática para o ensino de leitura para alunos do ensino fundamental, com ações inovadoras para o trabalho docente, com múltiplas possibilidades de abordagem.

TABELA 4. literatura AND ação transformadora

Descritor 4: literatura AND ação transformadora				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
Memórias socioculturais e seus efeitos de sentido: uma proposta de pesquisa-ação com alunos do ensino fundamental II do povoado Boca da Mata- Atalaia/AL.	Mestrado 2019	Josefa Maria dos Santos, Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho.	Memória sociocultural. Efeitos de sentido. Práticas escolares.	Linguagens e Letramentos.
Dramatização de contos – uma proposta de ação literária com base no conto O gato preto de Edgar Allan Poe.	Mestrado 2019	Tales Freire Pinheiro, Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino.	Contos de Terror. Drama. Edgar Allan Poe. Leitura literária.	Linguagens e Letramentos.
Leitura da obra literária no ensino fundamental e livro didático: da reflexão à ação interventiva.	Mestrado 2018	Patrícia dos Reis Viegas, Prof. ^a Dr. ^a Maria de Fátima Nascimento.	Letramento literário. Livro didático. Metodologias.	Linguagens e Letramentos.
Leitura, música e emoção: uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental.	Mestrado 2018	Emiliane Santana Gomes, Orientadora: Profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta.	Pesquisa-ação. Leitura. Música. Emoção. Ensino.	Linguagens e Letramentos.
Um protótipo didático para o multiletramento com o gênero meme para um nono ano.	Mestrado 2018	Betania Elisabete Braga, Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Lilian Cristina Buzato Ritter	Multiletramentos. Leitura crítica. Pesquisa-ação. Meme.	Linguagens e Letramentos.

Fizemos outras buscas com descritores secundários, como formação de leitores AND leitura crítica AND ensino médio (um trabalho selecionado); interação AND texto AND leitor (dois trabalhos selecionados); literatura AND protesto (03 trabalhos selecionados).

QUADRO 1. Descritores pesquisados e os resultados gerais:

Descritores	Total	Filtros	Resultado
D1: letramento AND ensino médio	1.481 resultados	Ano: 2017-2022; Grande Área de Linguística/Letras/Artes, Multidisciplinar; Área do Conhecimento Língua Portuguesa, Letras, Ensino, Educação; Área de Concentração Linguagens e Letramentos/Ensino e formação de professores/Língua e Literatura/Estudos literários/Ensino/Educação.	295 trabalhos.
D2: literatura AND humanização	194 resultados	Ano: 2015-2022	55 trabalhos.
D3: literatura AND interação sociocultural	4.943 resultados	Ano: 2017-2022; Grande Área Conhecimento: Letras, Linguística e Artes; Área do Conhecimento: Letras, Língua Portuguesa e Literatura brasileira; Área de Avaliação: Linguística e Literatura; Área de Concentração: Linguagem e Interação, Interação e Discurso, Linguagens e Letramentos, Programa-Letras e Estudos da Linguagem	39 trabalhos.
D4: literatura AND ação transformadora	3.962 resultados	Ano: 2017-2022; Grande Área Conhecimento-Letras, Linguística e Artes, Área do Conhecimento- Letras, Língua Portuguesa, Área de Avaliação- Linguística e Literatura, Educação e Ensino, Área de Concentração-Linguagem e Letramentos e Estudos da Linguagem, Programa-Letras e Estudos da Linguagem.	33 trabalhos.
D5: formação de leitores AND leitura crítica AND ensino médio (um trabalho selecionado); interação AND texto AND leitor (dois trabalhos selecionados); literatura AND protesto		Não houve aplicação de filtros.	06 trabalhos.

Dentre os trabalhos mencionados em cada tabela foram selecionados aqueles que se destacam pelas temáticas relevantes para pesquisa, além de apresentar metodologias diversificadas que servirão de base para novas propostas metodológicas.

Inicialmente, analisamos os trabalhos selecionados por uma leitura simplificada, nos atentando principalmente para o resumo para conhecer o objeto pesquisado. Posteriormente, nos aprofundamos na leitura dos trabalhos verificando bases teóricas e metodológicas, entre outros, a fim de captar recursos para o nosso projeto de pesquisa. Fizemos leituras importantes, que nos trouxeram aportes teóricos ricos e inovadores em diversidade de métodos, que contribuíram não somente para a pesquisa, como também para a prática docente, tendo em vista as atividades de produção de gêneros textuais discursivos utilizados nas atividades de expressão oral e escrita em sala de aula, alicerçados nas práticas sociais de interação verbal.

QUADRO 1. Trabalhos selecionados para análise mais aprofundada (D1)

Descritor 1. literatura AND ensino médio				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
Formando leitores críticos: uma proposta de aproximação com a leitura literária na escola.	Mestrado 2020	Marcia Oliveira de Andrade, Orientador: Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira.	Leitura; Letramento Literário; Formação Leitora.	Estudos Literários
A Bolsa Amarela e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental.	Mestrado 2020	Adréa de Castro Cidrak, Orientadora: Profa. Dra. Lílían de Oliveira Rodrigues	A Bolsa Amarela. Humanização. Literatura. Letramento literário.	Teorias da Linguagem e Ensino

A dissertação de mestrado de Marcia Oliveira de Andrade, publicada em 2020, *Formando leitores críticos: uma proposta de aproximação com a leitura literária na escola*, analisa a importância da leitura para formação de leitores críticos a fim de realizar a intervenção necessária para desenvolver as competências leitoras através do letramento literário, entende a leitura não só como decodificação de símbolos, mas como ação social. A pesquisa resultou num plano de intervenção com atividades leitoras que contribuíssem para a fruição e para construção de um conhecimento crítico emancipador e humanístico.

A dissertação de mestrado de Andréa de Castro Cidrak, de 2020, *A bolsa amarela e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental*, trata a Literatura como fator de humanização, um elemento indispensável para formação do indivíduo, pois os efeitos que causa, estimulam o pensamento e o diálogo entre várias concepções, opiniões e valores. Busca respostas para a questão: Pode o estudo de uma obra literária na escola contribuir para a formação da personalidade e humanização do sujeito? Promove uma discussão sobre o caráter humanizador da literatura, tornando-a um direito fundamental e irrevogável, formando sujeitos mais reflexivos, críticos, autônomos, capazes de transformar a própria realidade e conseqüentemente, tornar a sociedade mais justa.

QUADRO 2. Trabalhos selecionados para análise mais aprofundada (D2)

Descritor 2: literatura AND humanização				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo.	Mestrado 2019	Nathalia Soares Fontes,	BNCC. Literatura. Humanização. Lukács	Políticas Públicas.
Literatura: Poder humanizador, seu (não) lugar na escola e o letramento literário para a formação do leitor literário.	Doutorado 2019	Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Eliana Crispim França Luqueti	Literatura. Humanização. Letramento literário.	Cognição e Linguagem.

O trabalho de Nathalia Soares Fontes, tem como tema A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo, dissertação de mestrado de 2018. A perspectiva adotada na leitura do documento curricular é a da educação literária que viabilize a fruição estética e o processo de objetivação humana. Defende que a literatura, como conhecimento clássico, deve estar nas escolas e, sobretudo, convergir com seus objetivos de aprendizagem, os quais possibilitem a construção da humanização e leve o indivíduo à catarse estética. A abordagem de literatura no novo documento regulador, destaca pontos considerados relevantes para a formação de uma educação emancipadora.

Outro trabalho que despertou interesse, foi a tese de doutorado da Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, 2019, com o tema Literatura: Poder humanizador, seu (não) lugar na escola e o letramento literário para a formação do leitor literário. A pesquisa tem o propósito de investigar o caráter subjetivo e polissêmico do texto literário. Traz a ideia de que textos são a base da interação humana. O estudo consolida a importância do texto literário para a formação humana e busca propor formas de inserção da literatura nas escolas para a formação do leitor crítico e autônomo.

A busca possibilitou a reflexão sobre os aspectos sociais e o natural funcionamento de sua língua materna, usada cotidianamente para suas interações sociais, especialmente nos níveis mais elementares de suas relações interpessoais, o que determina o ensino da língua materna nas escolas, levando em consideração concepções importantes para a formação de um sujeito crítico e participativo socialmente (PCN, 1998).

Em abril de 2023, novas possibilidades e encaminhamentos surgiram com as leituras, resolvemos realizar novas buscas para o estado do conhecimento, que ocorreram entre 17 e 24 de abril, resultando em alterações no título, delineamento no percurso metodológico da

pesquisa, definição da etapa do Ensino Fundamental como alvo da pesquisa, porém os holofotes continuam, mais do que nunca, voltados para a prática da leitura literária, da sua importância para a formação dos estudantes e os seus desdobramentos na sala de aula.

Nova etapa, novos descritores foram pensados. Para tratar melhor do aspecto da subjetividade, surgiu novo descritor, que visa aproximar a pesquisa da questão da identidade dos sujeitos, e surpreendentemente os resultados foram muito valorosos e confirmaram os rumos da pesquisa.

D5. Literatura AND identidade, com 6.589 resultados. Foram aplicados os filtros: Ano: 2018-2022; Tipo: Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado; Grande Área Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área Conhecimento: Letras; Área Avaliação: Linguística e Literatura; Área Concentração: Ensino e Formação de Professor de Língua e de Literatura, Estudos de Linguagem e Interculturalidade, Interfaces entre Língua e Literatura, Tecnologias e Processos Discursivos, Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas; Nome Programa: Letras: Ensino de Língua e Literatura, Língua, Literatura e Interculturalidade, Letras, Estudos de Linguagens, Língua e Cultura. Restaram 37 resultados para a análise dos títulos.

Com estes descritores, a busca foi muito produtiva, foram selecionados trabalhos pelo título, inicialmente, que sugerem temáticas bem atuais referentes a linguagem, leitura e identidade. Foram extraídos 06 trabalhos e arquivados em pasta nomeada (D5).

D6. literatura AND autonomia, descritor que visa pesquisas que se dedicaram a verificar a importância da autonomia para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e pessoais dos estudantes, totalizando 882 resultados. Aplicados os filtros de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, Ano: 2014-2018; Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área Conhecimento: Letras; Área Avaliação: Linguística e Literatura; Área Concentração: Interação e Discurso, Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura; Nome Programa: Interdisciplinar Linguística Aplicada, Língua e Cultura, Linguagem e Ensino. Resultando 14 trabalhos.

Depois de analisar os títulos e brevemente os resumos, selecionamos 01 trabalho. O projeto Literatura e Tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários, de Estela da Silva Leonardo, do ano de 2017. A investigação traçou um caminho que possibilitou discutir questões como o processo de democratização da escola, o perfil do aluno na Era Digital, as inovações tecnológicas no meio

escolar; e as possibilidades de práticas pedagógicas com a utilização de recursos midiáticos para aperfeiçoar o ensino da Literatura na escola.

QUADRO 6. Trabalhos selecionados para análise mais aprofundada (D6)

D6. literatura AND autonomia				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
Literatura e Tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários.	Mestrado 2017	Estela da Silva Leonardo, Orientador Nilson Adauro Guimarães da Silva.	Literatura- Estudo e Ensino. Leitura. Professor- Formação. Livros e leitura- Inovações tecnológicas.	Letras.

Estudando a relação da identidade dos sujeitos no campo da linguagem literária, pensamos novos descritores e realizamos buscas na plataforma, a fim de verificar se as temáticas estão presentes no âmbito da pesquisa acadêmica atual.

D7. literatura AND alteridade, cuja busca resultou em 978 trabalhos. Aplicados os filtros para seleção de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, Ano: 2016-2018, Grande Área Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área Conhecimento: Letras; Área Avaliação: Linguística e Literatura; Área Concentração: Literatura e Práticas Sociais; Linguagem e Sociedade, Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem, Linguagem, Cultura e Identidade; Nome Programa: Literatura; Letras, Letras, Estudos a Linguagem. Após aplicação de filtros, apresentou resultado de 15 trabalhos, que após análise dos títulos e brevemente dos resumos, selecionamos 02 trabalhos, que foram arquivados em pasta por apresentar o tema de interesse.

O primeiro, O “eu” e o “outro”: as imagens da afetividade nas obras de Lília A. Pereira da Silva, de Job Lopes Evangelista, ano 2018, chamou a atenção pelo fato de que no título já apresenta a palavra alteridade, cujo significado encontra-se no ato de perceber a diferença e que o “eu” deve conviver com outros. É um estudo comparativo e interpretativo das imagens afetivas que se constroem a partir das relações humanas entre os sujeitos, a angústia, a infelicidade, o desamor e o vazio existencial, que desenvolvem reações, percepções e imagens afetivas que se tornam constantes nas produções da escritora.

O segundo, O olhar do professor e a relação de alteridade na sala de aula, de Ana Maria Cantarutti Marques, do ano de 2015. O estudo de Marques apresenta questões sobre as

representações da linguagem do olhar em sala de aula, baseado na concepção de alteridade na relação professor e aluno.

A investigação, de caráter qualitativo, utilizou dados empíricos gerados através de observações e de entrevistas junto a professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para esse estudo, a pesquisa destacou a interação social através do diálogo e o contato visual como indicadores de representação de alteridade. Na conclusão, foi possível perceber, através das observações, o olhar atento das professoras às necessidades da turma e a constatação de que havia um constante diálogo entre alunos e professores.

QUADRO 7. Trabalhos selecionados para análise mais aprofundada (D7)

D7. literatura AND alteridade				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
O “eu” e o “outro”: as imagens da afetividade nas obras de Lília A. Pereira da Silva.	Doutorado, 2018	Job Lopes Evangelista, Orientador: Prof. Dr. Antonio Donizeti da Cruz.	Lília Silva; Afetividade; Imagens; Literatura Contemporânea.	Linguagem e Sociedade.
O olhar do professor e a relação de alteridade na sala de aula.	Mestrado, 2015.	Ana Maria Cantarutti Marques, Orientadora: Prof. ^a Dra. Noeli Reck Maggi.	Alteridade. Relação Professor-Aluno. Linguagem do olhar.	Linguagem, interação e processos de aprendizagem.

A leitura literária no ensino fundamental, anos finais, apresenta-se como uma importante ferramenta para o pleno desenvolvimento dos estudantes. O livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, cuja personagem encontra-se em conflito consigo mesma e a família, fazendo da bolsa amarela um esconderijo para se refugiar do mundo e das suas limitações, se assemelha à vida de adolescentes desta etapa de ensino, que buscam seu lugar no mundo, ser compreendidos e aceitos da maneira que são. Assim, resolvemos buscar pelos descritores que pudessem apontar interesses de pesquisa e estudos sobre a obra.

D8. leitura literária AND *A bolsa amarela*, com um total de 9.745 resultados. Aplicados os filtros para Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado; Ano: 2014-2018; Grande Área Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área Conhecimento: Letras; Área Avaliação: Linguística e Literatura; Área Concentração: Literatura e Vida Social, Literatura e Crítica Literária, Linguagem e Sociedade, Linguagem: Língua e Literatura, Literatura, Cultura e Contemporaneidade; Nome Programa: Letras, Letras, Literatura, Cultura e Contemporaneidade, Estudos da Linguagem, Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Após a aplicação dos filtros, 175 trabalhos, destes, 05 foram arquivados em pasta nomeada D7.

Nesta busca, 03 trabalhos chamaram a atenção pelo título, porém não tinham a divulgação autorizada: Um olhar sobre a família em A Bolsa Amarela: entre o texto e a sala de aula, Severina Diosilene da Silva Maciel; O projeto autoral de Lygia Bojunga: uma leitura de A bolsa amarela e O sofá estampado, Celiane Mendes; Espacialidades reais e fantásticas nas narrativas de Lygia Bojunga: uma leitura de A bolsa amarela, A casa da madrinha e O sofá estampado, Lilian Lima Maciel. Todas são dissertações de Mestrado.

As subjetividades e as relações de poder nos discursos de posse de Arthur Virgílio Neto, dissertação de Ângelo Luiz Dias de Lima (2019), discute a compreensão do mundo por meio de uma leitura, de uma interpretação permanente dos contextos sociais. Essa compreensão, assim como o mundo, está em constante mudança e não há razão para as interpretações atuais ficarem estagnadas por análises ultrapassadas. Compreender as manifestações que movem o mundo é compreender as relações que se estabelecem nele.

O lugar da subjetividade na leitura e didática literárias em turmas de ensino superior de uma instituição privada na cidade de Araguaína, Tocantins, tese de Doutorado Francisco Neto Pereira Pinto (2019). No estudo, o pesquisador teve como objetivo interrogar sobre o lugar da subjetividade na leitura literária realizada por alunos de nível superior de duas turmas da disciplina de Língua Portuguesa e de uma de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa. O trabalho despertou interesse porque pode contribuir para a análise da formação docente no que se refere a subjetividade da leitura literária.

A pesquisa se insere no campo da didática literária implicada, entende por subjetiva a leitura interessada e singular, na qual os horizontes do leitor se conjugam aos do texto, resultando na versão concreta realizada do texto. A análise dos dados evidencia que a inclusão da subjetividade no trabalho com o texto literário potencializa o engajamento dos alunos tanto do ponto de vista pedagógico como heurístico, ou seja, mobiliza a adesão discente às atividades propostas como também suscita interpretações que colocam em jogo posições referidas a si e distanciadas. O que muito nos interessa para a criação de novas metodologias para as aulas de leitura literária, para que valorizem a subjetividade do aluno/leitor.

A pesquisa de Chrystina Magalhães Gomes dos Santos, A leitura literária no ensino fundamental: caminhos e desafios para o professor de português (2017), a pesquisadora buscou investigar a influência da formação literária docente nas práticas de ensino de literatura nos anos finais do EF. Conclui-se, como resultado, que professores com relações mais estreitas com a leitura literária tendem a construir pontes diversas modalidades de cultura, ministrando aulas de português com vista à formação de leitores polivalentes, favorecendo a construção de uma cultura literária ao longo de toda Educação Básica.

Na perspectiva teórica, a pesquisa esteve fundamentada na Estética da Recepção, sobretudo nas concepções disseminadas por Umberto Eco, nos postulados de Antonio Candido sobre ensino de literatura e nos conceitos de leitura literária e sujeito leitor preconizados por Jouve e Rouxel.

A Dissertação de Juvenal Brito Cezarino Júnior, WebQuest no ensino de literatura: do deslumbramento à real aplicação em sala de aula, apresenta uma possibilidade metodológica para o trabalho com a literatura. propõe-se nesta pesquisa o uso da metodologia WebQuest, uma pesquisa guiada na internet com fontes pré-selecionadas pelo professor, de modo que o estudante se torna responsável por parte de seu processo de aprendizagem. O objetivo é mostrar como esse meio, que envolve texto escrito, imagético e sonoro pode ser ferramenta importante no ensino da literatura. Discute-se, ainda, a necessidade de compreender a tecnologia não como mero objeto de deslumbramento e desejo, mas como ferramenta aplicável no contexto escolar.

Numa primeira análise, percebemos que todas as pesquisas destacadas abordam o Ensino da Literatura e podem contribuir com as mudanças de práticas que tanto almejamos. Cada uma, ao seu modo, trazem ideias relevantes para esta pesquisa, bem como aportes teóricos que conduzirão o estudo acerca do tema proposto.

D8. Leitura literária AND A bolsa amarela				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
As subjetividades e as relações de poder nos discursos de posse de Arthur Virgílio Neto.	Mestrado, 2019	Ângelo Luiz Dias de Lima, Orientador Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa	Análise de discurso. Poder. Verdade. Subjetividade.	Estudos da Linguagem.
O lugar da subjetividade na leitura e didática literárias em turmas de ensino superior de uma instituição privada na cidade de Araguaína, Tocantins.	Doutorado, 2019.	Francisco Neto Pereira Pinto, Orientadora Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.	Didática Literária Implicada. Leitura Literária Subjetiva. Ensino Superior. Contemporaneidade.	Língua e Literatura.
A leitura literária no ensino fundamental: caminhos e desafios para o professor de português.	Mestrado, 2017	Chrystina Magalhães Gomes dos Santos, Orientador Benedito Antunes.	Leitura Literária. Literatura e Ensino. Ensino Fundamental II.	Literatura e Vida Social.
WebQuest no ensino de literatura: do deslumbramento à real aplicação em sala de aula.	Mestrado,	Juvenal Brito Cezarino Júnior, Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues.	Leitura literária. Webquest. Ensino.	Ensino de Linguagens.

Escolhemos novo descritor (D9) para ampliar as buscas sobre a literatura e a subjetividade, leitura literária AND sujeitos críticos e reflexivos, com 292 resultados no total.

Aplicados os filtros para Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado; Ano 2014-2018; Grande Área Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área Conhecimento: Letras; Área Avaliação: Linguística e Literatura; Área Concentração: Literaturas de Língua Portuguesa; Literatura e Práticas Sociais; Nome Programa: Letras e Literatura. Restaram 07 trabalhos; destes, 01 foi selecionando em pasta nomeada para análise.

A dissertação de mestrado de Luciana de Barros Ataíde, 2014, *O ser e a linguagem em uma aprendizagem ou o livro dos prazeres: um estudo sobre a obra de Clarice Lispector*, traz uma abordagem acerca dos aspectos inerentes ao Ser como existência, essência, escolha, angústia, liberdade, dor, prazer, já que a autora, ao criar Loreley, expõe a complexidade da condição humana dentro de uma relação temporal.

A estratégia discursiva de Clarice envereda-se pelos caminhos do questionamento da realidade. Por essa via, formula-se uma nova qualidade de experiência envolvida na escrita, uma nova perspectiva pela qual a linguagem é concebida já que para a escritora o mais importante que ficcionar um fato é praticar o autoconhecimento e o alargamento do conhecimento do mundo através do exercício da linguagem. Com isso, nota-se que o viés filosófico da obra enfoca os limites e o alcance do conhecimento mediante a palavra e a consciência, através das quais os seres humanos se distinguem de outros seres.

D9. leitura Literária AND sujeitos críticos e reflexivos				
Título	Nível/Ano	Autor/Orientador	Palavras-Chave	Área de Concentração
O ser e a linguagem em uma aprendizagem ou o livro dos prazeres: um estudo sobre a obra de Clarice Lispector.	Mestrado, 2014.	Luciana de Barros Ataíde, Orientador: Professor Doutor Audemaro Taranto Goulart.	Linguagem. Ser. Existência. Autoconhecimento. Falta. Prazer.	Letras.

Conclusão

A literatura pode ser vista como instrumento de comunicação e interação social importante por trazer aspectos da realidade, como a representação da cultura e os costumes dos povos, saberes que passam de geração em geração, o conhecimento linguístico, além do poder de emocionar e divertir com a dinâmica textual criativa e singular. Enfim, o texto literário pode ser uma ferramenta pedagógica inestimável para a formação dos estudantes, que precisam ser preparados para uma leitura crítica, a fim de atribuir ao texto o sentido necessário para o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e criativo.

Pensando a literatura e a sua relação com a realidade, Antônio Candido (2006) observa que os aspectos históricos, sociais e culturais estão presentes no texto literário, mas é o texto que deve fomentar esse contexto, ou seja, o texto traz uma verdade imaginada e expressa esteticamente e esses aspectos são o elo entre o leitor e o real.

Enfim, a literatura está presente na vida das pessoas, nessa nova realidade, está associada e precisamos considerar as temáticas atuais e de interesse dos estudantes. Indispensável para formação de estudantes, ocupa um lugar propício para discussões socioculturais. Ao ter contato com o texto literário, o aluno, além de estudar a língua portuguesa, entra em contato com a arte, que permite reconhecer suas impressões acerca de si e do outro, exercendo a empatia e o diálogo, numa formação socioemocional.

Diante da busca pelo estado do conhecimento, entendemos que a pesquisa em andamento pode ser atualizada e inovadora no campo da Educação, proposta do programa de Pós-graduação da URI, e poderemos sim, fazer questionamentos, reflexões e descobertas relevantes para a melhoria do ensino da literatura no ensino fundamental-anos finais, considerando o contexto atual da educação do nosso país.

Assim, a pesquisa pelo Estado do Conhecimento nos possibilitou compreender melhor o que já foi pesquisado, bem como as abordagens feitas pelos pesquisadores na área da Educação, permitindo que as ideias do objeto pesquisado fosse tomando forma, levando-nos a uma reflexão sobre a importância da produção científica na área da linguagem e mostrando-nos que ainda há muito o que ser feito, tendo em vista as mudanças pelas quais a educação vem passando.

A capacidade humana de apreender é ilimitada. Nesse sentido, o conhecimento por meio da linguagem pode contribuir significativamente para as diversas áreas do saber. Com a pesquisa, podemos desenvolver uma atitude crítica e reflexiva para uma atuação pedagógica eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para que as leituras não sejam apenas momentos de fruição com o texto, com propósitos comunicativos (leitura e escrita), mas que possamos abstrair diversos elementos que constituem uma prática de múltiplas aprendizagens, desenvolvendo a capacidade de questionar as ideias já postas, propondo outras direções, possibilidades, tão necessários para a convivência humana nos tempos atuais.

Nesse processo, a escola representa a manutenção da ordem estabelecida, atendendo toda a demanda social assegurada pelo sistema social, político e econômico aos quais estamos submetidos, o que significa, por vezes, a intenção explícita e voraz do capitalismo, em que somente a minoria dos jovens ascendem dentro das hierarquias estabelecidas socialmente, assim, a escola torna engessada, incapaz de quebrar as barreiras e os paradigmas do sistema.

LITERARY LITERACY AND THE CONTRIBUTION TO THE TRAINING OF CRITICAL AND REFLECTIVE READERS

Abstract

The study aims to reflect on how literary reading can contribute to critical and reflective training, considering the identity of the subjects for the training of readers with a view to encouraging the practice of reading at school, taking into account the approach of the works to the identity of the subjects. Furthermore, the study intends to contemplate the humanizing nature of literature (Candido, 1989), with the aim of training readers through a continuous process of reflections on the facts of the works read. Furthermore, strategies and methodologies used in working with literary texts in Portuguese language classes were investigated, which contribute to the formation of an active, critical, reflective subject, capable of attributing meaning to the text. The work, in line with the PPEGEDU proposal, seeks to collaborate to improve the performance of teaching work, which dialogues with the new reality and enables the emergence of innovative methodological proposals, enabling the development of reading skills and the constitution of educational practices aimed at teaching of language, considering the subjects involved and the intersubjective spaces designed to create teaching and learning opportunities.

Keywords: Literary reading. Critical and reflective reading. Reader training.

Referências

ASSIS, Tereza Bins. **LEITURA LITERÁRIA: VIVÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**. Nova Mutum/MT, junho de 2024.

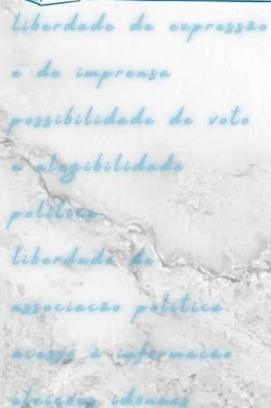
CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 254)

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).



AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E A EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA ENTRE URUGUAI E BRASIL

Fernanda Duarte Siqueira³⁰¹
Vladimir Soares da Fontoura³⁰²

Grupo de trabalho (GT): As infâncias e a educação infantil em debate

Resumo

O artigo compara os indicadores socioeconômicos do Uruguai e do Brasil, analisando como as políticas públicas e a cidadania influenciam os sistemas educacionais de ambos os países. Utilizando dados de fontes como a UNESCO, Macrotrends e Wisevoter, além de informações dos ministérios da educação de cada país, a pesquisa revela que, entre 2018 e 2021, o Brasil apresentou uma redução ou piora em vários indicadores, como renda nacional bruta, investimento em educação, e Índice de Concentração de Gini, em comparação ao Uruguai. Enquanto o Brasil reduziu os investimentos em educação e teve uma queda no IDH, o Uruguai aumentou seu investimento e melhorou seu IDH. O estudo destaca que, embora a quantidade de investimento em educação seja crucial, também é essencial considerar a desigualdade econômica e o foco na qualidade para promover um sistema educacional eficaz. Exemplos de outros países como Austrália, Canadá e Japão são usados para mostrar que altos investimentos não necessariamente resultam em melhor qualidade educacional, mas que a combinação de investimento adequado e políticas voltadas para a igualdade pode fortalecer o sistema educacional de um país.

Palavras-chave: políticas públicas. políticas educacionais. cidadania. sistemas educacionais.

Introdução

Apresentamos os princípios das políticas públicas e da cidadania, comparando os indicadores socioeconômicos do Uruguai e do Brasil, considerando as diferenças entre os dois países.

Tanto o Uruguai quanto o Brasil enfrentam desafios significativos em seus sistemas educacionais, pois acreditamos que ambos procuram alcançar um ensino de excelência para beneficiar os estudantes e o futuro de suas sociedades através da implementação de investimentos corretos em suas políticas educacionais.

Em nosso artigo procuramos informações de indicadores em fontes como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Macrotrends e Wisevoter. Os dados referentes aos investimentos na área educacional foram retirados do site do *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC) (Uruguai) e do Portal da Transparência da Controladoria-Geral da União (Brasil).

³⁰¹ Pós-Graduada em Espaços e Possibilidades para Educação Continuada. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). siqueira.fernanda@acad.ufsm.br.

³⁰² Mestre em Ciências da Computação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). vladimir.fontoura@acad.ufsm.br.

O investimento em educação e sua efetividade são questões cruciais para o desenvolvimento e o progresso de um país, procuraremos neste artigo construir um paralelo entre alguns indicadores socioeconômicos e a educação do Uruguai e do Brasil, analisando a relação entre os investimentos realizados e a evolução desses índices.

Este artigo está organizado da seguinte forma. Iniciamos com uma pequena introdução, após apresentamos algumas pesquisas realizadas procurando ligar a efetividade do investimento na educação. Na sequência apresentamos alguns dados do Uruguai e Brasil em 2018, após apontamos dados de 2019 a 20121 com a finalidade de averiguar a evolução e comparar as diferentes realidades socioeconômicas e educacionais e finalizamos com algumas considerações.

Estudos sobre Investimento em Educação

Junior (2021) procurou investigar a efetividade do Fundeb na rede educacional do estado da Paraíba (2007-2019) em relação à sua capacidade de apresentar resultados condizentes com o seu objetivo de atender às necessidades da manutenção e do desenvolvimento do ensino básico, em harmonia com a perspectiva do atendimento do direito à educação assegurado na Constituição Federal. O pesquisador conclui em sua pesquisa que, apesar do Fundeb ter garantido um fluxo regular, automático e crescente de recursos financeiros para a rede estadual de educação paraibana, os indicadores de eficiência e rendimento educacional apresentaram avanços e melhorias limitadas.

Para mensurar os investimentos feitos pelo Brasil em educação e verificar seu real retorno e impacto, Yeung (2021) concluiu após análises quantitativas e qualitativas que o investimento feito em educação tem impacto diferente nos diferentes níveis da educação básica. Ao investir o mesmo montante em ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio verificou impactos diferentes, concluindo que ao final do estudo o planejamento de como será feito o investimento e onde será feito tem grande impacto nas respostas obtidas e esperadas no desempenho escolar.

O estudo apresentado por Silveira (2019) teve por objetivo contribuir com a literatura sobre investimento em educação e qualidade do ensino, em particular na jurisdição municipal, buscando avaliar a relação entre os gastos alocados em educação e os desempenhos escolares em nível municipal. A partir dos resultados o pesquisador identifica uma relação estatisticamente positiva entre a proporção de gastos em educação na Pré-escola, no entanto, para os valores associados à proporção de gastos em educação no Ensino Fundamental os

valores não apresentaram significância estatística, porém destacou a importância do acompanhamento e de avaliações locais da gestão dos recursos a fim de melhorar o grau de absorção de conhecimento pelos alunos e eficiência na alocação dos recursos públicos.

O estudo de Serra (2022) objetivou verificar a efetividade dos municípios brasileiros no provimento de serviços educacionais, bem como avaliar o impacto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nesse contexto, analisando o período entre 2011 e 2017. Como conclusão, o comparativo entre os anos de 2011 e 2017, verificou que houve melhora na efetividade em educação nos municípios com média acima de 20 mil habitantes, baseando-se na análise econométrica, em média a cada 1% a mais de recursos aplicados do PNAE, teve-se um aumento do índice de produtividade em 0,35%, refletindo, assim, seu impacto na melhoria da prestação dos serviços públicos em educação municipal.

Com o objetivo de construir um panorama geral acerca da realidade da educação ofertada aos alunos de ensino fundamental da rede pública municipal do estado do Rio de Janeiro, Xavier (2022) cita que a gestão dos volumes transferidos para a manutenção do ensino e a qualidade da educação ofertada vai, necessariamente, passar pela capacidade dos municípios de gerirem esses valores, não bastando apenas a disponibilização dos recursos, sendo preciso capacitar gestores para saberem administrar com eficiência os montantes recebidos.

Em outra perspectiva, Santos (2020) apresenta um trabalho que buscou analisar os efeitos dos investimentos públicos municipais com educação sobre a taxa de crimes violentos por 100.000 habitantes, nos municípios mineiros no período de 2007 a 2017. Após análise dos dados, foi possível concluir que os investimentos públicos em educação defasados em um período reduzem a taxa de crimes violentos e que os investimentos públicos em educação contemporâneos à taxa de criminalidade não apresentaram significância estatística, assim os investimentos em educação se confirmaram como importantes nos esforços contra a criminalidade, um planejamento que contemple as disparidades entre as mesorregiões torna-se preponderante para que tais investimentos possam contribuir de forma efetiva na redução dos crimes violentos nos municípios analisados.

Em sua pesquisa, Sallaberry (2022) investigou os determinantes do gasto público em Educação das cidades Sul Mato-Grossenses, no período de 2010-2018. Após as análises, os dados revelaram um desvio na distribuição das matrículas em relação ao quadro populacional, bem como a distribuição desproporcional do Produto Interno Bruto (PIB) e dos gastos entre municípios. Também sua análise evidenciou que o gasto em Educação são determinado pelo tamanho da população, pelo PIB *per capita*, e pelo ano eleitoral municipal, mas diferente do

preconizado na literatura, as variáveis ano eleitoral geral e o quantitativo de matrículas não demonstraram influências no gasto em Educação, revelando limitações no financiamento da Educação em municípios menores devido à menor capacidade de obter recursos próprios, emendas parlamentares e descentralização central.

Behling apresenta a hipótese de que os investimentos realizados em educação básica no Brasil de 2003 até 2018 apresentam mais resultados quantitativos do que qualitativos, pois verificou que durante o período o desempenho do estudante brasileiro pouco evoluiu – em algumas avaliações piorou, mesmo com o Estado brasileiro disponibilizando mais recursos para a educação básica, mesmo assim as taxas de alfabetização e escolarização aumentaram e conclui que, embora fosse investido cada vez mais em educação, a qualidade do ensino não evolui na mesma proporção.

Brito, Araújo e Da Silva (2020) analisam as mudanças institucionais ocorridas na educação brasileira nas últimas duas décadas, investigando se a expansão dos investimentos públicos no campo educacional foi acompanhada da melhoria qualitativa dos principais indicadores educacionais. Os pesquisadores apresentam resultados na pesquisa que evidenciam e corroboram com ideia de que houve avanços em direção à universalização da educação, todavia, essa expansão quantitativa não se fez acompanhar de mudanças qualitativas relevantes no âmbito do ensino no país.

Alguns Indicadores do Uruguai e do Brasil em 2018

A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas que procura contribuir para a paz e a segurança ao promover a cooperação internacional em educação, ciências, cultura, comunicação e informação (UNESCO), já o IIPE foca em dois objetivos em relação ao planejamento e gestão dos sistemas educacionais, sendo o desenvolvimento abrangente de capacidades e a produção e difusão de conhecimentos (IIPE).

O Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL) é um observatório de políticas regionais do IIPE UNESCO que organiza e analisa os dados sobre educação dos países, divulgando documentos de políticas e regulamentações, pesquisas e estatísticas úteis para o monitoramento da situação educacional na região (SITEAL).

Conforme podemos observar nos dados apresentados na Tabela 1, o Brasil é um país bem maior e mais populoso do que o Uruguai, visto que o Brasil é o quinto maior país do mundo em área e possui mais de 212 milhões de habitantes, o Uruguai é bem menor, com

uma área de cerca de 176 mil quilômetros quadrados e uma população de aproximadamente 3,5 milhões de habitantes.

Quanto à quantidade de crianças em 2018, o Tabela 1 nos apresenta que em torno de 12,2% da população do Uruguai possuía entre 0 e 8 anos e no Brasil são 12,33%.

Os dois países possuem um tempo de estudo obrigatório de 14 anos, mas a população com mais de 20 anos com educação secundária, no Uruguai era de 33% e no Brasil chegou a 50% em 2018.

Tabela 1: Dados comparativos do Uruguai e do Brasil

	Habitantes (milhões)	Km ²	Crianças entre 0 e 8 anos	Escolaridade obrigatória	População com mais de 20 anos com educação secundária
Uruguai	3.473.730	176.215	425 mil	14 anos	33%
Brasil	212.559.417	8.516.000	26,2 milhões	14 anos	50%

Fonte: Siteal. Os dados da população total e da população de 0-8 anos, correspondem a uma projeção em 2020. CEPAL.

O Banco Mundial da ONU coletou em 2018 e apresentou dados dos países membros da OCDE que mais investem em educação, sendo eles: a Islândia, Noruega e Suécia com 7,6% do Produto Interno Bruto (PIB) direcionados a custos com a educação (EDUCA+BRASIL, 2022).

Conforme nos mostra a Tabela 2, a média regional da América Latina e o Caribe para gastos com a educação em relação ao PIB de cada país é de 5,2% em 2018. O Uruguai aparece com 4,8% (2.528.842 Milhões de Pesos), abaixo da média regional e o Brasil com 5,4% (114,3 Bilhões de Reais), um pouco acima dessa média neste ano.

Podemos observar também (Tabela 2), que a média regional do percentual de gasto público total com a educação é de 18,5% em 2018. No Uruguai este percentual é de 14,9%, abaixo do Brasil que apresenta um índice de 21,3%, valor este acima da média regional.

O Índice de Gini é um instrumento utilizado para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, apontando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Variando numericamente entre zero e um, sendo que o valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, já o valor um está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (IPEA, 2004).

A Tabela 2, nos apresenta que o Índice de Concentração de Gini do Uruguai é 0,391 e o do Brasil 0,454. Segundo Helene (2020), existe uma relação entre o indicador de desenvolvimento educacional e o índice de Gini, afirmando que quanto maior a desigualdade

na distribuição de renda, pior o indicador educacional, nesse quesito o Uruguai estava em melhor situação que o Brasil em 2018.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado para oferecer um contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e atualmente, os três pilares que constituem o IDH são: saúde, educação e renda (UNDP). Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo, e os com índices entre 0,50 e 0,799 são considerados de desenvolvimento humano médio (IPEA, 2008).

Como observamos na Tabela 2, o Uruguai tem IDH de 0,808 e o Brasil de 0,830, podemos considerar que ambos os países possuíam um IDH alto em 2018.

Tabela 2: Situação do Uruguai e do Brasil em relação a região (Ano 2018)

	Uruguai	Brasil	Média Regional
Gasto em Educação (moeda corrente do país)	2.528.842 Milhões de Pesos	114,3 Bilhões de Reais	-
Gasto em Educação (% PIB)	4,8%	5,4%	5,2%
Gasto Público Total (%)	14,9%	21,3%	18,5%
Índice de Concentração de Gini	0,391	0,454	0,462
IDH	0,808	0,830	0,745

Fontes: 1. SITEAL com base em dados do UIS. / 2. CEPAL, o índice da Arg. corresponde à zona urbana. / 3. Human Development Report Office 2019. PNUD / Portal Transparência.

A evolução dos Indicadores de 2019 a 2021

Para acompanharmos a evolução dos investimentos desses dois países, apresentamos alguns dados encontrados no site do *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC) (Uruguai) e no Portal da Transparência da Controladoria-Geral da União (Brasil).

Como podemos observar na Tabela 3, os gastos públicos com educação tanto no Uruguai como no Brasil tiveram uma redução em 2020, provavelmente devido a pandemia da Covid-19. Outra informação apresentada nessa tabela é que nos anos de 2019 e 2021 o valor gasto com educação no Uruguai teve um acréscimo de 1,2%, já no Brasil o acréscimo foi de 1,68%.

Tabela 3: Gasto Público com Educação

	2019	2020	2021
Uruguai (em Pesos)	2.552.735 Milhões	2.424.719 Milhões	2.583.553 Milhões
Brasil (em Reais)	94,47 Bilhões	88,08 Bilhões	96,06 Bilhões

Fonte: Elaboração própria em com base nos dados do MEF y BCU - (Uruguai) e Portal da Transparência (Brasil)

No Portal da Transparência podemos verificar que o Gasto Público com Educação no Brasil em 2022 foi de 109,61 Bilhões. Para 2023 o orçamento é de 145,85 Bilhões, dos quais já foram executados 54,96 Bilhões. No site do MEC do Uruguai, encontramos informações até o ano de 2021, o que não possibilitou uma análise comparativa do investimento em educação dos dois países em 2022 e 2023.

Na busca por informações mais atuais dos dois países, procurando verificar a evolução de seus indicadores socioeconômicos, nos servimos dos dados disponibilizados pela Macrotrends e a Wisevoter.

A Macrotrends é a principal plataforma de pesquisa para investidores de longo prazo, onde são avaliados diversos critérios de desempenho com um informações de mais de 100 anos de dados econômicos. O GNI *per capita* é a renda nacional bruta, convertida em dólares americanos usando o método do Atlas do Banco Mundial, dividido pela população do meio do ano. (MACROTRENDS, 2023).

A evolução do GNI *per capita* do Uruguai e do Brasil pode ser observada na Tabela 4. Verificamos que ambos os países tiveram uma redução na sua renda nacional bruta, tendo o Brasil uma perda bem maior.

Tabela 4: Evolução do GNI *per capita* do Uruguai e do Brasil entre 2018-2021)

País	GNI <i>per capita</i>			
	2018	2019	2020	2021
Uruguai	\$ 17,390	\$ 17,940	\$ 15,950	\$ 16,080
Brasil	\$ 9,140	\$ 9,220	\$ 7,820	\$ 7,740

Fonte: Macrotrends 2023.

A Wisevoter tem a missão de explicar as principais questões acreditando que, para tomar as melhores decisões, os eleitores devem se aprofundar para entender os dois lados de uma questão, também reconhecem que as autoridades eleitas precisam de melhores ferramentas para se tornarem mais eficazes, e que apoiando a mídia tradicional e a não tradicional desempenha um papel fundamental para uma cidadania esclarecida (WISEVOTER).

A evolução de dois indicadores socioeconômicos são mostrados na Tabela 5. O coeficiente de Gini do Uruguai em 2023 é de 40,2 e do Brasil 48,9, demonstrando que o

Brasil tem uma maior concentração de renda sendo o 17º no ranking global, embora ambos estejam acima da média.

O IDH do Uruguai é de 0,81% em 2023, considerado desenvolvimento humano alto (acima de 0,799), o do Brasil possui índice de 0,75% no ano de 2023, sendo considerado de desenvolvimento humano médio (Tabela 7).

Tabela 5: Situação do Uruguai e do Brasil em relação ao mundo (Ano 2023)

	Uruguai	Brasil	Média Global
Coefficiente de Gini	40,2 #58 (Ranque)	48,9 #17 (Ranque)	0,38
Índice de Desenvolvimento Humano	0,81 #59 (Ranque)	0,75 #87 (Ranque)	0,7

Fonte: <https://wisevoter.com/country-rankings/gini-coefficient-by-country/>

Considerações Finais

A evolução dos valores da renda nacional bruta (GNI *per capita*) do Uruguai e do Brasil nos é apresentada na Tabela 4. Verificamos que o Uruguai passou de um valor de \$17,390 em 2018 para \$16,080 em 2021, uma redução de 7,53%. O Brasil passou de um valor de \$9,140 em 2018 para \$7,749 em 2021, uma redução de 15,22%.

Nas Tabelas 2 e 3 podemos observar os valores aplicados na educação dos dois países, no Uruguai passou de 2.528.842 Milhões em 2018 para 2.583.553 Milhões de pesos em 2021, o que significou um acréscimo de 2,16%. No mesmo período o Brasil aplicou em 2018, 114,3 Bilhões e em 2021 foram aplicados 96,06 Bilhões de reais, uma redução de 15,96%.

O Índice de Concentração de Gini do Uruguai era de 0,391 em 2018, passando para 0,402 em 2023, tendo uma piora de 2,81%. No Brasil esse índice era de 0,454 em 2018 passando para 0,489 em 2023, tendo uma piora de 7,7%. Com esses índices, os dois países ainda se mantêm acima da média global que é de 0,38 (Tabelas 2 e 5) em relação a concentração de renda.

O IDH do Uruguai no ano de 2018 era de 0,808%, passando para 0,81% em 2023, com uma melhora de 0,25%, permanecendo com desenvolvimento humano alto. O Brasil apresentou um IDH de 0,83% em 2018 e índice de 0,75% no ano de 2023, uma piora de 9,64%, caindo para o desenvolvimento humano médio (Tabelas 2 e 5).

Ao analisarmos os dados comparativos entre 2018 e 2021 dos dois países, observamos que, em todos os indicadores apresentados, o Brasil registrou uma redução ou piora em seus valores e índices. Quanto a evolução dos valores da renda nacional bruta (GNI

per capita) o Brasil teve uma redução maior que o Uruguai; quanto aos valores aplicados na educação o Uruguai aplicou mais e o Brasil reduziu os valores aplicados; o índice de Concentração de Gini no Brasil teve uma piora mais acentuada que o Uruguai e o IDH do Uruguai teve alta e o do Brasil caiu nesse período.

Temos que ponderar, que em países modelo no sistema educacional e na oferta da educação básica e superior, como Austrália, Canadá, Finlândia, são menos ranqueados e isso não significa que a qualidade educacional nesses países é baixa. Países asiáticos como Coreia do Sul e Japão que apresentam rendimentos elevados em indicadores educacionais mundiais, investiram respectivamente, 4,5% e 3,1% do PIB em 2018 em comparação a Luxemburgo, que é referência mundial em modelo educacional e destinou 3,6% de seu PIB para a educação no mesmo ano (EDUCA+BRASIL, 2022).

Por fim, acreditamos que a quantidade de valor aplicado na educação, o Índice de Concentração de Gini e o IDH influenciam de várias maneiras na educação de um país, tanto de forma direta como indireta.

O investimento adequado na educação juntamente com a redução da desigualdade econômica e o foco na excelência da educação promovem um sistema educacional de qualidade.

SOCIO-ECONOMIC INDICATORS AND EDUCATION: A COMPARATIVE APPROACH BETWEEN URUGUAY AND BRAZIL

Abstract

The article compares the socio-economic indicators of Uruguay and Brazil, analyzing how public policies and citizenship influence the educational systems of both countries. Using data from sources such as UNESCO, Macrotrends and Wisevoter, as well as information from the ministries of education in each country, the research reveals that between 2018 and 2021, Brazil showed a reduction or worsening in several indicators, such as gross national income, investment in education, and the Gini Concentration Index, compared to Uruguay. While Brazil reduced investment in education and had a drop in HDI, Uruguay increased its investment and improved its HDI. The study highlights that while the amount of investment in education is crucial, it is also essential to consider economic inequality and focus on quality to promote an effective education system. Examples from other countries such as Australia, Canada and Japan are used to show that high investment does not necessarily result in better educational quality, but that the combination of adequate investment and policies aimed at equality can strengthen a country's education system.

Keywords: public policies. educational policies. citizenship. educational systems.

Referências

BEHLING, Ricardo Antonio. **Análise do investimento público em educação básica no Brasil de 2003 a 2018.**

Brazil GNI Per Capita 1966-2023. Macrotrends, 2023. Disponível em: <https://www.macrotrends.net/countries/BRA/brazil/gni-per-capita>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRITO, Elohá Cabreira; ARAUJO, Elisangela Luzia; DA SILVA, Renata Bonassoli. IMPACTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DAS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS E DOS INVESTIMENTOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (2001-2018). **Pesquisa & Debate Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política**, v. 32, n. 1 (57), 2020.

Conheça os países que mais investem em educação no mundo. **EDUCA+BRASIL**, 2022. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/conheca-os-paises-que-mais-investem-em-educacao-no-mundo>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

Educação. **Portal da Transparência**, 2023. Disponível em: <<https://portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

Estadísticas. **Ministerio de Educación e Cultura**. Disponível em: <<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Gini Coefficient by Country. Wisevoter, 2023. Disponível em: <<https://wisevoter.com/country-rankings/gini-coefficient-by-country/>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

HELENE, Otaviano; MARIANO, Leandro. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDAS. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e223485, 2020. In brief, **UNESCO**. Disponível em: <<https://www.unesco.org/en/brief>>. Acesso em 2 jul. 2023.

Índice de Gini. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm>>. Acessado em: 3 jul. 2023.

Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO, Escritório para a América Latina e o Caribe. **IIPE**. Disponível em: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt>>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Investimento em educação não é qualidade educacional. **EDUCA+BRASIL**, 2022. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/conheca-os-paises-que-mais-investem-em-educacao-no-mundo>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

JUNIOR, L. de S.; LIMA, D. de; MOURA, S. A. de. A efetividade do Fundeb: Um estudo exploratório na rede de educação do estado da Paraíba. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp.1, p. e021015, 2021. DOI: 10.30612/eduf.v11iesp.1.16502. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/16502>. Acesso em: 13 jul. 2023.

O que é IDH. **UNDP**. Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-%C3%A9-o-idh>>. Acesso em: 5 jul. 2023.

O que é SITEAL?. **Siteal**. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/acerca_de>. Acesso em: 4 jul. 2023.

O que é? - Índice de Gini. **IPEA**, 2004. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28>. Acesso em: 2 jul. 2023.

O que é? IDH. **IPEA**, 2008. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2144:catid=28>, Acesso em: 6 jul. 2023.

SALLABERRY, Jonatas Dutra et al. Determinantes do gasto público em Educação nos municípios do estado do Mato Grosso do Sul. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 979-999, 2022.

SANTOS, Pedro Henrique Pereira dos. **Investimento em educação e seus efeitos sobre a criminalidade nos municípios mineiros**. 2020.

SERRA, Allan Carlo Viégas. **Programa nacional de alimentação escolar e qualidade: da educação nos municípios brasileiros**. 2022.

SILVEIRA, Gabriela Drevnovicz. **Análise da relação entre investimento em educação e desempenho escolar nos municípios gaúchos no período de 2005 a 2015**. 2019. Dissertação de Mestrado.

Uruguay GNI Per Capita 1966-2023. **Macrotrends**, 2023. Disponível em: <<https://www.macrotrends.net/countries/URY/uruguay/gni-per-capita>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

Why Wisevoter. **Wisevoter**. Disponível em: <<https://wisevoter.com/about/>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

XAVIER, Ana Beatriz Severo. **Investimento em educação e desempenho dos municípios do estado do Rio de Janeiro no IDEB**. 2022.

YEUNG, Luciana; TEIXEIRA, Adriano Dutra; VAROTO, Felipe Yamawaki. **A Relevância do Planejamento do Investimento em Educação**. 2021.

O SENTIMENTO “AMOR” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM AS INFÂNCIAS

Marta Chrislainy Santos Fernandes³⁰³

Grupo de trabalho (GT): As infâncias e a educação infantil em debate

Resumo

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, que ao longo dos anos vem construindo seus caminhos e suas formas específicas de trabalho com as crianças, nesse sentido várias questões são cabíveis de estudo e discussões e dentre elas a formação das professoras que estão lá no dia a dia com os pequenos. Com isso esse artigo vem analisar o que levaram a essas mulheres escolherem a profissão docente com o objetivo de problematizar o sentimento *amor* como um dos elementos para essa decisão. Os elementos aqui apresentados foram retirados de uma dissertação de mestrado que se utilizou de metodologia com caráter qualitativa com a utilização de questionário com instrumento de coleta. Nesse sentido foi observado que várias situações impulsionaram a essas docentes a estarem com as crianças, todavia foi constatado que a formação docente (inicial e continuada), identidade e saberes delas são compostos por diversas particularidades, na qual compreende-se que seja essencial entender, discutir e refletir com o intuito de fortalecer o desenvolvimento dessas profissionais.

Palavras-chave: Docência. Formação docente. Identidade docente. Saberes docentes. Educação Infantil.

Introdução

Historicamente dispomos de uma crescente discussão acerca das profissionais que exercem suas funções com as crianças em instituições educativas, temos a consciência que a profissão de professora na infância teve seu reconhecimento a partir de reformas educacionais transcorridas nos anos 90 que destacavam com relevante para qualidade da educação de crianças a qualificação dessas mulheres que ali estariam no dia-a-dia com os pequenos.

Com isso desde a efetivação da Educação Infantil como direito e primeira etapa da Educação Básica, advinda da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, essa esfera educacional ao longo dos 28 anos vem construindo sua identidade, seu modo de compreender a educação de crianças, de maneira que valorize e respeite as características infantis de cada sujeito. Nesse processo trazemos como umas das figuras importantes nessa construção, as professoras que desenvolvem seu trabalho nessa fase. Abrangemos que essa profissão de docente na infância, passou e passa por muitas transformações, pois viemos de lutas, discussões que no decorrer do tempo foram trançando o que é realmente ser uma professora que atua com as infâncias. Como nosso país é extenso notamos que mesmo com os avanços, ainda faz-se necessários que

³⁰³ Mestre em Educação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Doutoranda pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS. Como orientadora Profª Drª Jordana Wruck Timm. E-mail: a102412@uri.edu.br

os estudos, reflexões sobre a identidade dessa profissional estejam em um processo contínuo. Pensando nesse aspecto é relevante conhecermos melhor quais situações levam as docentes escolherem as crianças para desempenharem a profissionalidade do magistério? O que essas professoras compreendem como essencial no desenvolvimento das práticas pedagógicas? E também na construção da sua identidade pessoal e profissional?.

Os debates na área da infância mostram o quanto é importante aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento pedagógico, especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dessas profissionais. Nesse sentido, se faz necessário formar referenciais teórico-práticos com o objetivo de superação da visão maternalista que ainda reunimos quando tratamos da profissão docente com e para as crianças demonstrando que ser profissional nessa área do conhecimento não requer somente sentimentos afetivos, mas também uma profissionalidade que é construída ao longo da carreira dessas mulheres. Pois sabemos que estamos com sujeitos que apresentam especificidades, necessidades, interesses e expectativas, capazes de interagirem com o mundo desde o seu nascimento, se apropriando da cultura e produzindo história.

Diante dessas indagações aqui levantadas, traremos ao longo desse artigo o resultado de uma pesquisa de mestrado que problematizou e investigou sobre os saberes que constituem a identidade de professoras pesquisadoras que atuam na infância, que por meio de questionário realizado com 25 pedagogas, destaca umas das nuances que levaram essas mulheres a escolher o trabalho com as crianças, em que foi retirado citações literais de suas respostas, esses relatos foram escolhidos por apresentarem o *amor* como uns dos caminhos que a levaram a prática da docência com os pequenos. Para mantermos o anonimato das participantes, elas foram nomeadas por meio de letras do nosso alfabeto.

Considerações acerca do *amor* na formação docente de professoras da infância

Ao conceber a prática docente na educação infantil (fase de vida, a infância) como material de estudo, pesquisa e investigação, buscamos compreender o trabalho docente nas instituições educativas infantis como totalidade em movimento. Consideramos que a construção do conhecimento exige afincamento no que tange a abstração e teorização do movimento dialético da realidade, tomando os acontecimentos sociais em sua materialidade subjetiva e objetiva (Frigotto, 2001). É nesse viés que o concreto se torna concreto pensado, analisado, síntese de diversas determinações (Marx, 1999).

Nesse sentido quando escolhe-se trabalhar com as crianças, as docentes conscientes de sua opção precisam primeiramente compreender quem é aquele sujeito com quem ele dividirá todo um processo de desenvolvimento. Assim deve-se partir para uma pedagogia da infância,

por essa conceber os pequenos como produtores de cultura, com seus direitos e seu modo próprio de entender o mundo a sua volta. Seguindo as concepções dessa pedagogia, as mesmas compreenderam que seu papel diante daquela criança não é só cuidar, zelar, mas também propor situações de aprendizagem significativas.

Tendo como primícia esses aspectos questionamos um grupo de professoras que estão no cotidiano com as crianças, o que as levaram a escolher a profissão docente? Para reunir suas respostas, como instrumento foi utilizado questionário no formato de google forms e enviado pelo WhatsApp de cada professora, após a permissão da participação na pesquisa.

Quando estamos nesse processo de análise em campo da educação torna-se necessário estabelecermos uma relação de confiança com as professoras, com o intuito de respeitar o ofício de cada uma, sendo que a preservação do sigilo, gerou nas participantes um alívio, tornando assim o processo leve e interessantes para aquelas que fizeram o aceite para sua participação.

As professoras trouxeram em suas respostas alguns elementos interessantes, aqui evidencio o *amor* pela docência e/ou pelas crianças, descrito assim por elas: “Gostar de crianças e é sonho realizado (Professora C); Por amor (Professora F); Por amor à profissão (Professora I); Paixão pela docência (Professora J); Inicialmente não teve um motivo em especial que me fez escolher seguir na profissão. No entanto, após iniciar o trabalho em sala, com as crianças, recebendo diariamente o carinho delas, e percebendo o quanto o nosso trabalho tem um impacto muito grande na vida dos pequenos, sinto-me cada dia mais apaixonada e motivada a seguir na profissão (Professora Q); Por amor às crianças (Professora R); Porque gosto muito de crianças e identifico com a profissão (Professora Y).”

Ao analisar sobre o real motivo pela escolha da profissão das professoras, foi averiguado que as docentes participantes, optaram por essa carreira por conta do *amor* pelas crianças ou *amor* pelo ofício da docência. Esse fator é importante para a escolha de qualquer trabalho, porém, na educação, precisamos colocá-lo na esfera associada ao profissionalismo, pois esse sentimento precisa vir com intencionalidade, objetivo a ser percorrido, para não cairmos na armadilha da carreira por “vocação”, Freire a luz de suas escritas nos trouxe que é quase impossível ensinamos sem o caráter do afeto e dos aspectos emocionais (Freire, 2022), mas ver, sim, nesse emprego, as potencialidades que oferece, assim como sublinha Carvalho (2014), em suas reflexões sobre o imperativo do afeto:

Por essa razão,   profícuo que desde a forma  o acadêmica, o imperativo do afeto possa ser desnaturalizado e que as futuras professoras percebam que os discursos afetivos por elas tomados como verdades indeléveis ao fazer docente n   passam de

construções datadas, de invenções, sendo passíveis de problematizações [...] (Carvalho, 2014, p. 244).

Com isso, o perfil de professora da educação infantil precisa de particularidades profissionalizantes, ou seja, as habilidades e competências que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas são constituídas no caminhar formativo e no efetivo trabalho de docência.

O processo da amorosidade e do afeto na constituição dessa docente, como destaca Carvalho necessita ser problematizado no sentido de tornar essa situação cabível de discussões, análises e reflexões, ou seja, sendo oportuno desmitificar a docência na infância só acontece por conta do amor das professoras pelas crianças ou pela profissão, uma vez que podemos na Educação Infantil ter outros modos de pensar e agir o magistério, modificando e desnaturalizando essas questões no desenvolvimento da formação continuada das mesmas.

A propagação de que ser uma boa professora de crianças precisa-se ter *amor* pelas mesmas partiu de estudos advindos das pedagogias que eram associadas a psicologia, da comprovação de especialistas em relação a carência por parte das famílias desse suposto falta de afeto somado a fatores da mídias impressas e visuais, trouxe essa subjetivação da docência (Carvalho, 2014), não estou aqui relatando que esse sentimento não seja importante nessa jornada do magistério, ao contrário nesse viés é essencial que compreendemos qual é esse *amor* que leva as professoras há estarem com as crianças em seu processo formativo. Como nos afirma Abramowski (2010, p. 21),

esses estereótipos prescrevem que “uma boa professora deve ter vocação pela sua tarefa e ser afetiva, meiga, simpática, carinhosa, compreensiva com as crianças”. Tais enunciados evidenciam a importância concedida ao componente afetivo como condição imprescindível para o exercício da docência. A partir dessa lógica, o afeto pelas crianças é entendido de modo naturalizado, sendo suprimido seu caráter histórico e cultural.

Como toda constituição de algo, faz-se necessário que compreendemos quais caminhos históricos e culturais levaram a essas profissionais a docência com crianças? Será que não temos em nossa sociedade a naturalização dessa profissão como algo associado ao materno? Em toda profissão que exercemos precisamos sim temos afeto, carinho, curiosidade, mas no sentido de elevação e potencialização dos nossos fazeres naquilo que escolhemos, não como algo romântico, sentimental, por isso faz sentido sempre trabalhamos o olhar crítico e questionador sobre a situação.

A amorosidade é apontada por Paulo Freire (1996) como um dos elementos associados à docência, podendo-se mesmo afirmar que seja uma das condições de sua realização, todavia

ela não deve ser compreendida como diversa à formação científica política dos educadores. Dessa maneira, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (Freire, 1996, p.159). O processo de afetividade demonstra a maneira que a professora tem de firmar seu compromisso com as crianças, intencionando a transformação da realidade. Nesse viés a sabedoria de se entrelaçar afetivamente deve fazer parte do perfil da educadora da infância, e de todos profissionais da educação, com caráter profissional e ético.

Nesse cenário, emergiu, também, a questão da idealização e sonho, que não deixa de ser uma maneira de trazer o *amor* por determinada escolha, tal como podemos perceber nos seguintes trechos: “Sempre tive desejo de ser professora (Professora E); Sonho de criança (Professora G); Comecei a gostar da profissão, quando criança, na época, minha professora me colocava para ensinar os demais colegas, após ter terminado meus afazeres (Professora H); Desde pequena sempre quis ser professora (Professora K); Ao logo da minha carreira fui conhecendo o verdadeiro motivo a qual escolher essa profissão. Ser professora me preenche e sei que foi a profissão que me escolheu e não eu que escolhi (Professora L); Dedicção (Professora T); Era meu sonho (Professora W).”

Analisando as escritas das professoras podemos notar que além do *amor* pelas crianças e profissão, ao meio desse sentimento também veio a realização de um sonho, de um almejo. Refletindo sobre a redação das docentes, elas deixam claro que escolheram o magistério como algo que já estava marcado na sua trajetória de vida e que ao longo dessa caminhada foram compreendendo por quê seguiram essa carreira, nesses excertos elas completam as razões que a levaram ao mundo da educação com crianças, porém mesmo com toda essa situação entendemos que no decorrer de sua formação essas questões do *amor*, do sonho, da idealização necessitam de reflexão crítica para que possamos fortalecer a profissionalização da docência com e para infâncias.

A formação pedagógica dessas professoras como já mencionado precisa ser continua ao longo de todo processo da sua trajetória, de forma grupal (nos momentos internos nas instituições) como também individual (associado a autoformação) para que assim as mesmas tenham a cada vez mais consciência do seu papel no processo de desenvolvimento das crianças. Segui esses passos da leitura, do estudo, da pesquisa e reflexão também é uma forma de demonstrar o *amor* que tem pela profissão e também pelos pequenos, pois quando temos um sentimento por alguma situação, sempre procuraremos o melhor para oferecer aqueles envolvidos no transcurso. Para reforçar a importância da formação com problematização na carreira do magistério, Freire (2022, p. 56) elucida que:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Essas considerações de Freire explicam exatamente como é ser uma professora profissional e quando seguimos as atitudes por ele defendida, estamos apresentando frutos do nosso *amor* pela profissão, pelas crianças, estamos transformando o idealizado sonho em realidade. Parece-se ser um movimento utópico, mas possível, pois quando temos em mente o querer com participe do processo conseguimos ir muito além daquilo que esperamos e acreditamos, pois para estar com as crianças é necessário ter conhecimentos teóricos referente ao seu desenvolvimento e também empatia com o trabalho que realizará com as mesmas, sendo associada a um projeto educativo que lhe dê condições de refletir de sobre suas práticas pedagógicas exercidas.

Considerações Finais

A formação das professoras que trabalham com e para infância é complexa e necessita de leituras, estudos e pesquisas para pouco a pouco ir se compreendendo quais caminhos seguir para que possamos contribuir significativamente no desenvolvimento das crianças. Por ser tratar de um processo múltiplo, é fundamental que as nuances que envolvam a construção dos saberes e identidade dessas docentes sejam passíveis da utilização das práxis nesse movimento de produção dessa profissional. Pois é nesse movimento de ação-reflexão-ação que poderemos ir construindo uma possível identidade para essas profissionais que estão no cotidiano com nossas crianças.

Umas dessas situações apresentadas nesse artigo sobre *amor* pelas profissionais da infância, é importante quando tratamos de crianças, uma vez que esse sentimento vem inerente ao ser docente nessa etapa da vida, mas precisa-se ser problematizado, investigado com objetivo de tornar esse sentimento como participe do processo de desenvolvimento da carreira dessas docentes.

Nesse cenário os espaços de formação são os lugares propícios para discussão desses aspectos que envolvam a situação aqui demonstrada, pois é nas trocas entre os pares, no diálogo, rodas de conversas, compartilhamento de registros, autoformação são ações que são indispensáveis para a apropriação de uma identidade docente.

Nessa conjuntura para efetivação desses atos citados acima, as professoras que estão no caminhar com as crianças, precisam ser ouvidas, ou seja, que se façam uma formação dialógica, em que todos possam de alguma forma contribuir com o desenvolvimento do outro. Pois é no ouvir minha companheira que poderemos compreender quais suas dificuldades, sucessos, frustrações, tentando dentro da realidade escolar traçar metas para superação ou alívio daquela determinada situação apresentada.

Atualmente as professoras que estão com os pequenos passam por muitos acontecimentos que na maioria das vezes somente o *amor* pelo seu trabalho não conseguirá resolver, com isso trazemos a relevância dos momentos formativos serem pensado e planejado para elas e com elas, para que essa afetividade pela profissão cresça e madureça.

No movimento relacional que cada professora determina com seu entorno, com os demais, com a profissão e consigo próprio vão-se estabelecendo caminhos para a ação, desta forma, o magistério depende da personalidade das professoras e das formas como analisa a si mesmo e ao seu trabalho.

As perspectivas específicas de mundo, desempenhadas no jeito do fazer humano, se reverterem nas relações acordadas entre os sujeitos e destes com o próprio entorno, com isso, a relevância pessoal necessariamente é uma das ações da docência.

Os caminhos formativos das professoras precisam assumir a reflexão da docência entre relações de classe social e gênero, mostrando as raízes e efeitos, tal como propiciar a configuração da identidade profissional das professoras, como mulheres, mães e profissionais competentes havendo assim a superação do descrédito que é socialmente determinada. Para esse fim, é necessário ponderar os significados socialmente exigidos e os sentidos pessoais da docência que as professoras organizam em seu percurso de vida.

Sob outro enfoque, a determinação de um perfil de professora da infância (educação infantil) e de sua formação apresenta-se em curso no que tange sua composição, implicando pesquisas, estudos e investigações sobre os conhecimentos, competências, aportes teóricos e práticos que são indispensáveis para o trabalho sólido e fundamentado nas características e necessidades do desenvolvimento das crianças. Os projetos de formação profissional continuada, precisam considerar não simplesmente as singularidades e dificuldades cotidianos da organização e realização da atividade pedagógico, mas considerar também o respectivo sujeito que desempenha a prática pedagógica: as professoras

Nesse viés faz-se necessário que as particularidades dessas docentes sejam desde a sua formação inicial, lá na graduação tratadas especificamente com olhares críticos sendo contestado, averiguado e procurando possíveis repostas nos recursos teóricos e também nas

experiências práticas, unidos os dois aspectos com intuito do fortalecimento dessas futuras professoras. Os momentos de estágio das mesmas pode-se ser a hora de colher essas situações, e com essas informações e conhecimentos trabalhar durante a graduação, e a universidade por meio de suas estudantes irem as instituições escolares com o objetivo integrarem o mundo acadêmico com as vivências cotidianas do chão da escola, formando assim uma relação dialógica e importante para potencialização das professoras da infância.

Temos consciência que as provocações discutidas nesse artigo não são fáceis. Todavia quando estamos na Educação, os discursos, ações precisam ser desmistificados com o intuito de repensar, reinventar experimentando assim outras posições e outros modo de ser pensar a docência na infância (educação infantil).

THE FEELING “LOVE” IN THE PROCESS OF CONSTRUCTING THE IDENTITY AND KNOWLEDGE OF TEACHERS WHO WORK WITH CHILDREN

Abstract

Early Childhood Education is a stage of Basic Education, which over the years has been building its paths and specific ways of working with children. In this sense, several issues are worthy of study and discussion and among them the training of teachers who are there in the day to day with the little ones. Therefore, this article analyzes what led these women to choose the teaching profession with the aim of problematizing the feeling of love as one of the elements in this decision. The elements presented here were taken from a master's thesis that used a qualitative methodology using a questionnaire with a collection instrument. In this sense, it was observed that several situations encouraged these teachers to be with the children, however it was found that their teacher training (initial and continued), their identity and knowledge are made up of several particularities, in which it is understood that it is essential to understand, discuss and reflect with the aim of strengthening the development of these professionals.

Keywords: Teaching. Teacher training. Teaching identity. Teaching knowledge. Child education.

Referências

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer:** los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação, e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

CARVALHO. Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. SP: Cortez, 2001.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. SP: Nova Cultural, 1999.

INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS SOCIAIS NA PERCEPÇÃO DAS RESPONSABILIDADES E IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Valéria Bertoletti Lopes³⁰⁴

Arnaldo Nogaro³⁰⁵

Grupo de trabalho (GT): As infâncias e a educação infantil em debate

Resumo

Este artigo investiga a influência dos estereótipos sociais na percepção das responsabilidades profissionais e identidade dos professores de Educação Infantil. Adotou-se uma metodologia de revisão bibliográfica crítica para analisar literatura acadêmica, relatórios governamentais e obras fundamentais, como os escritos de Antônio Nóvoa e a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados indicam que os estereótipos de "cuidadores" e "animadores de festas" não apenas subestimam as complexas funções pedagógicas dos educadores, mas também desvalorizam sua contribuição ao desenvolvimento integral das crianças. Além disso, foi constatado que a formação inicial e continuada dos professores frequentemente não atende às particularidades da Educação Infantil, resultando em uma preparação insuficiente. A conclusão enfatiza a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a complexidade da docência na Educação Infantil. Sugere-se a implementação de programas de formação adequados e estratégias para a erradicação dos estereótipos prejudiciais, garantindo uma educação de qualidade que respeite e promova a dignidade e a profissionalidade dos educadores infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estereótipos Profissionais. Formação de Professores.

Introdução

Atuar na Educação Infantil é se comprometer com a fase da vida humana mais importante, crucial para o estabelecimento das bases de aprendizado e socialização das crianças. No entanto, a percepção social dos professores que atuam nesta etapa da educação frequentemente está permeada por estereótipos que reduzem sua profissão a papéis simplificados e desvalorizados. Como Fochi (2013) destaca em sua dissertação, esses estereótipos não apenas simplificam, mas também diminuem a complexidade do papel educacional, subestimando as capacidades e o impacto dos professores no desenvolvimento inicial das crianças.

Este artigo foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: "Como os estereótipos sociais influenciam a percepção das responsabilidades profissionais e da identidade dos

³⁰⁴ 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

³⁰⁵ 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.

professores de Educação Infantil?". Para responder a esta pergunta, adotou-se uma metodologia de revisão bibliográfica crítica, analisando literatura acadêmica, relatórios governamentais e obras fundamentais na área de Educação Infantil. Este estudo não apenas revisita as concepções estereotipadas atribuídas aos educadores infantis, como "cuidadores" e "animadores de festas", mas também examina as implicações dessas percepções para as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Além disso, o artigo explora o papel do professor de Educação Infantil em "O Papel do Professor de Educação Infantil", discutindo como a prática docente nesta fase é distintamente diferente de outras etapas educacionais, enfatizando uma abordagem que valoriza o desenvolvimento holístico e as múltiplas linguagens das crianças, conforme ilustrado pelos princípios de Loris Malaguzzi e as observações de Paulo Fochi.

O artigo está estruturado em três seções principais: a primeira, "Análise Crítica dos Estereótipos Profissionais na Educação Infantil", explora como esses estereótipos desvalorizam a profissão e impactam negativamente a prática pedagógica, levando a uma compreensão reduzida das complexas funções desempenhadas pelos professores. A segunda seção, "Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Infantil", discute a importância da formação inicial e contínua para preparar adequadamente os educadores diante das demandas contemporâneas, destacando programas e estratégias que contribuem para o aprimoramento de suas competências pedagógicas. A terceira seção detalha as especificidades e desafios do trabalho docente na educação infantil, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica que seja tão reflexiva quanto prática.

Através da análise de textos de autores renomados como António Nóvoa e documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, busca-se desvelar a complexidade das funções desempenhadas pelos professores nesta etapa educacional e reivindicar a necessidade de uma valorização adequada de sua profissão.

Análise Crítica dos Estereótipos Profissionais na Educação Infantil

Estereótipos são concepções pré-concebidas que simplificam indevidamente as complexidades das funções e da identidade profissional. Na Educação Infantil, os professores são frequentemente vistos através dessas lentes distorcidas, percebidos como meros cuidadores (num sentido assistencialista), "animadores de festas", e/ou figuras infantilizadas. Essas visões refletem uma compreensão inadequada e superficial das responsabilidades profissionais dos professores. António Nóvoa destaca essa problemática ao observar que "O

espaço escolar tem vindo a ser marcado por uma degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores” (Nóvoa, 2017, p. 1112). Este contexto de desvalorização não apenas diminui a dignidade do trabalho dos educadores mas também gera implicações práticas significativas, afetando desde a percepção da importância do trabalho realizado até a remuneração e as condições de trabalho.

O estereótipo do professor como mero cuidador confina seu papel ao apoio físico e emocional das crianças, ignorando a rica dimensão pedagógica de suas tarefas. O cuidado na Educação Infantil, contudo, é profundamente pedagógico, conforme esclarecido pela Base Nacional Comum Curricular (2017):

Na Educação Infantil, a concepção que integra educar e cuidar, considerando o cuidado como parte indissociável do processo educativo, tem ganhado força. Creches e pré-escolas buscam, ao integrar as experiências e conhecimentos das crianças provenientes de seus contextos familiares e comunitários nas práticas pedagógicas, ampliar e diversificar suas habilidades e aprendizagens, complementando a educação familiar. Este enfoque é particularmente vital na educação de bebês e crianças pequenas, envolvendo aprendizados essenciais como socialização, autonomia e comunicação (BRASIL, 2017, p. 34).

Portanto, é imperativo reconhecer que o cuidado na Educação Infantil transcende o atendimento das necessidades básicas, incorporando uma intencionalidade pedagógica que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Este reconhecimento é importante para a valorização adequada dos professores de Educação Infantil, refletindo em práticas políticas e educacionais que apreciem e suportem a complexidade de sua profissão.

Outro estereótipo recorrente é a concepção dos professores de Educação como "animadores de festas", caracterizados por uma abordagem barulhenta e extravagante. Esta percepção é comumente reforçada pela ênfase em atividades lúdicas e pela organização do currículo em torno de datas comemorativas. Tais práticas, embora populares, frequentemente levam os educadores a dar ênfase nas festividades e celebrações, em detrimento de uma abordagem educativa centrada nas necessidades e interesses das crianças. Além disso, a costumeira utilização de fantasias por professores durante esses eventos pode reforçar a ideia de que seu papel é meramente entreter.

A tendência de centrar o currículo em torno de eventos comemorativos é problemática, pois desvia o foco das verdadeiras prioridades educativas. Neste contexto, Barbosa e Oliveira (2016) afirmam que:

Se o planejamento leva em conta apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas a priori, ele corre o risco de ser tornar impositivo, burocrático, desconsiderando a crianças e seus interesses. Com esse tipo de planejamento, a criança vive à espera de alguém para lhe dizer o que fazer e como fazer. O conhecimento já está pronto, e o planejamento organiza situações de repetição e absorção de conteúdos. Um exemplo de planejamento com essa concepção é aquele estruturado a partir de datas comemorativas e predeterminadas pelo calendário (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 59).

Esta crítica ressalta a importância de um planejamento pedagógico reflexivo e centrado nas crianças, ao invés de ser moldado por conveniências adultocêntricas. Ao desafiar as noções tradicionais, criamos espaços educacionais que respeitam e ampliam a capacidade das crianças de interagir com o mundo ao seu redor. Entretanto, a frequente representação dos educadores como figuras infantilizadas contradiz esse objetivo, contribuindo para uma percepção errônea de que são menos capacitados ou menos profissionais do que seus colegas de outras etapas da educação. Isso acaba depreciando a complexidade e a profundidade de suas funções pedagógicas.

Contrapondo-se a essa visão, as pedagogias participativas modernas, que enfatizam a coconstrução do conhecimento e a colaboração entre adultos e crianças, propõem o professor de Educação Infantil como um facilitador silencioso, porém presente e ativamente engajado. Nessas abordagens, o papel dos educadores não é entreter ou dominar o cenário educativo, mas sim apoiar e mediar o processo de aprendizagem, posicionando as crianças como protagonistas.

Fochi (2013) ressalta que “a capacidade dos bebês em comunicar, agir autonomamente e demonstrar seu saber-fazer revela um potencial educativo muitas vezes subestimado, que desafia os estereótipos simplistas de cuidado passivo e animação superficial na Educação Infantil” (p. 136). É essencial que os sistemas educacionais reconheçam e valorizem os professores como profissionais reflexivos, que utilizam o lúdico não como um fim em si, mas como meio estratégico para promover aprendizagens significativas. Adotando essa abordagem, promovemos uma superação das pedagogias transmissivas, assegurando que a Educação Infantil seja tratada com a seriedade que merece.

Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Infantil

O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil engloba um espectro contínuo de aprendizado e aprimoramento que se estende além da formação inicial, integrando a formação continuada como um componente crucial para a eficácia pedagógica.

Este desenvolvimento é essencial para garantir que os educadores estejam equipados para lidar com as particularidades e complexidades da educação das crianças pequenas.

Enquanto a formação inicial oferece uma base acadêmica abrangente, cobrindo aspectos do atendimento desde bebês até turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, a formação continuada permite que os professores se aprofundem nas especificidades de cada grupo etário e integrem novas práticas e teorias emergentes em suas abordagens pedagógicas. No entanto, muitos currículos de Pedagogia ainda apresentam lacunas significativas na preparação específica para a Educação Infantil, resultando em uma falta de alinhamento entre a teoria acadêmica e as demandas práticas do cotidiano escolar, o que pode comprometer a eficácia dos educadores em seus primeiros anos de atuação.

Além disso, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil. Programas de formação continuada, incluindo cursos, workshops, outras modalidades de aperfeiçoamento e programas de pós-graduação em educação, são fundamentais para a atualização constante dos educadores em relação às novas práticas pedagógicas, teorias educacionais e políticas públicas. Esses programas não apenas capacitam os professores com novas habilidades e conhecimentos, mas também fortalecem sua identidade profissional e o reconhecimento da importância de seu papel na sociedade.

Os programas de pós-graduação, em particular, são importantes para aprofundar o conhecimento teórico e metodológico, mobilizam os professores a desenvolverem uma compreensão mais crítica e reflexiva de suas práticas. Além disso, essas formações oferecem oportunidades para a realização de pesquisas que contribuem para o avanço da área e para a melhoria da qualidade da educação. Como salienta António Nóvoa, "A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa" (NÓVOA, 2017, p. 1112). Essa interdependência evidencia que a qualidade da formação dos professores impacta diretamente a prática educativa, sendo um fator determinante para a consolidação da identidade e do reconhecimento da profissão docente.

Os desafios enfrentados pelos professores de Educação Infantil em termos de progressão na carreira e reconhecimento profissional são igualmente significativos. Segundo a pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), professores da Educação Infantil frequentemente enfrentam salários mais baixos e têm menos oportunidades de desenvolvimento profissional em comparação com seus colegas que atuam em níveis de ensino mais altos (OCDE, 2019). A falta de uma carreira estruturada,

com oportunidades claras de crescimento e desenvolvimento, contribui para a desvalorização da profissão. Em muitos casos, os professores lidam com condições de trabalho precárias e uma falta de apoio institucional, o que pode levar ao desânimo e à desmotivação.

No entanto, existem exemplos de boas práticas que demonstram o impacto positivo de uma formação sólida e de políticas de apoio. Iniciativas como programas de formação continuada específicos para professores de Educação Infantil, desenvolvidos por instituições acadêmicas e governos locais, têm mostrado melhoria das práticas pedagógicas e na valorização da profissão. Essas iniciativas incluem a oferta de cursos de especialização, a criação de redes de apoio e troca de experiências entre educadores, e o incentivo à participação em conferências e eventos acadêmicos.

A formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil são, portanto, fundamentais não apenas para a melhoria da qualidade da educação, mas também para o reconhecimento e a valorização da profissão. É necessário que políticas públicas e programas institucionais sejam implementados para apoiar de maneira contínua e efetiva o desenvolvimento desses profissionais, garantindo assim uma Educação Infantil de excelência.

O Papel do Professor de Educação Infantil

Exercer a docência na Educação Infantil é substancialmente diferente das outras etapas da educação. Enquanto o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Superior se concentram em conhecimentos específicos, organizados por conteúdos programáticos e avaliações estruturadas, a Educação Infantil demanda uma abordagem que valoriza o desenvolvimento holístico da criança. Nesta fase, o fazer docente é menos sobre a sistematização de fatos e mais sobre incentivar e propiciar as primeiras experiências de aprendizagem que irão desenvolver as habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Ser professor nesta fase exige uma sensibilidade profunda, pois é preciso reconhecer as múltiplas linguagens infantis. Uma escuta atenta se torna indispensável, permitindo que o educador compreenda as diversas formas como as crianças expressam suas percepções, emoções e pensamentos. Loris Malaguzzi(1999), em seu influente poema "As Cem Linguagens", articula essa ideia com profundidade, afirmando:

A criança é feita de cem. / A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, / de jogar e de falar. / Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. / Cem alegrias para cantar e compreender. / Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. / Cem mundos para sonhar. / A criança tem cem

linguagens (e depois, cem, cem, cem), / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, / De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, / roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, / O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. / Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, / as cem existem. (Malaguzzi, 1999a)

Malaguzzi com a metáfora das cem linguagens critica a tendência dos sistemas educacionais que, ao enfatizar uma abordagem uniforme e limitada, acabam por "roubar" das crianças noventa e nove dessas linguagens, restringindo sua capacidade de explorar e se expressar de maneiras que são intrinsecamente naturais a elas. Este poema ressalta a necessidade de uma educação que reconheça e integre as várias linguagens das crianças em suas práticas pedagógicas.

Refletindo sobre "As Cem Linguagens", somos convidados a reimaginar a educação infantil como um espaço de liberdade e possibilidades oferecendo a cada criança a oportunidade de manifestar seu potencial completo. Como evidenciado por Paulo Fochi em sua dissertação, "MAS OS BEBÊS FAZEM O QUÊ NO BERÇÁRIO, HEIM?" (2013), a observação atenta das ações de comunicação e autonomia de crianças em contextos coletivos destaca uma pedagogia que valoriza a experiência direta das crianças com o mundo ao seu redor. Esta abordagem desafia os educadores a reconhecerem e responderem às múltiplas formas de expressão das crianças, mesmo em tenra idade (FOCHI, 2013).

Fochi argumenta que, a presença do educador deve ser menos intervencionista e mais observadora, permitindo que as crianças explorem seu ambiente de maneira autônoma. Esta prática não só apoia o desenvolvimento natural das habilidades infantis, mas também promove a formação de um indivíduo capaz de interagir com seu ambiente de maneiras complexas e significativas. Essa abordagem reflete uma mudança significativa no papel do professor, que rompe com a visão de que o professor precisa "dar aulas", conduzir o tempo todo, sendo o centro do processo educativo.

Esta mudança de paradigma sugere que os professores devem desenvolver uma pedagogia que é tão reflexiva quanto prática, centrada na criação de ambientes que apoiam as "cem linguagens" das crianças. Em vez de impor limites ao que as crianças podem explorar, os educadores são convidados a criar contextos que ampliem sua capacidade de descobrir e inventar. Isso envolve uma escuta pedagógica sensível que valoriza e documenta os processos de aprendizagem das crianças, reconhecendo a riqueza das brincadeiras e interações como eixos estruturantes da Educação Infantil.

A reflexão sobre “As Cem Linguagens” de Malaguzzi e as observações de Paulo Fochi nos conduzem à uma reavaliação da Educação Infantil como um espaço de liberdade e possibilidades, conforme enfatizado pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Este documento sublinha a importância de práticas educacionais que reconheçam e valorizem a pluralidade das experiências e expressões das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propostas neste parecer defendem uma pedagogia que promova a autonomia, a interação social e a criatividade, assegurando uma formação que vá além da preparação acadêmica e se foque no desenvolvimento integral de cada indivíduo (BRASIL, 2009).

Este novo paradigma pedagógico exige que os educadores estabeleçam ambientes que encorajem as crianças a explorar e inventar livremente, evitando restrições que prejudiquem sua expressão e aprendizado. A documentação pedagógica, valorizando a observação e interação infantil, torna-se essencial, pois não apenas facilita o planejamento e avaliação educacional, mas também promove um diálogo contínuo entre educadores, famílias e a comunidade. Este diálogo destaca o aprendizado contínuo das crianças, além de reconhecer sua competência e expressividade. Alinhar as práticas educativas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fortalece a base para uma educação que valoriza e celebra a diversidade e a complexidade das experiências infantis.

Conclusão

Este artigo explorou como estereótipos prevalentes impactam negativamente a percepção social dos professores de Educação Infantil, limitando a compreensão das complexas e essenciais funções pedagógicas que desempenham. Foi revelado que a imagem do profissional das infâncias, muitas vezes reduzida a papéis de cuidador e entretenimento, não apenas subestima a profundidade de suas responsabilidades, mas também desvaloriza sua contribuição ao desenvolvimento integral das crianças.

A discussão sobre "O Papel do Professor de Educação Infantil" sublinha a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e integre as múltiplas linguagens e capacidades das crianças, como proposto por teóricos como Loris Malaguzzi e refletido nas práticas observadas por Paulo Fochi. Este entendimento é essencial para transformar a imagem social do professor de Educação Infantil, promovendo uma valorização que transcende os estereótipos reducionistas.

A necessidade de desconstruir esses estereótipos é fundamental, como enfatizado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que integram educar e cuidar, tratando o cuidado como parte indissociável do processo educativo. Este reconhecimento e valorização dos educadores infantis são cruciais, refletindo-se em melhores condições de trabalho, remuneração, e estima profissional.

Para avançar nessa direção, recomenda-se que os formuladores de políticas e líderes educacionais promovam um ambiente que valorize genuinamente a complexidade desta etapa da educação, facilitando a implementação de práticas pedagógicas apropriadas. É essencial que haja um investimento contínuo em programas de formação inicial e continuada que estejam alinhados com as necessidades reais dos professores de Educação Infantil, capacitando-os a enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança.

Além disso, é imperativo que futuras pesquisas continuem a explorar as raízes e os impactos dos estereótipos na Educação Infantil e desenvolvam estratégias eficazes para sua erradicação. Isso inclui a realização de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das percepções sobre a profissão e a implementação de programas de conscientização que envolvam toda a comunidade educacional.

Ao desafiar e redefinir a imagem estereotipada do professor de Educação Infantil, podemos assegurar que a educação nesta etapa inicial seja reconhecida pela seriedade e profundidade que merece, enriquecendo assim a experiência educacional das crianças e estabelecendo um alicerce sólido para o seu aprendizado e desenvolvimento pleno.

INFLUENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS SOCIALES EN LA PERCEPCIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES E IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

Este artículo investiga la influencia de los estereotipos sociales en la percepción de las responsabilidades profesionales y la identidad de los profesores de Educación Infantil. Se adoptó una metodología de revisión bibliográfica crítica para analizar literatura académica, informes gubernamentales y obras fundamentales, como los escritos de António Nóvoa y la Base Nacional Común Curricular. Los resultados indican que los estereotipos de "cuidadores" y "animadores de fiestas" no solo subestiman las complejas funciones pedagógicas de los educadores, sino que también devalúan su contribución al desarrollo integral de los niños. Además, se constató que la formación inicial y continuada de los profesores a menudo no atiende a las particularidades de la Educación Infantil, resultando en una preparación insuficiente. La conclusión enfatiza la necesidad de políticas educativas y prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la complejidad de la docencia en la Educación Infantil. Se sugiere la implementación de programas de formación adecuados y estrategias para la erradicación de los estereotipos perjudiciales, garantizando una educación de calidad que respete y promueva la dignidad y la profesionalidad de los educadores infantiles.

Palabras Clave: Educación Infantil. Estereotipos Profesionales. Formación de Profesores.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; Oliveira, Zilma Ramos de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016. p. 59.

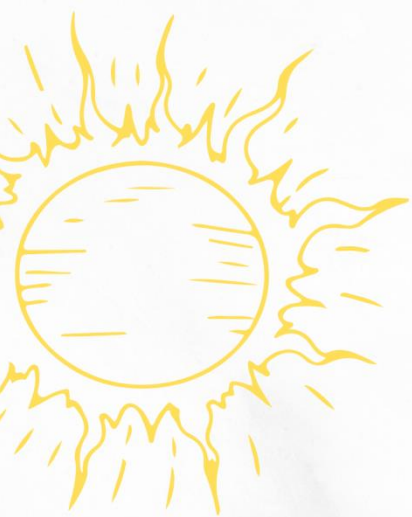
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999a.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Evidências internacionais para apoiar a reforma da Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI) no Brasil em 2024**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/international-evidence-to-support-the-reform-of-early-childhood-education-and-care-ecec-in-brazil-in-2024_b820e627-en. Acesso em: 16 ago. 2024.



GRUPO DE TRABALHO (GT)

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS



liberdade de expressão

e de imprensa

possibilidade de voto

e elegibilidade

política

liberdade de

associação política

acesso à informação

eleições idôneas

Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal. Democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS PANDÊMICOS: O PANORAMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Ketlin Elís Perske³⁰⁶

Estefani Baptistella³⁰⁷

Maria de Lourdes Pinto de Almeida³⁰⁸

Grupo de trabalho (GT): Avaliação de políticas educacionais

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo é analisar as políticas públicas de assistência estudantil implementadas pela UFSM e seus impactos no percurso acadêmico, de acordo com a avaliação dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no período pandêmico (2020 a 2023). O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético e a metodologia a histórico-crítica, tendo como procedimentos a análise documental e a aplicação de questionários aos estudantes de graduação presencial em vulnerabilidade socioeconômica. Como resultados foi possível verificar que a UFSM implantou auxílios de modo emergencial: auxílio transporte, auxílio alimentação emergencial e auxílio inclusão digital. Quanto às percepções dos estudantes, foi possível verificar que a maioria ainda refere que os recursos são insuficientes para que consigam se dedicar somente ao seu curso de graduação. Cabe ressaltar ainda que o impacto da pesquisa vai muito além de uma reflexão institucional, pois os resultados e reflexões se estenderão desde a aplicabilidade da política pública criada pela federação até a aplicabilidade desta no chão da universidade, numa perspectiva de análise que perpassa a totalidade, historicidade e a contradição.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Assistência Estudantil. Educação Superior. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Permanência.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em fase de conclusão do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulada: **Políticas públicas de assistência estudantil na educação superior: desafios e perspectivas de duas universidades federais do Rio Grande do Sul em tempos pandêmicos**. Apresenta como temática as políticas públicas de assistência estudantil implementadas na Universidade Federal de Santa Maria durante o período pandêmico.

³⁰⁶ Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Servidora técnica-administrativa em educação na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: ketlin.perske@ufsm.br

³⁰⁷ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora da rede pública do município de Itaara/RS. E-mail: estefani.baptistella@gmail.com

³⁰⁸ Doutora em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: malu04@gmail.com

Tendo como lócus de pesquisa a Universidade Federal de Santa Maria, o objetivo deste recorte é analisar as políticas públicas de assistência estudantil implementadas pela Universidade e seus impactos no percurso acadêmico dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no período pandêmico (2020 a 2023).

Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se o método materialismo histórico-dialético e a metodologia histórico-crítica, tendo como procedimentos a análise documental e a aplicação de questionários *online* aos estudantes de graduação presencial em vulnerabilidade socioeconômica. Ressalta-se ainda que a pesquisa obteve sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa para Seres Humanos, da Universidade Federal de Santa Maria.

As ações de assistência estudantil são implementadas nas IFES através de recursos financeiros advindos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), que recentemente foi aprovado como Lei (BRASIL, 2024). A partir deste programa, as universidades têm autonomia para investir os recursos financeiros com base nas características e peculiaridades de sua comunidade acadêmica. Além disso, os estudantes atendidos prioritariamente são aqueles que após análise socioeconômica, apresentam renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Diante deste panorama, na próxima seção serão apresentados os auxílios emergenciais implementados pela UFSM no período pandêmico e como estes foram avaliados pelos estudantes beneficiários.

A assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Maria em tempos pandêmicos

Recentemente foi aprovada a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil. Esta lei pode ser considerada um avanço no que diz respeito às oportunidades para assegurar a permanência de estudantes na educação superior e foi instituída com a finalidade de “ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos” (BRASIL, 2024).

Em sua trajetória, como resultado da mobilização dos estudantes, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), foi instituído o Plano Nacional de Assistência Estudantil, pelo Ministério da Educação em 2007, através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007). Esta Portaria, posteriormente evoluiu para a publicação em 2010, do

Decreto 7.234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010) e vigorou até a publicação da lei mencionada anteriormente.

Por meio do Decreto PNAES, vigente até o início de julho de 2024, foram proporcionadas ações em diversas áreas, dentre elas “moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital [...]” (BRASIL, 2010). Com a aprovação da nova lei ocorre uma ampliação em termos de estruturação de diversos programas, que irão atender as áreas já contempladas pelo Decreto PNAES, mas também outras áreas importantes para a permanência dos estudantes na Educação Superior. As ações que já estavam contempladas no Decreto 7.234/2010, passaram a integrar o Programa de Assistência Estudantil (PAE), sendo esse um dos diversos programas estabelecidos pela nova lei.

A Universidade Federal de Santa Maria localiza-se na região central do estado do Rio Grande do Sul, sendo fundada em 14 de dezembro de 1960, quando passou a ser a primeira universidade implantada no interior, fora de uma capital brasileira. Possui campus nas cidades de Palmeira das Missões/RS, Frederico Westphalen/RS e Cachoeira do Sul/RS. Teve o primeiro bloco da Moradia Estudantil inaugurado em 1963, apresenta uma assistência estudantil consolidada, com restaurantes universitários e moradia estudantil em todos os campi. Além disso, oferece aos estudantes serviços de apoio psicossocial, saúde primária, atenção odontológica, além dos auxílios transporte, material pedagógico e formação estudantil, para participação em eventos acadêmicos de pesquisa e extensão.

Observa-se que grande parte dos estudos e pesquisas apresentam como temática predominantemente a moradia, alimentação e transporte. No entanto, faz-se urgente uma nova visão sobre a política de assistência estudantil, que vá além dos repasses de recursos financeiros e contemple um atendimento integral aos estudantes, considerando suas condições sociais, econômicas, culturais, físicas, pedagógicas e psicológicas. (GARCIA; MACIEL, 2019).

Tendo por fio condutor o PNAES, este trabalho analisou a política de assistência estudantil implementada pela UFSM durante o período dito pandêmico (2020-2023) e compreendeu a avaliação dos estudantes a respeito dos auxílios emergenciais implementados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFSM).

Isso ocorreu pois com a rápida proliferação do coronavírus, em março de 2020, as atividades acadêmicas e administrativas das universidades foram suspensas e assim foi adotado o sistema remoto para continuação das aulas e demais atividades. Assim, com a crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19 e a necessidade de reorganização das atividades

acadêmicas, as ações de assistência estudantil precisaram ser rapidamente implementadas de modo a acolher os estudantes que passaram a necessitar ainda mais desta política.

Muitos estudantes da UFSM retornaram às suas cidades de origem, tendo em vista a necessidade de distanciamento/isolamento social. Neste panorama, foi implementado o auxílio transporte emergencial, para custear despesas de transporte dos estudantes às suas cidades de origem. Este foi regulado pela Ordem de Serviço nº 002/2020 – PRAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020c), que dispõe sobre a concessão de auxílio transporte a moradores das Casas de Estudante Universitário - CEUs da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM em caráter excepcional de emergência. Segundo a Ordem, tendo em vista o caráter de proteção à saúde coletiva e individual requerido pela situação de emergência em virtude da pandemia, concedeu-se auxílio transporte em pecúnia aos estudantes moradores das CEUs com Benefício Socioeconômico (Ativo ou Suspenso), respeitadas as disposições da legislação em vigor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020c).

No entanto, alguns estudantes optaram por não retornar às suas cidades de origem. Tendo em vista que os Restaurantes Universitários também tiveram suas atividades suspensas, a UFSM realizou a entrega emergencial de gêneros alimentícios aos estudantes que permaneceram nas moradias estudantis.

Além disso, foi necessária a implementação de um auxílio alimentação emergencial a fim de custear despesas de alimentação aos estudantes que continuaram residindo na Moradia Estudantil. Foi então implementada a Instrução Normativa nº 01/2020/PRAE, de 25 de março de 2020, que estabeleceu o auxílio alimentação de caráter emergencial, no valor de R\$ 250,00 ao mês, aos moradores da Casa do Estudante e usuários da Bolsa do Programa de Auxílio à Moradia (PAM) que permaneceram nos *campi* da Universidade Federal de Santa Maria, no período de suspensão das atividades acadêmicas e administrativas da universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020d). Em 2021 foi publicada uma nova instrução normativa: a nº 02/2021/PRAE de 30 de julho de 2021, que aumentou o valor do auxílio para trezentos e cinquenta reais. Segundo o texto da nova Instrução Normativa:

Art. 2º Fica estabelecido o auxílio alimentação de caráter emergencial, no valor de R\$ 350,00 ao mês, para os moradores das Casas de Estudante e usuários da Bolsa PAM da Universidade Federal de Santa Maria que permaneceram nos *Campi* da Universidade Federal de Santa Maria desde março de 2020 e assinaram o Termo de Responsabilidade relativo às medidas de biossegurança, no período de suspensão das atividades acadêmicas e administrativas da universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021c, s/p).

A implementação do ensino remoto evidenciou a necessidade de equipamentos tecnológicos e de aquisição de pacotes de dados móveis de *internet*, considerando que a maioria dos estudantes dispunham somente de aparelho celular do tipo *smartphone*, o que dificultava a organização de trabalhos acadêmicos em textos, tabelas ou apresentações. Surgiu assim uma nova demanda para a assistência estudantil, mais especificamente no eixo da inclusão digital. Desse modo, foram publicados dois editais: auxílio inclusão digital para aquisição de planos de internet móvel e auxílio inclusão digital para aquisição de equipamentos eletrônicos.

O auxílio à inclusão digital para a aquisição de pacotes de dados móveis foi destinado também para os estudantes vulneráveis socioeconomicamente que não ficaram nas Moradias Estudantis, visto que, já é disponibilizado sistema de internet da Universidade Federal de Santa Maria. Isso ocorreu, pois, muitos estudantes que retornaram às suas cidades de origem não possuíam acesso à internet ou o sinal era bastante precário; neste sentido o auxílio foi estendido também a estes estudantes.

Conforme o Edital - PRAE nº 027/2020, o auxílio para aquisição de plano de *internet* teve por objetivo:

1.1 possibilitar aos (às) estudantes com Benefício Socioeconômico ativo e não provisório acesso aos recursos financeiros para aquisição de plano de internet ou de dados móveis indicado para as atividades acadêmico-científicas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), previstas nas disciplinas curriculares, de modo a proporcionar o alcance do desempenho acadêmico e a permanência do (a) discente, durante o tempo de vigência das atividades em REDE. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020e, s/p).

A partir do momento em que foi deferida a inscrição no edital, o estudante passou a receber mensalmente o valor de sessenta reais (R\$ 60,00) para o custeio de plano de *internet* móvel. No quadro a seguir é apresentado o demonstrativo do quantitativo de recursos financeiros empregados neste auxílio e o número de estudantes atendidos nos anos de 2020 e 2021.

O auxílio para aquisição de equipamento eletrônico foi implementado por meio do Edital de Auxílio Inclusão Digital PRAE/UFSM nº 041/2020 - Aquisição de Equipamento, no qual o referido auxílio está caracterizado como:

1.1 O Auxílio Inclusão Digital – Aquisição de Equipamento se destina aos estudantes com Benefício Socioeconômico ativo e não provisório, proporcionando aos/as estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estratégias de acesso a equipamentos para inclusão digital para as atividades acadêmico-científicas em REDE (Regime de Exercícios Domiciliares Especiais), previstas nas disciplinas curriculares, de modo a proporcionar o alcance do desempenho acadêmico e a permanência do/a 58 discente, durante o tempo de vigência das atividades em REDE. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020f, s/p).

O estudante contemplado com o auxílio poderia adquirir dois tipos de equipamentos, sendo eles: Computador *desktop*, *Notebook*, *Netbook* e *Tablet*, classificados como Tipo I e *modem*, roteador, fones de ouvido, microfones, memória RAM, monitor, *webcam*, *mouse*, teclado, placa-mãe e outros semelhantes (peça, acessórios, periféricos...) indispensáveis para o acompanhamento das disciplinas do REDE, classificados como Tipo II. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020f). Deste modo, os estudantes que participaram do edital e tiveram sua inscrição deferida, receberam o auxílio pecuniário de R\$ 1.500,00 para a compra do equipamento.

A inclusão digital é um dos dez eixos estruturantes das ações que constam no decreto Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), porém na Universidade Federal de Santa Maria não havia um auxílio ou ação específica para este fim. Deste modo, ressalta-se que este foi um auxílio implementado com o advento do período pandêmico, tendo em vista as peculiaridades das aulas remotas e atividades a distância.

O período da pandemia certamente causou medo e estranheza a toda a sociedade, bem como aos estudantes das universidades, que longe de suas famílias, presenciaram a suspensão das aulas presenciais e do Restaurante Universitário, e passaram a vivenciar toda a incerteza gerada pela crise sanitária. Muitos destes estudantes haviam ingressado no ensino superior há pouco mais de duas semanas e ainda estavam se adaptando a uma nova realidade pessoal e acadêmica, com a formação de novos vínculos, adequação aos professores, ao ambiente físico e aos novos métodos de ensino. Estes estudantes, possivelmente, tiveram de desenvolver maior esforço e persistência para encarar suas incertezas, desafios e frustrações. (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2023).

Vários estudos apontaram que durante a pandemia os estudantes, principalmente aqueles vulneráveis socioeconomicamente, experimentaram sofrimento psíquico e apresentaram níveis elevados de stress, ansiedade e desesperança, mostrando-se mais insatisfeitos, menos comprometidos com o curso, o que pode ter levado uma parcela ao abandono dos estudos. (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2023).

Quando os estudantes foram questionados sobre sua percepção a respeito dos auxílios emergenciais, a maioria (38%) referiu estar satisfeito com os auxílios e, quando questionados se acreditavam que os auxílios emergenciais ofertados teriam garantido a permanência durante o período de crise, a maioria, o que caracteriza 51%, afirmou que isso ocorreu “em parte”.

Os estudantes que responderam que os auxílios emergenciais garantiram “em parte” a permanência, justificaram isso devido ao baixo valor do auxílio alimentação, conforme pode-se verificar nos depoimentos:

Eu não pude ficar na CEU durante o período da pandemia, pois inicialmente voltei para minha cidade de origem e depois a PRAE não autorizava retorno, acabei perdendo bolsas de iniciação científica e oportunidades de frequentar laboratórios do meu curso por conta disso. E mesmo se tivesse voltado seria difícil me manter aqui já que o auxílio alimentação fornecido era de apenas 250 reais, quem consegue se alimentar um mês inteiro com esse valor??? (Estudante 06 UFSM).

No início da pandemia eram disponibilizados 250 reais para que o morador se alimentasse durante o mês todo. Após reivindicações do movimento estudantil esse valor passou para 350 reais mas estava longe de conseguir suprir uma alimentação mensal dos estudantes. (Estudante 26 UFSM).

Também foi ressaltado pelos estudantes a necessidade de precisar buscar trabalho e conciliar os estudos, o que se tornou ainda mais difícil no período pandêmico:

[...]não pois tinhas (sic) 250 reais para sobreviver sabendo que o gás custava quase 150 reais na época, muitos de nos (sic) só se matriculavam e iam trabalhar fora para poder sobreviver. (Estudante 127 UFSM).

Cerqueira (2020) vai ao encontro do abordado por esse estudante quando afirma que, além de computadores e pacotes de internet sendo disponibilizados emergencialmente, observou-se estudantes arriscando suas vidas, porque precisaram trabalhar presencialmente para se manter. (CERQUEIRA, 2020).

Atrelado à falta de recursos financeiros e à necessidade de conciliar estudo e trabalho, problemas de saúde mental também foram citados nas respostas dos estudantes:

Conciliação entre o trabalho e os estudos e também enfrentando problemas psiquiátricos. (Estudante 117 UFSM).

Não procurei ajuda e acabei piorando mais minha saúde mental, o isolamento na pandemia também não ajudou. Mas agora sinto que estou entrando nos eixos de novo, procurei uma terapeuta e estou tomando a medicação prescrita, não vai sumir com todo o atraso no curso, mas pelo menos estou trabalhando para não piorar ainda mais a situação (em tempo médio, eu estaria me formando no semestre passado). (Estudante 15 UFSM).

Sampaio, Pires e Carneiro (2022) afirmam que o movimento da implementação dos auxílios emergenciais fortaleceu a assistência estudantil nas instituições ao priorizarem ações e processos que, embora importantes, recebiam pouca atenção e tinham pouca visibilidade

institucional, como por exemplo a inclusão digital e a assistência psicológica à comunidade acadêmica.

Considerações finais

A partir do exposto neste estudo faz-se necessário ressaltar que com a aprovação da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil, vislumbra-se um cenário que busque fortalecer a permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional e tecnológica, visto que a referida Lei expande a política de AE com uma maior gama de ações e programas, incluindo a promoção da saúde mental, da internacionalização e as políticas para pais e mães estudantes. Logo, destaca-se que novos estudos se farão necessários para verificar como esta Lei passará a impactar nas diversas comunidades acadêmicas de nosso país.

Quanto aos auxílios emergenciais, os estudantes afirmaram da importância destes e se disseram satisfeitos com as ações, de modo que permitiram a continuidade dos estudos. No entanto, alguns estudantes mesmo dando prosseguimento aos cursos, relataram que ainda sentem as consequências do período pandêmico, tanto no que se refere à área financeira, quanto a de saúde mental, sendo que muitos ainda estão realizando disciplinas fora do tempo médio previsto devido à impossibilidade de acompanhar as aulas remotas. Observou-se, pois, que a pandemia estabeleceu um quadro de bastante insegurança vivenciada pelos estudantes, pois a situação de isolamento e de ensino a distância fez com que suas realidades acadêmicas fossem alteradas. (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2023).

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é a questão do auxílio inclusão digital, que foi ofertado somente durante a pandemia, não tendo sido institucionalizado. No entanto, os estudantes, em seus depoimentos, ressaltaram o quanto seria importante o auxílio para aquisição de um notebook, por exemplo, para melhor desempenho das atividades acadêmicas. A inclusão digital, apesar de prevista no PNAES, tendo em vista os poucos recursos dispensados à sua integralidade, em detrimento de outras ações consideradas prioritárias (moradia, alimentação e transporte), não têm sido contemplada. (MÜLLER, 2022).

Deste modo, a partir deste estudo foi possível compreender como se dá a implementação das políticas de assistência estudantil no chão da universidade e como os seus beneficiários, os estudantes, as avaliam e as percebem, tendo em vista que são estas ações e programas que podem garantir a permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, proporcionando a estes um percurso acadêmico estável.

PUBLIC STUDENT ASSISTANCE POLICIES IN HIGHER EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: THE OVERVIEW OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA

Abstract: This work is an excerpt from research from the Doctorate Course in Education, from the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The objective is to analyze the public student assistance policies implemented by UFSM and their impacts on the academic path, according to the assessment of students in socioeconomic vulnerability during the pandemic period (2020 to 2023). The method used was historical-dialectic materialism and the methodology was historical-critical, with document analysis and the application of questionnaires to in-person undergraduate students in socioeconomic vulnerability as procedures. As a result, it was possible to verify that UFSM implemented aid on an emergency basis: transportation assistance, emergency food assistance and digital inclusion assistance. Regarding students' perceptions, it was possible to verify that the majority still report that resources are insufficient for them to be able to dedicate themselves solely to their undergraduate course. It is also worth highlighting that the impact of the research goes far beyond an institutional reflection, as the results and reflections will extend from the applicability of the public policy created by the federation to its applicability on the university floor, in an analysis perspective that permeates the entirety, historicity and contradiction.

Keywords: Public Policies. Student Assistance. Higher Education. National Student Assistance Program. Permanence.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 03 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 04 jul. 2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em 10 jul. 2024.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. Educação no ensino superior em tempos de pandemia. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, v.23, p. 1-5, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16175/209209216473#content/contributor_reference_1. Acesso em: 26 jun. 2024.

FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres.; PEREIRA-NETO. Lauro Lopes.; ALMEIDA, Leandro S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ensino superior em

tempos de pandemia. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69514/61655> Acesso em: 26 jun. 2024.

GARCIA, Débora Rogéria Neres de Souza; MACIEL, Carina Elisabeth. **Concepções de Estado e a Materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil –PNAES**. Revista Educação, v.44, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/31459/pdf> . Acesso em 12 jul. 2024.

MÜLLER, Adauton Ezequiel. **Assistência estudantil e inclusão digital**: da implementação à institucionalização de ações na UFSM. 2022. 227 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

SAMPAIO, Helena.; PIRES, André.; CARNEIRO, Ana Maria. De volta ao futuro? A pandemia de Covid-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, v.9, n.01, Palmas/TO, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7268-Texto%20do%20artigo-23792-2-10-0221024.pdf> . Acesso em: 26 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital para o Auxílio Inclusão Digital PRAE nº 027, de 16 de junho de 2020**. Edital de acesso aos recursos financeiros para aquisição de plano de internet ou de dados móveis indicado para as atividades acadêmico-científicas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). Santa Maria: UFSM, 2020e. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/347/2020/06/2020.06.16__Edital-027-2020-prae_-Aux%C3%ADlio-Inclus%C3%A3o-Digital-1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital para o Auxílio Inclusão Digital – Aquisição de Equipamento – PRAE nº 041, de 17 de setembro de 2020**. Santa Maria: UFSM, 2020f. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/editais/041-2020/>. Acesso em: 10 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Ordem de Serviço nº 002/2020-PRAE de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre a concessão de auxílio transporte a moradores das Casas de Estudante Universitário - CEUs da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM em caráter excepcional de emergência. Santa Maria, RS: UFSM, 2020c. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/347/2020/03/2020.03.19_Ordem-de-servi%C3%A7o-PRAE-002-2020-_Aux%C3%ADlio-Transporte-em-car%C3%A1ter-excepcional-de-urgencia.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Instrução Normativa nº 02/2021, de 30 de julho de 2021**. Revoga a IN nº 01/2020/PRAE e regulamenta o pagamento das Bolsas PRAE 02 e 2A e Monitorias durante o período de suspensão das atividades acadêmicas e administrativas da UFSM, altera o auxílio alimentação emergencial para os moradores das Casas de Estudante da Universidade Federal de Santa Maria e regulamenta o auxílio material pedagógico para cursos com autorização de retorno presencial para o segundo semestre de 2021. Santa Maria, RS: UFSM, 2021c. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/347/2021/08/IN-N.º-02.2021-PRAE.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E OS ÍNDICES DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Lídia Grusegoch³⁰⁹
Luci dos Santos Bernardi³¹⁰

Grupo de trabalho (GT): Avaliação de Políticas Educacionais

Resumo

Para que o ensino de Matemática nos Anos Iniciais, promova a construção de conhecimentos matemático, precisa ser estimulante e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. A presente pesquisa teve por objetivo realizar um levantamento de pesquisas sobre o tema Ensino de Matemática nos Anos Iniciais e os Índices de Aprendizagem, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A pesquisa bibliográfica foi utilizada visando reunir um conjunto de conhecimentos já estudados, a fim de buscar respostas a questão de pesquisa levantada, permitindo novos conhecimentos sobre o tema. Observa-se com as leituras que, todos os temas estão interligados, formando um entendimento bastante abrangente sobre o assunto. Compreendendo que os resultados das avaliações externas são importantes elementos para potencializar a melhoria da aprendizagem das crianças, e esse é um movimento importante que requer cada vez mais o engajamento dos/as professores/as, com uma postura crítica diante dos resultados, compreendendo como eles podem contribuir com os processos educativos em sua comunidade educativa.

Palavras-chave: Matemática. Índices de aprendizagem. Práticas pedagógicas. Avaliação de larga escala. Professores.

Introdução

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem é indiscutível, ela vem corroborar para uma melhor forma de ajudar os alunos nas dificuldades e os professores na reflexão de seu trabalho. A avaliação é um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento em função dos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho, do professor e da escola como um todo (Oliveira, 2016).

As avaliações externas exercem influência sobre as políticas educacionais e a qualidade da educação ofertada. Em nosso país, as avaliações da educação básica vêm sendo implementadas há décadas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O sistema foi em 1990, realizando avaliações periódicas do desempenho de alunos em diferentes

³⁰⁹ Mestranda de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a110228@uri.edu.br

³¹⁰ Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação. Professora permanente Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

áreas do conhecimento, onde seus resultados, conforme explica Silva (2020), visam formular políticas públicas e a alocação de recursos entre estados e municípios (Silva, 2020).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) previsto por lei e em documentos educacionais, é uma política de avaliação da educação do Estado e um sistema de avaliações externas em larga escala, que busca aferir a qualidade do Ensino Básico do nosso país, sendo essa qualidade mensurada a partir do rendimento dos alunos nos testes do sistema (Brito, 2020).

Os índices de aprendizagem em matemática e de outras disciplinas, no Brasil, ajudam a entender como está a qualidade do ensino, de acordo com a série e a região do país. De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, a média de desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em matemática foi de 245,5 pontos, enquanto a média dos alunos do 9º ano foi de 254,2 pontos.

É importante ressaltar que existem desigualdades regionais e socioeconômicas que influenciam no desempenho dos alunos em matemática, os índices podem variar de acordo com o país, região ou sistema educacional em questão. Por exemplo, o estado de São Paulo apresenta um desempenho acima da média nacional, enquanto estados das regiões Norte e Nordeste têm índices de aprendizagem mais baixos.

Essas avaliações são aplicadas regularmente para medir o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos esperados para suas séries ou níveis de ensino (Klauck, 2012). Os resultados dessas avaliações são utilizados para monitorar o progresso dos estudantes, identificar possíveis defasagens na aprendizagem e orientar políticas educacionais (Cavaleri, 2013).

Além das avaliações padronizadas, os índices de aprendizagem de matemática também podem ser obtidos por meio de pesquisas e estudos acadêmicos que investigam o desempenho dos alunos em diferentes contextos educacionais. Essas pesquisas podem analisar fatores como o currículo escolar, a formação dos professores, o acesso a recursos educacionais, entre outros, que influenciam a aprendizagem matemática dos estudantes (Mendes, 2021).

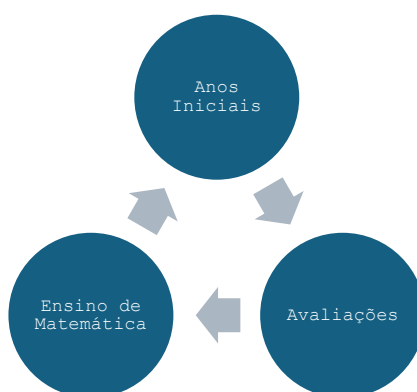
O Avalia MT é um esforço significativo do poder público, no sentido de oferecer uma educação pública de qualidade a todos os alunos mato-grossenses. Trata-se, portanto, de um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação e ofertada, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo do sistema da educação básica. No entanto, para que o Avalia MT possa contribuir, de fato, com a melhoria da qualidade da educação ofertada pelo estado de Mato Grosso, é indispensável que gestores, professores equipes pedagógicas compreendam e utilizem as informações publicadas a partir dos

diferentes indicadores que compõem os resultados da avaliação. Esta ferramenta de resultados foi concebida com objetivo de apoiar os gestores regionais, municipais escolares na divulgação, análise, uso dos resultados produzidos no âmbito do Avalia MT (SEDUC-MT, 2024).

Analizando os resultados das avaliações do Programa Avalia-MT (SEDUC-MT), referentes aos anos 2021 a 2023, nota-se que os índices dos resultados de matemática dos alunos dos anos iniciais das escolas municipais de Rondonópolis-MT, estão muito baixos em relação aos índices das avaliações de português e apenas 1% dos alunos chegam ao final do quinto ano com resultado no nível avançado seria adequado nessa fase.

Tais inquietações mobilizaram o estudo aqui apresentado, parte de uma pesquisa maior³¹¹ que tem o objetivo de analisar em que medida os resultados das avaliações externas impactam o fazer cotidiano dos/as professores/as que ensinam matemática para os estudantes dos anos iniciais, na região de Rondonópolis MT.

Apresentamos aqui uma das etapas iniciais da referida pesquisa, que analisa a produção acadêmica que coloca em tela o seguinte tripé:



Neste intento, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, com o objetivo de realizar um levantamento de pesquisas sobre o tema Ensino de Matemática nos Anos Iniciais e os Índices de Aprendizagem, que se refere ao nível atual de compreensão e conhecimento sobre um determinado tema ou questão de pesquisa. É o ponto de partida para qualquer investigação científica, pois permite ao pesquisador identificar lacunas no conhecimento existente, formular perguntas de pesquisa relevantes e estabelecer um contexto teórico para o estudo e congrega trabalhos já publicados, sejam eles teses, periódicos, dissertações e livros (Marosini; Fernandes, 2014).

³¹¹ Este artigo faz parte de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW).

Estado do Conhecimento

No intuito de realizar o levantamento de pesquisas sobre o tema Ensino de Matemática e Índices de Aprendizagem, apresentado em teses de doutorado e dissertações de mestrado, foi feita uma busca no, com um recorte temporal de 2010 a 2023, utilizando as seguintes expressões booleanas:

Quadro 01: Descritores e Dissertações e Teses localizadas

Expressões Booleanas	Nº de Pesquisas
Anos iniciais AND professor AND prova Brasil	21
Anos iniciais AND Avalie MT	05
Anos iniciais AND professores AND larga escala	13
Anos iniciais AND professores AND Saeb	07
Anos iniciais AND professores AND Ideb	27
Anos iniciais AND professores* AND (Brasil OR Saeb OR Ideb)	43

Fonte: A autora (2024)

A partir destes buscadores, selecionamos 116 trabalhos. Após uma primeira verificação, com leitura flutuante dos resumos, elegemos 54 obras para análise, tendo em vista que 60 obras estavam repetidas nas buscas ou eram trabalho anteriores à Plataforma Sucupira que não puderam ser encontrados, ou não possuíam divulgação autorizada.

Na sequência, empreendemos o estudo dos 27 trabalhos selecionados, três teses e 24 dissertações, a partir do qual organizamos as seguintes categorias temáticas: I) Índices de aprendizagem de Matemática; II) Práticas pedagógicas em Matemática; III) Avaliação de larga escala em Matemática; IV) Formação de professores.

Desta forma, nos próximos tópicos discorreremos sobre cada uma das categorias construídas.

I) Índices de aprendizagem de Matemática

A partir dos trabalhos dentro da categoria “Índices de aprendizagem de Matemática”, observamos que o Brasil adota sistemas de avaliações de larga escala para avaliar, por meio dos índices, como está o desempenho dos estudantes e, a partir daí, implementar políticas

públicas para melhoria na educação. Essas avaliações também são ferramentas importantes para os professores que podem se apropriar desses resultados para avaliar como está sendo o processo de ensino aprendizagem das disciplinas.

A dissertação “Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: O caso de Trajano de Moraes/RJ” de Franklin (2011), relaciona os resultados do IDEB à qualidade de educação do município mencionado no título.

Já a dissertação “O Saeb na Percepção dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades em Matemática”, de Pereira (2022), faz uma relação da percepção do professor em relação aos resultados obtidos pelo Saeb, 2º ano do ensino fundamental e de como isso pode servir como um medidor de qualidade, da educação oferecida em algumas escolas públicas do Distrito Federal.

Thome (2020) busca discorrer por meio da dissertação “Práticas declaradas por professores e gestores sobre o ensino de matemática: estudo de uma escola com alto índice na Prova Brasil”, sobre a relação dos altos índices em avaliações externas com a qualidade da educação, que é oferecida em uma escola pública de um município do interior do estado de São Paulo e verifica que esses resultados tem relação com diversos fatores como baixa rotatividade de professores, planejamento escolar relacionados com os dados da Prova Brasil, entre outros.

Por sua vez Vieira (2012), verifica em sua pesquisa intitulada “Como as escolas fazem diferença? Análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto Geres 2005 de Salvador” que os por meio dos índices divulgados pela Prova Brasil e o antigo SAEB, foi possível verificar que houve um crescimento muito baixo nas médias das disciplinas de português e matemática, entre os anos de 1995 e 2009, na educação básica brasileira.

É exposto por Lima (2013) em seu trabalho “Conhecimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Lauro de Freitas sobre o Ensino/Aprendizagem/Avaliação em Matemática” que os índices divulgados na Prova Brasil, por vezes não são compreendidos pelos educadores, devido à sua complexidade e que nem sempre são utilizados de forma correta, apontando deficiência na formação dos professores em se tratando de ensino aprendizagem.

Já Almeida (2011), por meio do título “Representações Sociais do Ensino da Matemática e suas relações com o IDEB”, relata que é possível verificar, por meio dos índices apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que o ensino de Matemática dos estudantes, nos anos iniciais se encontra em desfasagem.

Como bem explicam Bernardo e Almeida (2019), a qualidade da educação é uma dimensão plural, que não podem ser medidas apenas pelo índices obtidos nas avaliações de larga escala, mas envolvem outros fatores como, por exemplo, os mencionados por Lima (2013), e essa compreensão pode incentivar gestores, professores e família a reconhecer que fazem parte do processo de aprendizado dos estudantes, de forma bastante abrangente, e isso pode ser uma motivação para melhorar os resultados nas notas do SAEB e, conseqüentemente, na OBMEP, por exemplo.

Além disso, verificou-se que para melhorar os índices obtidos pelas avaliações de larga escala no Brasil, é preciso investir em políticas públicas que visem reduzir as desigualdades regionais e socioeconômicas, garantindo um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição social.

II) Práticas pedagógicas em Matemática

As práticas pedagógicas desempenham um papel crucial no sucesso dos estudantes nas disciplinas. Ao adotar estratégias inovadoras e motivadoras, os professores contribuem para tornar o ensino mais eficaz e significativo, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes (Oliveira, 2016). Na disciplina de Matemática os professores têm o desafio de torná-la mais acessível, significativa e interessante para os alunos, incentivando o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e do pensamento crítico.

Nessa categoria, foram listados nove títulos, os quais tratam, dentre outros assuntos relevantes, sobre as práticas pedagógicas em Matemática. Os trabalhos estão voltados para os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental e em sua maioria abordam o Ensino de Matemática, embora alguns títulos também discorram sobre outras disciplinas. Vejamos como cada autor aborda sobre esse contexto.

De acordo com Carvalho (2010), por meio do título “Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente”, os sistemas de avaliações oficiais impactam na prática docente. Já “Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental” de Cavalieri (2013), faz uma análise sobre como o professor de escolas públicas do Distrito Federal, percebe a importância da avaliação do Saeb 2º ano do ensino fundamental, em sua prática pedagógica.

Na dissertação, intitulada “O desempenho em matemática de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no Projeto Geres: os efeitos da avaliação sobre a prática docente na escola”, Chaia (2010) aborda a relação das práticas pedagógicas com a formação docente e

analisa o desempenho dos estudantes na disciplina de Matemática das séries iniciais do ensino fundamental.

Fonseca (2010) alega em seu trabalho “Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912 – 1932”, sobre o processo de formação de professores que atuam em Belo Horizonte e compara com o verificado nos Estados Unidos.

No trabalho “Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no Ideb” de Klauck (2012), é feita uma análise sobre os indicadores de qualidade de ensino a partir dos resultados no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e delimitou-se na compreensão dessa qualidade através da perspectiva da própria escola e de suas práticas pedagógicas.

É desenvolvido por Oliveira (2016), por meio da “Práticas avaliativas de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Rondonópolis – MT”, a importância das avaliações para as práticas pedagógicas dos professores de Matemática.

Rodrigues (2016) em sua tese “O nível de escolaridade dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com as práticas pedagógicas, a partir dos dados da Prova Brasil 2013”, como o título menciona, aborda sobre o perfil de escolaridade dos professores e suas práticas pedagógicas.

Souza (2011) em seu trabalho “Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul”, trata da autonomia e o do controle do trabalho docente e relata como as avaliações de larga escala interferem nestes contextos.

Por fim, Valeriano (2012) em “Uma análise das influências da realização da Prova Brasil na atividade pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais”, busca compreender como os professores de Matemática, organizam suas práticas visando resultados positivos na Prova Brasil.

Como verificado, por meio da leitura das obras acima listadas, as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de matemática precisam levar em consideração fatores como: contextualização dos conteúdos matemáticos, relacionando-os com situações do cotidiano dos alunos para torná-los mais significativos; utilização de recursos didáticos variados, como jogos, materiais manipulativos e tecnologias digitais, para promover a aprendizagem ativa e interativa; estímulo à participação ativa dos estudantes, por meio de atividades em grupo, discussões e resolução de problemas em conjunto; acompanhamento do progresso dos estudantes e identificação de eventuais dificuldades de aprendizagem; promoção de um

ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro, que incentive a experimentação, a criatividade e a autonomia dos estudantes.

É de suma importância que os professores, estejam sempre em busca de atualização e aprimoramento profissional, para aprimorar suas práticas pedagógicas no ensino de matemática. Entende-se que essa categoria é relevante, pois pode nos ajudar a compreender o ensino de matemática e os índices de aprendizagem na rede municipal de Rondonópolis e relacioná-los com os resultados das avaliações de larga escala.

III) Avaliações de larga escala em Matemática

A avaliação de larga escala é uma ferramenta importante para analisar e monitorar o desempenho dos alunos em nível nacional, regional ou internacional. Essas avaliações permitem identificar tendências, comparar resultados ao longo do tempo e entre diferentes grupos de alunos, além de fornecer informações essenciais para a formulação de políticas educacionais. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um exemplo de avaliação de larga escala em matemática, que avalia o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio nas disciplinas de português e matemática, por meio de testes padronizados.

Essas avaliações de larga escala em Matemática, permitem identificar os pontos fortes e fracos do sistema educacional em relação ao ensino de matemática, contribuindo para a identificação de áreas de melhoria e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. Além disso, as avaliações de larga escala em matemática também fornecem dados importantes para a tomada de decisões em nível escolar, regional e nacional.

Na tese de Fischer (2016) intitulada “A Prova Brasil sob perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, o autor diz que a Prova Brasil é vista pelos educadores de matemática como um dispositivo de poder que influencia na prática docente, porém pouco é utilizada para promover a qualidade do ensino dessa disciplina.

Já Lima (2010) em “Formação Continuada e desempenho estudantil: O caso de Araucária Paraná”, analisou a relação entre a formação continuada dos professores e os índices obtidos pelos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas avaliações em larga escala entre os anos de 2005 e 2007 e percebeu que o município estudado, leva em consideração esses resultados na implementação de formação continuada dos professores.

Na dissertação “Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores

dos anos iniciais do ensino fundamental” de Martins (2015), é possível verificar a avaliação interfere dentro do processo de ensino e aprendizagem e que mudanças necessárias precisam ser realizadas, levando-se em consideração a construção de novos saberes.

Matos (2012), por meio de seu trabalho dissertativo “Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de Matemática no Município de Aracaju (SE)”, discorre que grande parte dos professores e gestores desconhecem os resultados da Prova Brasil, não sendo uma exigência dentro do âmbito escolar, o que prejudica, conseqüentemente, esses resultados.

Já, para Mendes (2021) em seu trabalho “As influências das avaliações externas e em larga escala sobre as práticas docentes: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Estadual de Dourados-MS”, os professores pesquisados acreditam que, as avaliações de larga escala não são propriamente utilizadas, servindo como ferramenta de competição entre as instituições, quando poderiam ser mais úteis no processo e ensino aprendizagem.

Descreve Oliveira (2011) em seu trabalho “A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal”, sobre os caminhos trilhados pelos professores de Matemática no 5º ano do ensino fundamental, em relação à preparação dos estudantes para a Prova Brasil, relatando que os educadores dessa disciplina se sentem aprisionados nesse processo e que acaba por se tornar uma forma de regulação dentro das instituições de ensino.

É importante ressaltar que por meio das leituras, foi possível constatar que as avaliações de larga escala em matemática devem ser utilizadas de forma complementar a outras formas de avaliação, como avaliações internas das escolas e acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos. Dessa forma, é possível obter uma visão mais abrangente e precisa do ensino e aprendizagem da matemática, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no país.

IV) Formação de Professores

A formação de professores é um processo fundamental para garantir a qualidade da educação já que os educadores são responsáveis por mediar conhecimentos, valores e habilidades para os estudantes, e por isso é essencial que estejam bem-preparados (Arantes, 2019).

Assim, políticas públicas que visem a formação de qualidade contribuem para que os professores se tornem mais preparados e motivados, refletindo diretamente na qualidade da

educação oferecida. Por isso, investir na formação de professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade e para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e da sociedade como um todo (Santos, 2014).

É unânime o entendimento de que, para que o ensino ofertado seja de qualidade é necessário que os professores sejam atualizados dos processos de ensino e de aprendizagem, já que o ensino está em constante evolução sendo, então, preciso oportunizar momentos de formação continuada. Assim, o estudo dos títulos selecionados, podem contribuir para o tema proposto nessa dissertação.

Expõe Arantes (2019) em sua pesquisa com o título “Atuação de equipes gestoras para o ensino da Matemática nos anos iniciais”, ser necessário que o poder público ofereça formação continuada para gestores e professores, para que os resultados dos índices de aprendizagem sejam elevados e que sem esse entendimento, não há como os professores potencializarem seus conhecimentos conforme as exigências se apresentam e isso ocorre constantemente.

Para Brito (2020) em “A Prova Brasil como mote à autoformação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização”, essa formação é necessária na disciplina de matemática, já que essa é constantemente alvo de críticas, pois está sempre em evidência por conta das avaliações de larga escala como o é o caso da Prova Brasil.

No trabalho “A atuação profissional do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação da Educação Básica”, de Santos (2014), foi possível constatar que muito professores, por não entenderem muito bem do que se tratam as avaliações de larga escala se sentem aprisionados em um sistema que exigem deles resultados positivos, sem levar em conta a real situação e necessidade de aprendizagem dos estudantes.

Discorre Silveira (2012) em “Professores dos Anos Iniciais: experiências com o material concreto para o Ensino de Matemática”, como os professores de Matemática usam Anos nos Iniciais do Ensino Fundamental os materiais concretos nas primeiras etapas da escolarização e constata que uma formação continuada, pode facilitar no uso desses materiais.

Opina Zago (2013) em sua pesquisa “Concepção de leitura na formação continuada: implicações no processo de organização da prática pedagógica”, que a educação é uma prática constante de intervenção social, devendo compreender que a formação continuada, se faz necessária já que a sociedade está em constante movimento.

Por fim Vila (2012, p.8) propõe em seu trabalho “Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental interpretam os resultados da

Prova Brasil”, que a formação é necessária a todos os profissionais da educação, visto que o ser humano nunca está pronto ou acabado.

A formação continuada dos profissionais é de fundamental importância, já que o processo de formação do professor não se encerra ao final da formação inicial. Uma vez que, a formação de professores é um processo permanente, que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática, ou seja, o professor deve ter que tenha clareza do seu papel nesse processo, a fim de considerar-se um eterno aprendiz.

Conclusão

A matemática é uma ciência de fundamental importância para a nossa vida. Ela está presente em nosso dia a dia, de tal forma que não podemos, não devemos e, certamente, não queremos nos distanciar dela, vez que ela condiciona a pensar e criar um senso crítico, trabalhando o raciocínio diante das tarefas que encontradas diariamente.

Por meio das análises das obras elencadas nesse Estado do Conhecimento entende-se que os resultados das avaliações externas são importantes elementos para potencializar a melhoria da aprendizagem das crianças, e esse é um movimento importante que requer cada vez mais o engajamento dos/as professores/as, com uma postura crítica diante dos resultados, compreendendo como eles podem contribuir com os processos educativos em sua comunidade educativa.

Observamos no decorrer das leituras que, embora elencadas dentro de categorias, todos os temas estão interligados, formando, assim, um entendimento bastante abrangente sobre o tema. Ressaltando que, através do conteúdo que já foi pesquisado, foi possível identificar lacunas na literatura, assim como oportunidades para contribuir com novos conhecimentos e avanços científicos.

THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE EARLY YEARS AND THE LEARNING INDEXES: A LOOK AT BRAZILIAN RESEARCH

Abstract

In order for the teaching of Mathematics in the Early Years to promote the construction of mathematical knowledge, it needs to be stimulating and meaningful, contributing to the integral development of students. The present research aimed to carry out a survey of research on the theme Mathematics Teaching in the Early Years and Learning Indexes, in the Catalog of Theses and Dissertations of Capes. The bibliographic research was used to gather a set of knowledge already studied, in order to seek answers to the research question raised, allowing

new knowledge on the subject. It is observed with the readings that all the themes are interconnected, forming a very comprehensive understanding of the subject. Understanding that the results of external evaluations are important elements to enhance the improvement of children's learning, and this is an important movement that increasingly requires the engagement of teachers, with a critical posture in the face of the results, understanding how they can contribute to the educational processes in their educational community.

Keywords ou Palabras Clave: Mathematics. Learning rates. Pedagogical practices. Large-scale evaluation. Teachers.

Referências

ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes de. **Representações Sociais do Ensino da Matemática e suas relações com o IDEB**, 2011, 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco.

ARANTES, Antonio Carlos. **atuação de equipes gestoras para o ensino da Matemática nos anos iniciais**, 2019 152 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba da UFSCar.

BRITO, Rafael Goncalves de. **A Prova Brasil como mote à autoformação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização**, 2020, 119 f. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. **Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente**, 2010, 131 f. Dissertação. (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas) - Universidade Federal de São João Del-Rei.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2013, 135 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BAURU).

CHAIA, Heloisa Helena Nantes. **O desempenho em matemática de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no Projeto Geres: os efeitos da avaliação sobre a prática docente na escola**, 2010, 164 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FISCHER, Gabriela Maia. **A Prova Brasil sob perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**, 2016, 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. **Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912 – 1932**, /2010, 196 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

FRANKLIN, Rodrigo Dias. **Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: O caso de Trajano de Moraes/RJ**, 2011, 150 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.26.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no Ideb**, 2012, 187 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados.

LIMA, Jucimara Bengert. **Formação Continuada e desempenho estudantil: O caso de Araucária Paraná**, 31/07/2010 134 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

LIMA, Tereza Cristina Bastos Silva. **Conhecimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Lauro de Freitas sobre o Ensino/Aprendizagem/Avaliação em Matemática**, 2013, 100 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul.

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**, 2015, 148 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

MAROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por Escrito, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MATO GROSSO. SEDUC - Secretária de Educação de Mato Grosso. Sistema Avalia MT. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/avaliamt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MATOS, Andrea Maria dos Santos. **Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de Matemática no Município de Aracaju (SE)**, 2012, 158 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe.

MENDES, Jacimara Aparecida. **As influências das avaliações externas e em larga escala sobre as práticas docentes: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Estadual de Dourados-MS**, 2021, 130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**, 2011, 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De Brasília.

OLIVEIRA, Kelly Bomfim Alves de. **Práticas avaliativas de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Rondonópolis – MT**, 2016, 167 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso.

PAIXAO, Marianna do Valle Modesto. **Avaliação em larga escala da alfabetização: um estudo sobre a habilidade de ler frases da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2023, 179 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

PEREIRA, Catia Maria Machado da Costa. **O Saeb na Percepção dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades em Matemática**, 2022, 303 f. Tese. (Doutorado em EDUCAÇÃO) - Universidade de Brasília.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidades teoria e Prática**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.32

VILA, Ana Lucia Iglesias. **Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil**, 2012, 117 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RAMALHO, Felipe Ribeiro. **Professora, quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de exames da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no cotidiano das práticas docentes**, 2012, 133 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Cleire Maria do Amaral. **O nível de escolaridade dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com as práticas pedagógicas, a partir dos dados da Prova Brasil 2013**, 2016, 118 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí.

SANTOS, Carolina Antonelli dos. **A atuação profissional do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação da Educação Básica**, 2014, 171 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru).

SILVA, Emanoela Rocha. Avaliação Externa Da Educação Básica Rural: Um Estudo De Caso Em Pernambuco. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 41, N. 149, P. 1-20, 2020.

SILVEIRA, Daniel da Silva. **Professores dos Anos Iniciais: experiências com o material concreto para o Ensino de Matemática**, 2012, 109 f. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências Química e a Vida e Saúde (UFSM - FURG) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Fernanda Amaral de. **Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul**, 2011, 181 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.

THOME, Roberto Jefferson. **Práticas declaradas por professores e gestores sobre o ensino de matemática: estudo de uma escola com alto índice na Prova Brasil**, 2020, 193 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13481>. Acesso em: 15/06/2024.

VALERIANO, Werica Pricylla de Oliveira. **Uma análise das influências da realização da Prova Brasil na atividade pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**, 2012, 115 f. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás

VIEIRA, Marcos Antonio. **Como as escolas fazem diferença? Análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto Geres 2005 de Salvador**, 2012, 191 f. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia

ZAGO, Lauciane Piovesan. **Concepção de leitura na formação continuada: implicações no processo de organização da prática pedagógica**, 2013, 318 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A SINERGIA ENTRE PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E AS CIDADES EDUCADORAS

Ana Paula Rohrbek Chiarello³¹²

Edite Maria Sudbrack³¹³

Grupo de trabalho (GT): Avaliação de Políticas Educacionais

Resumo

O presente artigo, resultado de uma pesquisa de doutorado teve como objetivo geral investigar a contribuição dos princípios da Cidade Educadora para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma justa e equânime. Seguindo a abordagem qualitativa, como ferramenta de coleta de dados, foi usada a técnica do Grupo Focal. A partir de Mainardes (2006), procuramos entender as contribuições do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, tendo como base a perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e integra a “Cátedra UNESCO Unitwin - A cidade que Educa e Transforma”, recentemente aprovada, com participação de Brasil, Portugal e Guiné Bissau. Procuramos estabelecer conexões entre os referenciais teóricos sobre o tema, os princípios de Cidades Educadoras e as ações propostas pelo PAR. A investigação foi guiada pelo problema da pesquisa “Qual a possibilidade dos princípios da Cidade Educadora contribuírem para a corporificação e exequibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR), respeitando parâmetros justos e equânimes?”. Concluímos apresentando a Cidade Educadora como uma proposição de organização social fundamentada na justiça e equidade, que promove a cidadania plena e ativa.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Cidades Educadoras. Plano de Ações Articuladas. Justiça. Equidade.

Introdução

O artigo ora apresentado caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como ferramenta de coleta técnicas do Grupo Focal. Nela, propusemo-nos a entender as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, tendo como base a perspectiva pós-estruturalista. A investigação está inserida na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. O estudo integra a Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) - Cidades que educam e transformam, recentemente aprovada, com participação do Brasil, Portugal e Guiné-Bissau.

O interesse pela temática “Cidades Educadoras”, foco desta pesquisa, surgiu durante a participação no XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL), realizado em setembro de 2020, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Naquele momento, foi possível perceber a importância de que teoria e prática se constituam efetivamente como dimensões indissociáveis no processo educativo.

Tomando como base a premissa de que muitas dessas questões podem ser redimensionadas por meio da educação, neste trabalho, realizamos uma aproximação da

³¹² Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação URI-FW

³¹³ Professora do Programa de Pós Graduação em Educação URI-FW

proposta da AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)³¹⁴ com o PAR (Plano de Ações Articuladas)³¹⁵, como instrumento para se propor e pensar em uma Cidade Educadora.

Propor o conceito de Cidade Educadora nos municípios deve propiciar uma reflexão sobre suas características de forma democrática, com participação social. Adicionalmente, surge uma inquietação diante desta pesquisa: como podemos estimular o desenvolvimento de uma sociedade que adote uma postura crítica em relação aos aspectos pertinentes à Cidade Educadora? Como bem salientou Paulo Freire³¹⁶ (2001, p. 23), "A cidade, enquanto educadora, também se educa".

Assim, ao cercar essa temática, perguntamos se é possível promover uma mudança de postura na organização social, iniciando na escola: os professores participam de forma ativa na construção do PAR, propondo ações e refletindo sobre as metas do mesmo e sua contribuição do ideário de uma Cidade Educadora? A sociedade participa das ações propostas pela CONAE³¹⁷? São questões para refletir, o que nos leva a projetar ações de forma participativa entre escola e cidade, em um contexto específico, um município localizado no oeste de Santa Catarina.

Dessa forma, propusemo-nos a refletir sobre as políticas públicas de forma articulada à temática das Cidades Educadoras, o que demanda considerar as condições de trabalho dos professores, a situação dos alunos e da sociedade perante questões relacionadas ao planejamento na escola. As questões trazidas anteriormente nos permitem entender que o esforço educativo, quando nos propomos a pensar no conceito de Cidades Educadoras, não pode ser feito somente a partir da escola, e nem é da escola unicamente a responsabilidade pela educação.

³¹⁴ Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/quem-somos/>

³¹⁵ O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE. <https://www.fnde.gov.br/programas/par>

³¹⁶ Optamos por incorporar as ideias e abordagens de Paulo Freire, embora elas não sejam estritamente alinhadas com a perspectiva teórica pós-estruturalista. Isso se justifica pelo enriquecimento que proporcionam à compreensão e prática das áreas em estudo, como educação, políticas e justiça social.

³¹⁷ As conferências nacionais de educação possuem um precedente histórico, tendo sua gênese na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), organizada em Brasília em 2008, deliberando a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE) a cada 4 anos. Dentro desta modelagem, já foram realizadas seis edições da CONAE (2010, 2014, 2018, 2022) e, extraordinariamente, em 2024.

Para Moll e Couto (2023), é na perspectiva de ultrapassar os limites físicos das escolas que se busca expandir os processos educativos para todos os espaços urbanos, desenhando-se novas formas de articular as escolas, universidades, museus, praças, teatros, bibliotecas e outras instituições como áreas de convívio e aprendizagem. Isso não diminui a importância e o direito à educação formal, o qual foi ampliado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 que determina a obrigatoriedade da frequência escolar dos quatro aos 17 anos.

Diante desse contexto, reportamo-nos à temática central desta pesquisa, relacionada à efetivação de políticas educacionais no Brasil, tendo como propósito, em especial, averiguar a forma como o Plano de Ações Articuladas é trabalhado nas escolas e sua possível conexão com a temática Cidades Educadoras.

Sinergia entre PAR x Cidade Educadora

Buscando entender a sinergia explicitada entre o PAR e a Cidade Educadora, durante os diálogos com o grupo focal, alguns *frames* serão abordados agora na análise. Iniciamos dialogando sobre a participação desses sujeitos – gestores e professores - durante a elaboração das ações pensadas para o PAR: “Na verdade, tudo vem muito fechado para secretaria, tá! Nada vem aberto para a gente decidir, para a gente formalizar ou para a gente pensar” (P4); “Não dá possibilidades para pensar em ações”. (P5); “Tudo muito pronto para você analisar um documento e fazer um paralelo com a tua escola de algumas coisas que você fez ou não” (P4). Durante as conversas com o grupo focal, observamos que, ao alimentar o Simec, as respostas sobre as ações são fornecidas de forma rápida e finalizada, com opções predefinidas como "Sim", "Não" ou "Em Parte". A situação fica visível na Figura 1:

Figura 01: Acesso ao Simec

SIMEC PAR 4

INDICADOR - 1B:
Indicador 1B - Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (taxa de atendimento escolar)

O município prevê alcançar que percentual referente a esse indicador? * 50,00

Até que ano o município prevê alcançar essa meta? * 2025

O município já realizou a aferição desse indicador? * SIM NÃO

Qual foi o ano da última aferição? * 2020

Qual o resultado alcançado na última aferição? * 60,54

CASO O MUNICÍPIO POSSUA RESULTADOS PARCIAIS, PREENCHA OS CAMPOS ABAIXO:

Anos:	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
% alcançada:	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

GRÁFICOS

Gráfico de Barras ↓ Gráfico de Linha ↓

Fonte: Simec Planalto Alegre - SC

Sabemos que, antes de eventos nacionais como a CONAE (Conferência Nacional de Educação), as escolas podem realizar atividades preparatórias. Isso pode incluir discussões em reuniões pedagógicas, grupos de estudo, leitura de documentos orientadores e até mesmo a realização de eventos locais para envolver a comunidade escolar. No entanto, de acordo com as respostas dos sujeitos desta pesquisa, percebemos que falta essa conexão. Mesmo que as questões sejam fechadas para o questionário enviado pelo Simec, as propostas podem ganhar força dentro do espaço escolar.

Outra questão que foi dialogada é a descontinuidade de programas e políticas públicas, o que interfere, muitas vezes, no planejamento e execução de ações propostas pelo PAR. Alguns *frames* nos ajudam a entender isso, como por exemplo: “Cada governo olha para elas de um jeito diferente e aí elas acabam perdendo a continuidade” (P1). Os sujeitos da pesquisa também relatam a questão da demora do PAR: “Talvez a única coisa que seja o entrave é, por exemplo, a gestão, ficar esperando pelo PAR. Porque aí você, ah, cadastrei, então agora vamos esperar para ver o que acontece, daí não acontece” (P4), ou ainda “a gente não tem o poder de mudar nada” (P2).

A descontinuidade nos processos educativos também é abordada por Moll (2019). Ela menciona sua vivência na cidade de Barcelona, onde pôde experimentar

[...] um pouco da proposição da municipalidade acerca de um projeto educativo de cidade que objetivava articular as áreas de atuação do poder público abrindo, de modo coordenado, os espaços da cidade aos cidadãos em processos permanentes de socialização da informação, inclusão e convite aos espaços públicos (Moll, 2019, p. 33).

Assim como essa experiência positiva vivida por Moll, ela relata o processo do orçamento participativo em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no período de 1989 a 2004. Ali, segundo ela, surgiram elementos para repensar a cidade com a participação dos cidadãos, trazendo novos olhares sobre os problemas urbanos. Para Moll (2019, p. 33), “O orçamento participativo constituiu uma pedagogia própria, configurando elementos vivos de uma Cidade que Educa e se educa”. Infelizmente, essa experiência foi descontinuada pelas administrações que sucederam e governaram a cidade.

Ao participar da CONAE de 2021, realizada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em parceria com os municípios do Rio Grande do Sul, percebemos algumas relações entre a educação e o desenvolvimento das cidades. Ficou evidente a falta de participação da comunidade em geral. Durante o diálogo com o grupo focal, na pesquisa aqui apresentada, trouxemos essa preocupação, falando sobre a participação na CONAE. Vejamos algumas contribuições:

Eu acho interessante, é importante essas discussões, né? O conhecimento dos planos, de todas as esferas. Só que é sempre corrido, você não consegue fazer proposições efetivas [....]. A preocupação era tão grande com a nota do IDEB, que eles maquiavam a nota do IDEB. Eles faziam de conta que o IDEB era enorme no município, mas aí o IDEB da Escola Estadual era lá embaixo. A nota do IDEB do município é lá em cima, é 7,9. E a da Escola Estadual é 4,5. (P1)

Registramos, ainda sobre essa questão, os seguintes depoimentos: “Então, o IDEB alto e baixo para o governo não tá fazendo diferença” (P2). “Nem os professores muitas vezes não querem participar” (P3). “É possível, mas aí tem que fazer um processo de conscientização da importância da educação dos filhos, inclusive, para a estrutura de uma Cidade Educadora” (P1).

Analisando esses *frames*, percebemos alguns profissionais apontando apenas problemas em relação à participação na CONAE e trazendo alguns apontamentos sobre o IDEB. Mesmo que o IDEB e a CONAE sejam duas iniciativas criadas para a educação no Brasil, as mesmas foram pensadas com propósitos diferentes. A CONAE é um evento que possibilita a participação social e democrática para avaliar a educação no país, ocorrendo a cada quatro anos, conforme previsto no PNE. Costumam participar representantes da sociedade, incluindo estudantes, professores, pais, gestores e demais envolvidos com a educação. Durante o evento, são discutidas questões político-educacionais, qualidade no ensino, funcionamento, metas, entre outros.

Já o IDEB é um indicador que foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Ministério da Educação

(MEC). Ele avalia a qualidade da Educação Básica no Brasil, tendo como base a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a taxa de aprovação escolar.

Tanto a CONAE quanto o IDEB estão relacionados a estratégias de melhoria da educação. Porém, ainda há dificuldades por parte dos profissionais em educação em perceber que a CONAE se trata de uma conferência com o objetivo de dialogar de forma participativa, enquanto que o IDEB é um indicador quantitativo. Ainda, esse indicador é fator importante no recebimento de recursos financeiros para a Educação, já que, em termos de organização, dá-se por meio de:

[...] adesão voluntária de cada ente federativo ao compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2o. (Brasil, 2007)

Percebemos que é facultativa a opção de adesão ao PAR, mas, quando o município não adere, perde a oportunidade de receber recursos para a educação, o que pode ser considerado, em certa medida, uma forma de incentivo à adesão. Quanto ao IDEB, Medeiros e Sudbrack (2022, p. 8) discorrem sobre a padronização da avaliação, afirmando que, em alguns casos, favorece diferentes tipos de exclusões. Para confirmar essa afirmação, as autoras realizam pesquisa com professores, os quais reportam que “a avaliação do SAEB atua como instrumento de cobrança e de pressão sob o trabalho docente” (Medeiros; Sudbrack, 2022, p. 8). Em consonância com esta fala, mesmo que a educação seja um dever do Estado e dos pais, recai sobre as escolas a responsabilidade pelos resultados que produzem. Outro fato bem importante e que se alia às respostas do nosso grupo focal quanto à forma que as questões estão sendo propostas (forma fechada) é o de que:

A avaliação, por ser padronizada, compara estudantes que em muitos casos vivenciam realidades incomparáveis. Os sujeitos do estudo, compreendem que a avaliação não respeita as diferentes singularidades que estão envolvidas do processo. (Medeiros; Sudbrack, 2022, p. 9)

Por isso, Medeiros e Sudbrack (2022, p. 9) consideram indispensável que a avaliação do SAEB e o IDEB levem em conta as dimensões que dão origem aos seus resultados. Essa foi, inclusive, uma das questões que os professores problematizaram durante o grupo focal, de que o IDEB não tem trazido muitos resultados para a escola. Como mencionado por um dos participantes: “[...] nem quem tem um IDEB bom, e nem quem não tem... Claro que você tem aquela organização, né? E quem tem um IDEB baixo, continua com o IDEB baixo. A nota seria mesmo para acompanhamento, né?” (P 2).

No momento da adesão dos municípios ao PAR, um dos requisitos foi a melhoria do IDEB, além do cumprimento de exigências previstas no Decreto nº 6.094/2007 para o

recebimento dos recursos de apoio técnico e financeiro. Percebemos, nas respostas dos gestores, a possibilidade de aumentar os recursos financeiros um dos principais fatores que influenciou o estabelecimento da parceria entre o PAR e o município.

Conforme a gestora do Simec, a assessoria de Educação da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC)³¹⁸ orientou sobre a adesão ao Termo de Compromisso, em 2007, salientando a importância desse pacto para a educação local. Ela relata que, inicialmente, o PAR realizou um levantamento da real situação da Educação no município por meio de um diagnóstico que abordava infraestrutura física, mobiliário, pedagógico e formação dos professores. Após concluir o diagnóstico, “fizemos uma análise do que precisávamos para melhorar os índices educacionais no município”. (G1)

Quando conversamos sobre as ações que as escolas vêm realizando, percebemos que essas instituições têm se fechado muito para a sociedade, principalmente na Rede Estadual de Ensino. “A escola foi se profissionalizando...entendo que é bem difícil a comunidade dar opinião”, e ainda “[...] eu não vejo muita participação da comunidade na escola, nem dos pais” (P6). Em contrapartida, uma das professoras (P6) comentou à realização de um projeto chamado “Nós Propomos”, implementado no ano passado e que, segundo ela, foi voltado à sociedade. Este projeto, realizado em colaboração com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2022, teve um impacto significativo na cidade de Planalto Alegre, Santa Catarina. Tratou-se de uma iniciativa acadêmica em parceria com a Escola Municipal e a UFFS, com o objetivo de promover a cidadania territorial local, inserindo-se em um projeto nacional dentro do campo da disciplina de Geografia, o qual engaja escolas de diversas regiões. Utilizando o Estudo de Caso, o projeto identificou problemas locais e os alunos propuseram soluções, cujos resultados foram apresentados à sociedade, gerando uma boa repercussão.

De acordo com a participante P4, a “Educação Integral pode ajudar nesta questão fechada por parte da educação”. Essa meta 6 do PAR e tem muita afinidade com a ideia de cidade que educa, de acordo com o que explicita Moll (2019):

[...] a cidade educadora implica uma permanente construção de espaços para que a palavra seja dita e ouvida e de compromissos com a qualidade de vida e de desenvolvimento de todos e de cada um, por parte do estado e de suas instituições e também da sociedade através dos seus diferentes atores, agremiações, associações e indivíduos. (Moll, 2019, p. 30-31)

³¹⁸ De acordo com <https://amosc.org.br/municipios-da-regiao/> Amosc busca defender os interesses institucionais dos municípios. Foi com este propósito que em 11 de fevereiro de 1968 surgiu a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina - AMOSC, terceira entidade do gênero a ser criada no Estado de Santa Catarina.

Percebemos que tanto o PAR quanto as Cidades Educadoras e/ou Cidades que Educam têm como objetivo a construção permanente de espaços educativos, conforme estabelecido na Carta das Cidades Educadoras (1990, p. 1). O documento esclarece que “Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.”

Essa perspectiva de articular os diferentes setores do município, exposta durante entrevista de grupo focal, afina-se com a expressão de “cidade policêntrica” cunhada pelo geógrafo Milton Santos (2018). Trata-se de considerar que a cidade não é apenas um centro urbano dominante, mas, sim, uma cidade adequada para discussões sobre planejamento urbano, na qual assuntos como desenvolvimento sustentável e contextos urbanos diversificados estejam presentes, o que vai muito ao encontro dos princípios de uma Cidade Educadora.

Nesse sentido, o poder coletivo é necessário no processo de urbanização. Quando os professores apontam relatos de que “tem que pensar que pra escola não cabe mais a horta” (P2), questiona-se: será? É necessário começar por uma formação junto aos profissionais da educação. Outra profissional já argumenta sobre a horta escolar, que se tornou foco da discussão em determinado momento, trazendo mais aspectos: “[...] sim, não, ela até cabe, mas ela teria que vir dentro de outras perspectivas e projetos. Só que isso demanda profissional, demanda a estrutura, demanda várias outras coisas. E a escola não tem isso” (P1).

Ao mesmo tempo que alguns professores não veem ações voltadas à cidade, outros percebem iniciativas, inclusive em questões pequenas, conforme relato da P6: “[...] a questão da sustentabilidade está em tudo que a gente faz. Porque as pessoas entram na escola e é bem interessante. Qualquer pessoa que entra, ela sempre fala, nossa, que legal, né? A ideia de estar limpo, organizado. Termina uma aula, você não vê sujeira pelas salas. As salas são organizadas. Eu acho que isso é bacana”. Cita, ainda, outros projetos como do lixo, iniciado no ano de 2022, com a parceria “Nós propomos”, em que “[...] A distribuição das lixeiras esse ano está diferente [...] O negócio do óleo³¹⁹, pilhas, lâmpadas, cada coisa no seu lugar, dando o destino correto”. A P4 acrescenta: “Mesmo as sacolas retornáveis que a gente teve para a Feira”. Percebemos que temos ações bem importantes e educativas sendo realizadas no espaço formal, e que ainda necessitamos, para a cidade analisada, da apropriação educativa

³¹⁹ Se refere ao projeto Eco óleo – Coleta com pontos de coleta do óleo de cozinha realizado pela prefeitura, Iberê, também localizada no oeste catarinense, e pela REC (Reciclagem de Eletrônicos Chapecó). A REC nasceu em maio de 2014 e hoje é uma das poucas empresas no estado de Santa Catarina que possui licenciamento ambiental específico para o ramo de reciclagem de lixo, também atende a LEI NACIONAL de resíduos sólidos (12.305/2010).

em diferentes espaços da comunidade, tornando tais lugares significativos para a aprendizagem.

Mais uma vez, reforçamos que o processo educativo em uma cidade que educa não pode acontecer exclusivamente na escola, nem sequer ser de responsabilidade somente da mesma. É necessário fortalecer redes locais e em parcerias que possam desenvolver um olhar educativo em seus programas e projetos.

Durante o contexto da pesquisa, propomo-nos a analisar teoricamente as conexões dos princípios de cidades educadoras com as ações do PAR, conforme apresentado no quadro 6:

Quadro 07: Relações entre o PAR e as Cidades Educadoras

PAR	Cidades Educadoras
Princípios	
• Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; • Compor uma equipe local para elaborar o planejamento; • Fazer uma análise das informações disponibilizadas pelo MEC/INEP sobre os dados educacionais com as respectivas metas a atingir; • Elaborar o diagnóstico da situação educacional do município, por meio do instrumento disponibilizado pelo Governo, de acordo com as dimensões, áreas e indicadores; • Fazer um levantamento dos indicadores com baixa pontuação; • Elaborar o PAR de acordo com os indicadores com baixa pontuação.	- Promover parcerias e ações concretas entre as cidades; - Participar de projetos e trocas de experiências; - Aprofundar o conceito de Cidades Educadoras; - Influenciar no processo decisório dos governos nas questões de interesses para Cidades Educadoras; - Dialogar com várias organizações nacionais e internacionais; - Trabalho em Rede.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de dados do MEC (Brasil, 2007)

Diante essa analogia, percebemos o quanto o PAR e as Cidades Educadoras estão alinhados simetricamente. As duas perspectivas permitem trabalho em rede, com projeto. Entretanto, no decorrer da presente pesquisa, as opiniões expressas pelos participantes evidenciaram que essa meta está distante de nossa realidade. Talvez seja pela falta de

conhecimento por parte dos entrevistados, de infraestrutura do município ou até mesmo de alguém que coordene esse processo. Denota-se que, no contexto da prática, a política é ressignificada, já que as leituras dos sujeitos nem sempre correspondem aos enunciados das políticas.

Um ponto que pode ser frágil no PAR se dá quando se cadastram as solicitações, as quais, muitas vezes não são atendidas e os municípios ficam aguardando pelo retorno.

Nos três encontros com o grupo focal desta pesquisa, ficou evidente o apreço pelo projeto. Evidencia-se que fazer parte de uma cidade que educa já é um preceito assumido pelo município, o que pode sinalizar para um primeiro passo. Alguns projetos e programas ali desenvolvidos foram colocados em pauta no terceiro encontro e tivemos um retorno muito positivo. Algumas pessoas nos procuraram depois dos encontros trazendo sugestões. Por outro lado, alguns retornos durante as entrevistas muitas vezes nos entristeceram. Mas sempre precisamos lembrar que a educação, tanto na escola, na rua, na praça, será efetiva desde que realizada com intencionalidade. Conforme defende Gadotti (1996): “A cidade e seus bairros possuem inúmeras possibilidades educadoras”. Por essa questão, uma escola cidadã só existe se existir em diálogo com a cidade (Gadotti, 2006). A partir dos elementos trazidos com a análise dos depoimentos coletados com os encontros com o grupo focal, na sequência desta tese, ensaiamos uma leitura globalizante do estudo.

Conclusão

Ao longo de toda a construção desta pesquisa, muitas perguntas foram surgindo, por exemplo, “como podemos estimular o desenvolvimento de uma sociedade que adote uma postura crítica em relação aos aspectos pertinentes à Cidade Educadora?”

Durante os encontros, foi possível perceber o anseio da sociedade por ações que pensem criticamente os territórios de uma cidade que educa e transforma. Quando apresentados exemplos de projetos que atendem os princípios de Cidades Educadoras, percebemos o brilho nos olhos dos participantes, querendo associar-se a AICE, conforme comentário:

Um trabalho muito lindo. Lembro aquele dia que fomos na escola, na gestão da secretária Genecir. Gostaria aqui de parabenizar os professores pelo excelente trabalho realizado no ano passado em que levaram as crianças para a rua, apresentando-nos os problemas que tinham com as calçadas, faixas de pedestre, grade em muro, demonstraram a partir de desenhos isso para nós. Sabemos que uma parte conseguimos fazer e uma parte não foi feito ainda, mas assim, Ana Paula³²⁰, muito interessantes suas ideias, gostaríamos de nos colocar à disposição para montar uma comissão e levar seu trabalho à frente. Nem sabia que funcionava assim. Continue assim, que com certeza vai somar para o município mais tarde. Pode

³²⁰ Refere-se a autora desta pesquisa

contar conosco, com certeza os vereadores acho que também serão parceiros, parabéns mesmo. (P4)

Que seja um projeto que realmente saia do papel que a gente realmente envolva nossa criança, pois é somente neste trabalho com as crianças que teremos sucesso (V1)

Ana, que é uma pessoa incansável aqui em nosso município pela busca de conhecimento e passa às demais pessoas seu conhecimento. Então, dou os parabéns a você que muitas vezes deixa de lado a própria família para poder estudar. Vejo, Ana Paula³²¹, que é um projeto muito importante, coloco aqui a câmara de vereadores à disposição ao que precisar. (V2)

Acho que isso é um passo muito grande para o município, pois as ações pensadas em conjunto são muito mais grandiosas. Então, isso é muito importante. (G1)

Esse momento em que demonstramos o papel fundamental de uma cidade com princípios que educam vai além de simplesmente instruir. Caracteriza-se como uma oportunidade ímpar de estimular não apenas o desenvolvimento individual, mas também o coletivo, fomentando uma sociedade que adote uma postura crítica e proativa em relação aos aspectos pertinentes às propostas de uma cidade que educa e transforma. Nesse contexto, outra opção é trabalhar a educação não apenas como um ato isolado, mas sim uma força transformadora que permeia todas as esferas da vida urbana, promovendo inclusão, igualdade de oportunidades e um ambiente propício ao crescimento e à realização pessoal e coletiva.

Outro fator que auxilia no incentivo nessa caminhada é, de acordo com Morigi (2014), a troca e o diálogo com outras cidades que se assumem como Cidades Educadoras. Tal reconhecimento dos princípios da Carta das cidades Educadoras tem enriquecido práticas e provocado a reflexão sobre a maneira com que essas são efetivadas.

Outros questionamentos surgiram, como: “Os professores participam de forma ativa na construção do PAR, propondo ações e refletindo sobre as metas do mesmo e sua contribuição ao ideário de uma Cidade Educadora? A sociedade participa das ações propostas pela CONAE?” recuperamos a trajetória deste trabalho.

Diante do contexto estudado e já apresentado em nossa pesquisa teórica e análise, percebemos a necessidade de adotar estratégias que possibilitem a criação de uma cultura de engajamento, de participação. Isso é fundamental para que todos os cidadãos se sintam capacitados a contribuir para a construção de uma cidade que educa, que promove o bem-estar a seus habitantes. Para Morigi (2014), as cidades que pretendem ser educadoras necessitam de uma mudança e de se adaptarem a ela, assumindo novas responsabilidades e se redefinindo politicamente, convocando a participação em momentos de construção, como: orçamento

³²¹ Idem

participativo, organização de conselhos, criação de entidades da sociedade civil, participação na CONAE e em audiências públicas.

Assim como já apresentado por Souza (2015), constatamos que falta a participação mais efetiva dos professores e equipe técnica de forma conjunta no momento de se pensar nas ações do PAR a serem contempladas no planejamento e no trabalho final de inserção no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Observamos contradições no processo, pois, ao mesmo tempo em que buscamos engajamento da sociedade, professores, pais e demais cidadãos, percebemos que a maneira como as informações são coletadas para o Plano de Ações Articuladas (PAR) e para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) é, segundo relatos, bastante restrita. Essa restrição precisa ser repensada, de modo a assegurar o aprimoramento do sistema educacional. Vale ressaltar pontos positivos referentes ao PAR identificados neste trabalho, como: o diagnóstico da atual situação antes de fazer as solicitações financeiras; O acesso ao MEC, pois o atendimento é para todos os entes federados, rompendo uma cultura de favorecimentos eleitoreiros e ainda a possibilidade de planejamentos plurianuais.

Assim, pensamos também: “Qual a possibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuir na construção de uma Cidade Educadora mais justa e equânime?” Avançamos nessa caminhada ao mergulhar em estudos teóricos sobre a temática das Cidades Educadoras e explorar seus conceitos, além de participarmos de eventos como a CONAE em 2021 e testemunhamos o surgimento da Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma. Essas experiências nos instigaram a refletir sobre tal questão, bem como definir nossa tese: A construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos moldes (articulada com os princípios) de Cidade Educadora, pode contribuir para desenvolver as potencialidades educadoras em uma cidade mais justa, ampliando o espaço educativo para além da escola.

A presente pesquisa não encerra o debate, mas aponta novas portas para o conhecimento, desencadeia um ciclo contínuo de indagação e exploração. Ao invés de encerrar o debate, ela lança luz sobre caminhos inexplorados e cenários investigativos que alimentam ainda mais a curiosidade e o desejo de descoberta.

Referências

BRASIL. **FNDE Manuais**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), [s.d.]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/areas-para-gestores/manuais>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF,

Presidência da República, abr. 2007. Disponível em:
<https://www.fnnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 09 out. 2021.

CARTA das Cidades Educadoras. Andong/Coreia. 2020. Disponível em:
<https://www.edcities.org/pt/publicacao/nueva-carta-de-ciudades-educadoras/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CARTA das Cidades Educadoras. Barcelona/Espanha, 1990. Disponível em:
<https://www.edcities.org/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.
FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo/SP: Cortez. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MEDEIROS, E. B. de O.; SUDBRACK, E. M. **IDEB: representações docentes sobre autonomia.** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e87314. Setembro de 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/87314/47315>. Acesso em 15 de jan. de 2023

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico ‘Cidade Educadora: olhares e práticas’. *Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. Revista Kultur*, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 27-38, 2019.

MOLL, Jaqueline; COUTO, Adriano. **Cidades que Educam.** 2022. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1702>. Acesso em 15 de set. de 2023.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas para reinventar a democracia.** 2014, 154f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira.** 5 ed. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. (Coleção Milton Santos).

DO LUGAR DA OCDE NA DIFUSÃO E LEGITIMAÇÃO DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES E TENSIONAMENTOS

Marina Fátima Onyszko³²²
Halferd Carlos Ribeiro Júnior³²³

Grupo de trabalho (GT): Avaliação de Políticas Educacionais

Resumo

O presente artigo, qualitativo quanto aos fins e bibliográfico quanto aos meios, possui caráter ensaístico e se propõe a retomar e problematizar alguns dos alicerces e desdobramentos históricos do conceito de interdisciplinaridade. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), foi a promotora do primeiro grande evento acadêmico em torno da temática. O interesse dessa organização, de cunho econômico, para com o conceito de interdisciplinaridade se manteve ao longo do tempo. Ainda que seja vital ao campo acadêmico, numa confluência de interesses entre a as áreas educacional e econômica, os desdobramentos do conceito de interdisciplinaridade reverberam em outros espaços entre os quais o currículo da educação básica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. OCDE. Educação Básica.

Introdução

O presente artigo, qualitativo quanto aos fins e bibliográfico quanto aos meios, possui caráter ensaístico e se propõe a retomar e problematizar alguns dos alicerces e desdobramentos históricos do conceito de interdisciplinaridade. O trabalho tem por alicerce as leituras e discussões vinculadas a um projeto de dissertação que pretende, de forma geral, explicitar como os conceitos e ideias propostos pela OCDE/PISA, incorporados nas reformas educacionais brasileiras implementadas no século XXI, reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens de 15 anos de duas escolas estaduais de um município da região Norte do Rio Grande do Sul. A pesquisa, em desenvolvimento, adota as perspectivas interdisciplinar e transnacional.

Não há uma definição única e precisa, tampouco consenso entre os pesquisadores, para o que se entende por interdisciplinaridade. O conceito está envolto nas complexidades de uma área ainda em construção. As perspectivas que o envolvem são diferentes e, dentro de uma

³²² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim/RS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. Email: marinaonyszko.mo@gmail.com.

³²³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. Email: halferd.junior@uffs.edu.br.

mesma perspectiva, existem diferentes posições em disputa. É fato, contudo, que para pensar em interdisciplinaridade é necessário, antes, pensar em disciplinaridade (Hahn, 2023).

Apesar de se tratar de um conceito polissêmico, que possui fronteiras flexíveis e contornos metodológicos não definidos, há uma convicção no campo acadêmico “[...] sobre a necessidade de romper com limitações epistemológicas da estrutura disciplinar tradicional e rígida, possibilitando múltiplos olhares sobre uma mesma problemática, visualizando a possibilidade de explorar temas complexos [...]” (Hahn, 2023, p. 273).

A produção do conhecimento interdisciplinar, conforme Ribeiro Júnior (2021), tem enquanto desafio primeiro a construção do objeto de pesquisa. A interdisciplinaridade requer a construção de um objeto cuja análise mobilize o estabelecimento de relações entre diversas áreas do conhecimento. A delimitação do objeto, a definição dos objetivos e da metodologia, a seleção de um corpus documental e as escolhas teóricas, a depender de como são arrançadas, podem viabilizar o desenvolvimento de uma análise interdisciplinar (Ribeiro Júnior, 2021).

Uma fundamentação teórica interdisciplinar, conforme Popkewitz (2016), proporciona meios para a compreensão e fragilização de fenômenos dados como naturais e inquestionáveis. Os fenômenos educacionais, especialmente, não se ajustam a um campo disciplinar específico, mas “[...] são formados por diferentes trajetórias históricas que não têm uma simples origem. O problema intelectual é como desenvolver modos interpretativos de pensar e estudar como as coisas são engendradas” (Popkewitz, 2016, p. 1140).

Analisar a incorporação dos conceitos gestados e disseminados pela OCDE/PISA nas reformas educacionais brasileiras implementadas no corrente século e suas reverberações nos sentidos atribuídos por estudantes à escolarização exige uma aproximação para com diferentes áreas do conhecimento: a História, a Economia, a Sociologia e a Educação. Possibilita, portanto, o estabelecimento de uma perspectiva interdisciplinar potente para tensionar um fenômeno dado como natural e inquestionável, na esteira do que pontua Popkewitz (2016).

Ainda que com definições e fronteiras imprecisas, sendo uma área em construção, é inegável a importância que a perspectiva interdisciplinar assume na desnaturalização de fenômenos e em análises complexas às quais apenas uma disciplina/área do conhecimento não é suficiente. Contudo, por se tratar de um conceito que tem circulado amplamente, sua utilização, conforme Pombo (2008), se encontra um tanto banalizada e no centro de disputas. Compreendemos também, nessa perspectiva, que não se trata de um conceito neutro e/ou livre de contradições e interesses.

A OCDE/PISA, além de atuar pelos modos da participação política direta e da regulação transnacional de políticas educacionais nacionais (Sudbrack; Fonseca, 2021), possui

um modo de ação pautado na propagação, legitimação e incentivo à internalização de conceitos e ideias (Prytz, 2020). Dentre os conceitos disseminados e legitimados também pelas ações da OCDE está o conceito de interdisciplinaridade. Trata-se de um conceito que tem origem e desdobramentos no espaço transnacional. É a essa reflexão que nos propomos por meio do presente artigo.

Não se trata, no entanto, de tecer críticas ao conceito de interdisciplinaridade e a seus desdobramentos. Nos propomos apenas a tensionar suas origens históricas, o contexto que possibilitou sua disseminação e sua apropriação por outros campos e interesses além do acadêmico. Tampouco se trata de demonizar a OCDE. Nos propomos, apenas, a pensá-la no contexto de seus interesses políticos e econômicos, sociais e educacionais, historicamente constituídos e legitimados.

O artigo está dividido em duas seções principais na sequência desta introdução. A segunda aborda a emergência no conceito de interdisciplinaridade e as mobilizações em seu entorno no âmbito da OCDE. A terceira, e última, trata da interdisciplinaridade na confluência de interesses entre os âmbitos acadêmico e instrumental.

Do conceito de interdisciplinaridade no âmbito na OCDE

Entre os dias 7 e 12 de setembro de 1970 foi realizado na cidade de Nice, na França, um seminário sobre a interdisciplinaridade nas universidades. O seminário foi organizado pelo Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), da OCDE, com o apoio do Ministério Francês da Educação Nacional. Entre os participantes estavam representantes dos países membros da OCDE e um grupo de especialistas, entre os quais Jean Piaget (1896-1980). Empresários de diversos países também participaram do encontro (Japiassu, 1976).

Em 1972, a OCDE publicou um relatório contendo os resultados do evento. O relatório, intitulado “Interdisciplinaridade: problemas de ensino e pesquisa nas universidades”, apresentava as principais tendências de pesquisa e evidenciava variações na nomenclatura e nos conceitos relacionados à temática. Além de Piaget, autores da França, da Alemanha e da Áustria (um de cada país) foram tomados como referência para a elaboração do documento. No relatório, foram apresentados e refletidos os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Japiassu, 1976).

De acordo com Mangini e Miotto (2009), diversos eventos e pesquisas dessa natureza ocorreram a partir do seminário de 1970. Muitos deles foram realizados nos âmbitos da Unesco e da OCDE ou dispuseram de apoio e patrocínio advindos dessas organizações. Nesse

movimento, foram estabelecidas as bases conceituais da interdisciplinaridade. De modo geral, apesar das derivações que surgiram posteriormente, os conceitos que constituem as bases das discussões acerca das relações entre as disciplinas são multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Apesar de haver semelhanças entre alguns posicionamentos dos pesquisadores, a definição de interdisciplinaridade não é consensual.

Evidencia-se, a partir desse cenário, o interesse das organizações internacionais pela temática da interdisciplinaridade. Tanto que o primeiro grande movimento acadêmico em torno do tema (realizado na França em 1970 e apresentado acima) foi realizado e divulgado no âmbito da OCDE. Além da idealização e realização desse movimento inicial, conforme Mangini e Miotto (2009), a organização seguiu realizando, incentivando e patrocinando discussões e pesquisas acerca da interdisciplinaridade. O conceito, ao longo do tempo, se tornou caro aos seus países membros e a outras nações.

Japiassu (1976) evidenciou algumas das motivações da emergência e legitimação da interdisciplinaridade no campo acadêmico. De acordo com o autor, entre os estudos realizados e patrocinados pela OCDE esteve a aplicação, em espaços universitários, de um questionário intitulado “Estudo sobre as atividades interdisciplinares de ensino e de pesquisa nas universidades”. A partir do referido questionário, foram identificadas motivações/justificativas para a adoção da interdisciplinaridade nas práticas de estudantes, professores e pesquisadores.

A interdisciplinaridade, no que se refere às necessidades dos estudantes, serviria à reorientação dos estudos para que não houvesse perda de tempo, à melhor adaptação ao mercado de trabalho, à possibilidade de criação de novas carreiras e à formação de mentes criativas e abertas. No que tange às necessidades de pesquisadores e professores, a interdisciplinaridade se constituiria uma solução à especialização crescente, uma possibilidade de alcançar objetivos comuns a partir de diferentes pontos de vista, um meio de desencorajar pesquisas isoladas e possibilitar a emergência de novos campos do saber (Japiassu, 1976).

De acordo com Mangini e Miotto (2009), o contexto apresentado anteriormente demonstra que a interdisciplinaridade possui origem na confluência de interesses entre os meios empresarial e acadêmico. Portanto, é importante considerar os acontecimentos que marcavam outras esferas sociais ao passo que os debates acerca da interdisciplinaridade emergiam e se consolidavam. O surgimento de tais debates, de acordo com as autoras, se situa num contexto de tensionamentos e contradições constituído por dois grandes conjuntos de

acontecimentos vinculados aos meios científico e da produção: a eclosão de conflitos nas universidades ao final de década de 1960 e a crise do capital na década de 1970.

Mangini e Miotto (2009), alicerçadas em diversos autores, pontuam que a crise do capital (ocasionada pela crise do petróleo, pelo acirramento da competição entre países, pelos movimentos em oposição ao modelo fordista/taylorista, pelas mudanças tecnológicas e outros acontecimentos) exigiu das empresas e corporações a racionalização, intensificação e maior controle da produção. O capital, com isso, passou a se organizar em bases mundiais, originando um novo regime de acumulação. Esse novo regime, caracterizado pela integração dos centros financeiros mundiais, possibilitou a criação de blocos econômicos e o processo de recomposição do capital. Esse processo, conhecido como reestruturação produtiva, foi iniciado nos países caracterizados como de capitalismo avançado e englobou os demais Estados-Nação.

Esse novo modelo de acumulação teve/tem a flexibilidade como principal característica. Opondo-se ao modelo fordista/taylorista, caracterizado pela rigidez e pelo trabalho especializado (no qual cada trabalhador exerce uma única atividade repetidamente), o novo modelo se constitui pelo avanço tecnológico, novos modos de gestão organizacional e pelo toyotismo. O toyotismo trouxe três transformações fundamentais à reestruturação econômica: a ideia de produção enxuta (mínimo de pessoal e equipamentos), a implementação dos círculos de qualidade total (busca pela identificação de defeitos no processo produtivo para reduzir o risco de aumentar custos e pela colaboração entre trabalhadores para detectar e resolver problemas na busca por inovações) e a necessidade de formação contínua. A formação especializada deixa de ser útil no contexto de valorização da flexibilidade, da polivalência e da multifuncionalidade (Mangini; Miotto, 2009).

As reivindicações dos movimentos estudantis, motivadas pela insatisfação dos estudantes com a estruturação do ensino implementada nos anos finais dos anos 1960, instauraram uma crise no âmbito das universidades e instituições de ensino. Os movimentos foram motivados pelo descontentamento diante dos desdobramentos do fordismo/taylorismo e da superespecialização no âmbito do conhecimento. O empresariado se apropriou das reivindicações dos movimentos estudantis e viu nestes a possibilidade de resolver, no meio acadêmico e educacional, os problemas formação superespecializada dos futuros trabalhadores. Assim, as demandas dos movimentos foram resignificadas. O capital se reorganizou e incorporou as reivindicações à sua própria lógica (Mangini; Miotto, 2009).

Vemos que a interdisciplinaridade, ao passo que ingressou na agenda dos movimentos sociais no sentido de reivindicar mudanças no sistema educacional, também passou a integrar

a agenda do empresariado e da economia. Incorporando-se ao discurso oficial a partir do seminário de 1970, teve parte de seu potencial crítico dissolvido. Ainda que pareça se tratar de um conceito cuja importância é consensual e livre de contradições, é fundamental considerá-lo em suas origens e desdobramentos históricos, políticos e econômicos. À reflexão acerca dessa ambivalência conceitual é que se destina a parte seguinte do presente artigo.

Da interdisciplinaridade na confluência de interesses: do acadêmico ao instrumental

O conceito de interdisciplinaridade, de acordo com Lenoir (2005), tem origem e sentido no âmbito disciplinar. Trata-se da interação, da reciprocidade, entre ao menos duas disciplinas de referência. O termo interdisciplinaridade, em si mesmo, implica essa relação. Ainda que variem, todas as definições atribuídas ao termo reconhecem e legitimam a necessidade da referida interação. Constata-se, com isso, que as perspectivas disciplinar e interdisciplinar não são contrárias. Pelo contrário, a primeira subsidia a segunda.

Existem, conforme Lenoir (2005), duas grandes tendências/perspectivas no que se refere às finalidades da interdisciplinaridade. Trata-se das perspectivas acadêmica e instrumental. A primeira abrange a epistemologia, a pesquisa e a necessidade de integração do saber científico. A segunda é uma categoria de ação relacionada à resolução de problemas concretos da existência cotidiana. Lenoir (2005, p. 49) define a perspectiva instrumental como um “Recurso a um saber diretamente útil (funcional) e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos, aos anseios da sociedade.”.

A distinção entre as duas perspectivas emergiu e foi posta em debate por diversos autores em outro seminário realizado pela OCDE. Este, foi realizado no âmbito da Universidade de Linköping, na Suécia (Lenoir, 2005). Notamos, a partir desse cenário, a presença e participação da OCDE também nos debates que se relacionam à ambivalência e não consensualidade em torno da temática da interdisciplinaridade.

Ao passo que a interdisciplinaridade, no campo acadêmico, se consolidou enquanto possibilidade de integração de disciplinas e teve sua importância legitimada no âmbito da pesquisa, também serviu à disseminação e legitimação da lógica instrumental no campo da educação. A referida instrumentalidade foi legitimada para além da integração entre saberes disciplinares para a resolução de problemas sociais, e passou também a alicerçar políticas públicas educacionais e curriculares.

Lenoir (2005) ilustra o cenário descrito acima evidenciando o impacto da utilização instrumental da interdisciplinaridade no contexto educacional de Quebec, no Canadá. Lá, de

acordo com o autor, a ideia de integração das disciplinas predomina na educação formal e é fortemente mantida pelo ministério da educação. Entre os sentidos vinculados a essa ideia está a fusão, numa espécie de totalidade, de conteúdos de disciplinas diferentes. Entre os efeitos da referida utilização está a fragilização e superficialização das aprendizagens e a adoção de um currículo que privilegia, quase que exclusivamente, o ensino da língua materna (o francês) e da matemática. As demais disciplinas, nesse contexto, são tratadas como sendo de importância secundária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a mais importante política curricular brasileira desde 2017, incorpora o conceito de interdisciplinaridade. O documento, de caráter normativo, ao descrever o pacto interfederativo realizado para sua implementação evidencia que a interdisciplinaridade na educação básica deve figurar no conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Deve-se, conforme as palavras documento, “[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;” (Brasil, 2017, p. 16).

A BNCC, sobretudo na etapa do ensino médio, também privilegia conhecimentos de língua materna (língua portuguesa) e matemática. Os movimentos da comunidade educacional que foram necessários para que as disciplinas da área de Ciências Humanas se mantivessem no documento e, como reverberação deste, nos currículos exemplificam esse fato. Ainda que não de maneira tão evidente quanto no contexto canadense, anteriormente citado, a legislação educacional brasileira também demonstra apreço pela ideia de integração disciplinar e de preponderância de algumas disciplinas em comparação a outras.

Considerações finais

O conceito de interdisciplinaridade, amplamente disseminado e bem aceito nos âmbitos acadêmico e da educação básica, não possui uma definição única ou de aceitação unânime e está envolto em disputas. Não se trata de um conceito neutro, tampouco livre de interesses. Com isso, presente artigo se propôs a retomar e problematizar alguns dos seus alicerces e desdobramentos históricos.

O primeiro grande evento em torno na noção de interdisciplinaridade no campo acadêmico, seguido de outros mais, foi organizado e realizado no âmbito da OCDE. O interesse de uma organização de cunho econômico nessa noção demonstra que, desde a

década de 1970, existe uma confluência de interesses entre os âmbitos acadêmico e escolar, e econômico. Posteriormente, o envolvimento da organização nas discussões acerca da interdisciplinaridade se manteve.

Entre as reverberações da ampla disseminação do conceito de interdisciplinaridade figura o estreitamento curricular na educação básica. Este se faz notar, sobretudo, na supressão de disciplinas que constituem a área de Ciências Humanas nas atuais políticas curriculares. No Brasil, a BNCC ilustra este fato. O enfoque nos conhecimentos de matemática e língua materna, em detrimento dos demais, marca a principal política curricular brasileira.

Entendemos que não se trata de uma relação direta e linear, ou de causa e efeito, mas de uma rede complexa de influências constituída historicamente que reverbera no presente. A importância da abordagem interdisciplinar nas pesquisas acadêmicas é inegável, assim como a integração de saberes na educação básica. Tal abordagem, contudo, pode servir à legitimação dos conhecimentos que “valem mais”, como o que Lenoir (2015) evidenciou no contexto canadense e no que a BNCC trouxe para a educação básica brasileira.

EL LUGAR DE LA OCDE EN LA DIFUSIÓN Y LEGITIMACIÓN DEL CONCEPTO DE INTERDISCIPLINARIDAD: REFLEXIONES Y TENSIONES

Resumen

Este artículo, cualitativo en términos de fines y bibliográfico en términos de medios, tiene un carácter ensayístico y se propone visitar y problematizar algunos de los fundamentos y desarrollos históricos del concepto de interdisciplinariedad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que coordina el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), fue la promotora del primer gran evento académico en torno al tema. El interés de esta organización, de carácter económico, por el concepto de interdisciplinariedad se mantuvo en el tiempo. Si bien es vital para el ámbito académico, en una confluencia de intereses entre el área educativa y la económica, los desarrollos del concepto de interdisciplinariedad repercuten en otros espacios, incluido el currículo de educación básica.

Palabras Clave: Interdisciplinariedad. OCDE. Educación Básica.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960_1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

HAHN, Fábio André. O desafio da interdisciplinaridade: possibilidades de leitura para um jovem pesquisador. In: HAHN, Fábio André; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios**. Guarapuava: Editora Unicentro, 2023. p. 263-291.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2005.

MANGINI, Fernanda Nunes da Rosa; MIOTO, Regina Célia Tamasso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802009000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2023.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 9–40, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 19 ago. 2024.

POPKEWITZ, Thomas. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. [Entrevista concedida a] LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1127-1151, dez. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2023.

PRYTZ, Johan. *The OECD as a Booster of National School Governance. The case of New Math in Sweden, 1950-1975*. **Foro de Educación**, v. 18, n. 2, p. 109-126, jul. 2020. Disponível em: <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/824>. Acesso em: 11 nov. 2023.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. Pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas: interfaces entre reforma educacional, currículo, livro didático, análise de discurso. In: LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo (Orgs.). **Estudos interdisciplinares: debates e reflexões**. Curitiba: CRV, 2021. p. 237-254.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. **As razões do PISA: regulações transnacionais e indução de políticas educativas**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E ENSINO DE ÁLGEBRA: REFLEXÕES A PARTIR DO RELATÓRIO DO INEP 2023

Aline Mazzonetto³²⁴
Luci dos Santos Bernardi³²⁵

Grupo de trabalho (GT): Avaliação de políticas educacionais

Resumo

Este artigo examina os resultados do Saeb 2021, focando na aprendizagem de álgebra no ensino fundamental. O objetivo é analisar os dados do relatório do Inep de 2023 sobre o Saeb de 2021, destacando descritores de álgebra e suas correlações com os níveis de proficiência dos estudantes. A pesquisa utiliza uma análise documental dos dados do Inep, complementada por uma revisão bibliográfica sobre as avaliações em larga escala e o ensino de álgebra. Os resultados mostram como os descritores específicos de álgebra influenciam as proficiências dos alunos e como esses dados podem subsidiar intervenções educacionais visto que há uma lacuna significativa entre o desempenho esperado e o alcançado pelos estudantes, destacando a necessidade de uma reformulação das abordagens pedagógicas. Conclui-se que a análise detalhada dos resultados do Saeb oferece dados valiosos para o aprimoramento do ensino da álgebra no Brasil. Além disso, reforça-se a importância das avaliações externas como ferramentas para orientar políticas educacionais e aprimorar a qualidade do ensino, fornecendo dados objetivos para intervenções efetivas. Este estudo contribui para o debate sobre a eficácia das avaliações externas e a melhoria do ensino de álgebra, propondo um uso mais estratégico dos resultados do Saeb para alcançar avanços significativos na educação matemática no Brasil.

Palavras-chave: Avaliações externas. Álgebra. Desempenho escolar. Saeb 2021.

Introdução

A avaliação de competências em matemática e leitura na América Latina tem sido apoiada pela Unesco, visando reduzir disparidades culturais e fornecer dados para políticas públicas (Lindblad, Pettersson e Popkewitz, 2015). No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), desempenha papel crucial nessa tarefa, especialmente através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que guia a gestão educacional com base em princípios econômicos (Oliveira e Jorge, 2015).

As avaliações em larga escala, como o Saeb, são instrumentos fundamentais para entender as conquistas e desafios educacionais, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e políticas (Hypolito e Jorge, 2020).

³²⁴ Mestranda em Educação, Graduada em Matemática e Engenharia Civil. Professora de matemática e projetista, CAPES/PROSUC modalidade II, aline_mazzonetto@hotmail.com.

³²⁵ Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Mestre em Educação, Graduada em Matemática. Professora permanente do PPGEDU da URI/FW, lucisantosbernardi@gmail.com.

Este artigo, de cunho teórico e de caráter qualitativo, destaca o campo da álgebra, o desenvolvimento do pensamento algébrico e a sua importância para a formação básica dos estudantes. Tem como objetivo analisar os dados do relatório do Inep de 2023 sobre o Saeb de 2021, destacando descritores específicos da álgebra e suas relações com os níveis de proficiência, bem como discutir a importância dos resultados do Saeb para as ações educacionais no âmbito da matemática no Brasil.

Para sua realização foi desenvolvida pesquisa bibliográfica sobre as avaliações em larga escala Saeb e sobre a álgebra, e pesquisa documental acerca do relatório do Inep de 2023 que contém dados sobre a avaliação do Saeb de 2021 (Inep, 2023).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb

Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2015) apontam que os países da América Latina começaram a criar programas específicos para avaliar competências em matemática e leitura com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esses programas tinham vários objetivos principais: diminuir as disparidades culturais comparando-se com programas de avaliação em outros lugares do mundo, tornando as avaliações mais relevantes e eficazes; realizar análises comparativas internacionais e análises explicativas do desempenho dos alunos; identificar quais fatores, tanto familiares quanto escolares, tinham um impacto significativo no sucesso dos alunos; fornecer dados valiosos que poderiam ser utilizados para criar e implementar políticas públicas educacionais eficazes na região pesquisada.

Os autores Hypolito e Jorge (2020) discutem as avaliações em larga escala dos sistemas educacionais, que são geralmente criadas por governos ou entidades nacionais e internacionais que atuam no campo da educação, com o objetivo de entender as conquistas e os resultados escolares, bem como formular ou influenciar políticas públicas educacionais. Os autores destacam que essas ferramentas não são imparciais e que surgiram principalmente no final do século XX, sendo práticas comuns em muitos países. Tais avaliações geram diversas controvérsias científicas e acadêmicas e, em geral, são compostas por provas padronizadas, chamadas de externas, pois são desenvolvidas e administradas fora do ambiente escolar.

Para compreender as dinâmicas atuais que definem a interação entre a avaliação padronizada e as políticas públicas, Mons (2009) cita as teorias econômicas do capital humano e o conceito de eficácia escolar. De acordo com a autora, os economistas adotam o modelo da função de produção, empregando os insumos (inputs) para gerar um resultado

(output). Quando esses modelos são aplicados ao contexto educacional, segundo Mons (2009), o processo envolve a utilização de vários insumos – como recursos pedagógicos e professores com características específicas (formação, experiência, etc.) – para produzir uma avaliação do sistema educacional tanto quantitativa (duração da escolarização) quanto qualitativa (conhecimento dos alunos). Esses dois aspectos são essenciais para que os economistas possam operar seus modelos de análise. Para coletar os dados necessários, eles utilizam exames padronizados. Isso justifica o fato de que a abordagem econômica para a análise dos sistemas educacionais geralmente se baseia na regulação dos resultados.

No contexto brasileiro, essa dinâmica, segundo Oliveira e Jorge (2015), é guiada pela abordagem mencionada, que se desenvolve com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb foi criado em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e serve como referência para o planejamento e orientação de políticas e financiamento público para a educação em nível nacional. Com a criação do Ideb, consoma-se a lógica econômica na gestão e organização da educação pública, de modo que as decisões passam a ser orientadas por princípios econômicos.

Utilizando os resultados da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Ideb passa a ter um impacto direto na regulação dos resultados dos alunos, mas também nas práticas dos demais atores escolares interferindo nas lógicas organizacionais das escolas, incluindo seus arranjos curriculares e o planejamento da gestão. A partir dessa interferência, a regulação por resultados se espalha pelo país, impactando tanto pequenos municípios quanto grandes capitais. Assim as políticas educacionais começam a estabelecer metas e negociar sua realização com as escolas, introduzindo a contratualização entre escolas e secretarias, com as médias do Ideb como parâmetros a serem alcançados (Oliveira e Jorge, 2015).

Segundo Villani e Oliveira (2018, apud Schwartzman, 2013) o Inep é hoje a principal entidade responsável por produzir dados sobre a educação no Brasil, trata-se de um organismo autônomo, ou seja, tem independência administrativa, mas que está vinculado ao Ministério da Educação. Fundado em 1938, o Inep teve um desenvolvimento significativo nos anos 1950, quando Anísio Teixeira começou a definir seus objetivos, incluindo um “movimento de revisão e reavaliação educacional”. Em 1955, foram estabelecidos os Centros de Pesquisas Educacionais para aprofundar estudos sobre educação.

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), as atividades do Inep foram limitadas e seu principal impulsionador, Anísio Teixeira, foi perseguido e acabou morto. Em 1990, com a redemocratização do Brasil e a nova Constituição de 1988, que garantiu muitos

direitos à população, o Inep passou a se focar na avaliação e produção de conhecimento sobre o sistema educacional brasileiro e hoje o principal objetivo do Inep, segundo os autores, é acompanhar o trabalho do Ministério da Educação (MEC) “orientando a educação no país” (Villani e Oliveira, 2018 apud Schwartzman 2013).

De acordo com Villani e Oliveira (2018) o Inep atua em um cenário tanto nacional quanto internacional, onde o paradigma da Nova Gestão Pública (NGP) é predominante. Esse paradigma enfatiza a eficiência e a *accountability* (prestação de contas) na gestão pública, deste modo, em 2005, o Inep decidiu desenvolver um indicador de qualidade para o sistema educacional brasileiro, seguindo a tendência de implementação de políticas já presentes em outros países da América Latina e do mundo. O Ministério da Educação (MEC) declarou que a criação do Ideb foi uma iniciativa do Inep para medir o desempenho do sistema educacional brasileiro, uma vez que combina a proficiência dos estudantes em avaliações externas de grande escala, como a Prova Brasil e o Saeb, com a taxa de aprovação, que influencia a eficiência do fluxo escolar e a progressão dos estudantes entre etapas/anos.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é constituído por uma série de avaliações externas de grande escala, que permitem ao Inep realizar uma análise detalhada da educação básica no Brasil. Criado em 1990, o Saeb passou por várias mudanças ao longo do tempo, em 2005, foi dividido em duas avaliações principais: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve as características das avaliações realizadas até então e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, a qual foi criada para avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas (Villani e Oliveira, 2018).

Ainda de acordo com as autoras Villani e Oliveira (2018), em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi adicionada ao Saeb para melhor medir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2017, os resultados das escolas públicas e privadas do ensino médio também passaram a ser incluídos no Saeb, o que impactou diretamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Já para os autores Soares e Xavier (2013) a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) trouxe consigo a ideia de que não só os indicadores de desempenho como as taxas de aprovação e reprovação eram importantes, mas também as medidas de aprendizagem dos alunos como habilidades e conhecimentos adquiridos. Essa ideia começou a ganhar força, culminando na criação de novos instrumentos de avaliação: criação da Prova Brasil em 2005, que como pensam os autores foi criada para fornecer uma medida específica da aprendizagem dos alunos, permitindo uma avaliação mais detalhada do

que os estudantes estão realmente aprendendo e introdução do Ideb em 2006, o qual foi implementado para combinar dados de desempenho (taxas de aprovação) com dados de aprendizagem (resultados da Prova Brasil), criando um indicador mais completo da qualidade da educação.

Deste modo, como apontam Soares e Xavier (2013) embora nunca tenha sido claramente expressa, a justificativa para usar tanto resultados de desempenho quanto de aprendizagem no monitoramento dos sistemas de educação básica é fundamental por motivos como: verificação do direito à educação onde o estado pode verificar se está cumprindo com a obrigação de garantir o direito à educação para seus cidadãos, conforme estabelecido na Constituição e monitoramento e exigência do direito público subjetivo, que, segundo os autores, sem um sistema de monitoramento como o Saeb, o direito público subjetivo (direito individual de cada cidadão) à educação, estabelecido no texto constitucional, não pode ser monitorado e, eventualmente, exigido. Isso significa que os cidadãos não poderiam verificar se seus direitos estão sendo atendidos e reivindicá-los de maneira eficaz.

Avaliações Saeb e a Álgebra

O conhecimento matemático de acordo com Camargo (2022) é essencial na formação básica de qualquer estudante, integrando a tríade fundamental de ler, escrever e calcular. Este conjunto de habilidades é imprescindível para o progresso nas diversas etapas educacionais. A relevância da matemática é ainda mais acentuada nas avaliações externas, que se concentram principalmente na avaliação das competências em língua portuguesa e matemática. Um ponto crítico é que os resultados dessas avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), têm revelado, ao longo dos anos, desempenhos abaixo da média esperada.

O Saeb como discute Camargo (2022) tem como objetivo fornecer dados coletados por meio de questionários a gestores públicos e educacionais, além de informar toda a sociedade. Em 2021, conforme o último relatório disponibilizado pelo Inep, foram aplicados questionários de língua portuguesa e matemática, com questões desenvolvidas de acordo com uma matriz de descritores específicos para essa avaliação. Todas as escolas públicas participam da avaliação de maneira censitária, enquanto nas escolas particulares a participação é feita por amostragem.

No que diz respeito aos testes de matemática, Camargo (2022) enfatiza a importância da resolução de problemas. Esses problemas são introduzidos por um texto base que motiva a

resolução, seguido de um enunciado claro que instrui sobre a tarefa a ser realizada que busca avaliar a capacidade dos alunos de resolver problemas matemáticos de maneira eficaz. Nesse sentido, Camargo (2022) destaca que:

Nos testes de matemática, o foco está na resolução de problemas. Tais problemas são apresentados com um texto base que serve como motivador para a resolução do problema, o enunciado, cujo propósito é a instrução, de forma clara, sobre a tarefa a ser realizada e as alternativas, divididas em gabarito e distratores. (Camargo, 2022)

O relatório da aplicação do Saeb de 2021, que é objeto de análise neste estudo, começa com uma introdução que explica o significado do sistema de avaliação. O documento apresenta os conceitos centrais envolvidos na avaliação, a população que foi avaliada, os instrumentos utilizados e a operacionalização do processo. Em seguida, o relatório destaca indicadores importantes para a análise dos dados presentes, referidos como o eixo de qualidade. Esses indicadores são fundamentais para analisar e compreender os dados, permitindo uma avaliação crítica e informada da qualidade da educação medida pelo Saeb, sendo assim, fazem parte deste eixo fatores como o contexto socioeconômico, cultural e espacial que, segundo o referido documento são algumas das principais causas das desigualdades educacionais.

O relatório do Inep de 2023 apresenta a Matriz de Referência que fundamentou o teste de Matemática para o 9º ano do ensino fundamental. Essa matriz é composta por quatro temas, relacionados às habilidades adquiridas pelos alunos. Cada tema inclui um conjunto de descritores que estão associados às competências desenvolvidas pelos estudantes. Consoante ao indicado por Camargo (2022), a matriz de referência para a matemática inclui um total de 37 descritores, sendo que 20 deles estão localizados no Tópico III, que abrange números e operações, bem como álgebra e funções. Dentro deste conjunto, há sete descritores específicos para álgebra, numerados do descritor 29 ao 35, conforme detalhado na tabela fornecida no relatório e apresentada no Quadro 07:

Quadro 07 - Descritores Relacionados à Álgebra da Matriz de Referência do Saeb 2021

Descritores Matriz de Referência Saeb 2021	
D 29	Resolver problemas que envolvam variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D 30	Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.
D 31	Resolver problema que envolva equação do 2º grau.
D 32	Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).
D 33	Identificar uma equação ou uma inequação do 1º grau que expressa um problema.

D 34	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
D 35	Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.

Fonte: *adaptado de Inep (2023)*

Os descritores no Saeb, com base no relatório do Inep (2023) são elementos fundamentais na estrutura das avaliações, pois definem as competências e habilidades específicas que os alunos devem demonstrar. Cada descritor representa uma habilidade ou conhecimento que é esperado dos estudantes em determinada área. No caso da matemática, esses descritores ajudam a assegurar que os alunos não apenas memorizem fórmulas, mas que também saibam aplicar conceitos matemáticos em diferentes contextos, especialmente na resolução de problemas.

Os itens presentes nos descritores são cobrados por uma série de razões, dentre as quais é possível destacar: Avaliação Compreensiva, uma vez que permitem uma avaliação abrangente e detalhada das habilidades matemáticas dos alunos, cobrindo desde operações básicas até conceitos mais complexos como álgebra e funções; Identificação de Deficiências, visto que por meio dos descritores, é possível identificar áreas específicas em que os alunos têm dificuldades, permitindo que intervenções educacionais sejam direcionadas de forma mais precisa; Padronização, a qual assegura que todos os alunos sejam avaliados com base nos mesmos critérios, garantindo a comparabilidade dos resultados entre diferentes escolas e regiões e Aperfeiçoamento Educacional, já que os resultados obtidos a partir desses descritores fornecem dados essenciais para a melhoria das práticas pedagógicas e políticas educacionais. (Camargo, Nervis e Martin, 2024)

Ademais, o relatório do Inep (2023) ilustra a escala de proficiência em Matemática, juntamente com as respectivas descrições de nível, para o 9º ano do ensino fundamental. A escala de proficiência em Matemática é estruturada em níveis progressivos e cumulativos, o que significa que começa em níveis de menor proficiência e avança para níveis mais altos. Portanto, quando uma porcentagem de alunos é posicionada em um determinado nível da escala, assume-se que esses estudantes, além de terem desenvolvido as competências descritas nesse nível, provavelmente também adquiriram as habilidades dos níveis anteriores.

Isto significa que cada nível não apenas representa um aumento na proficiência, mas também inclui os conhecimentos e habilidades dos níveis anteriores. A ideia central é que, quando os alunos são colocados em um nível específico da escala, é pressuposto que eles não só dominaram as competências desse nível, mas também as dos níveis inferiores. Isso proporciona uma visão abrangente do desenvolvimento das habilidades matemáticas dos

estudantes ao longo do tempo, permitindo identificar com precisão o grau de proficiência atingido por eles.

A escala de proficiência conforme Camargo, Nervis e Martin (2024) é uma das partes mais importantes do relatório, pois, conforme indicado pelo título da tabela que a contém, é com base nessa escala que são feitas as interpretações dos resultados da avaliação. A escala é composta por nove níveis de proficiência, começando com um desempenho de 200 pontos, escalonados em incrementos de 25 pontos, e chegando ao nível 9 para estudantes que alcançam 400 pontos ou mais na avaliação. Embora a tabela não descreva o nível 0, ele aparece nos resultados, considerando que um aluno nesse nível, com desempenho inferior a 200 pontos, não possui o domínio dos conhecimentos básicos esperados para aquele ciclo.

Deste modo, observa-se que a escala de proficiência é fundamental porque fornece uma base padronizada para avaliar o desempenho dos alunos e embora não descrito explicitamente na tabela, o nível 0 é mencionado nos resultados para indicar os alunos que obtiveram menos de 200 pontos. Esses alunos são considerados como não tendo domínio dos conhecimentos básicos necessários para o ciclo educacional em questão. Ademais, o relatório também se concentra em habilidades específicas em álgebra, presentes no tópico "Números e operações/ álgebra e funções". Esses recortes das habilidades são apresentados para mostrar como os alunos se desempenham em áreas específicas de matemática, oferecendo uma visão detalhada sobre suas capacidades e áreas que precisam de melhorias. O Quadro 08 apresenta uma síntese dos níveis avaliados pelo Saeb 2021.

Quadro 08 - Níveis de proficiência relacionados à Álgebra da matriz do Saeb 2021

Nível	Descrição das habilidades relacionadas à Álgebra
Nível 1 - Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	—
Nível 2 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	—
Nível 3 - Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros.
Nível 4 - Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais,

	em situação-problema.
Nível 5 - Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.
Nível 6 - Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. Indicar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais.
Nível 7 - Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Apontar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. Resolver problemas envolvendo equação de 2º grau.
Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400	Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.
Nível 9 - Desempenho maior ou igual a 400	Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.

Fonte: Adaptado de Inep (2023) e Camargo, Nervis e Martins (2024)

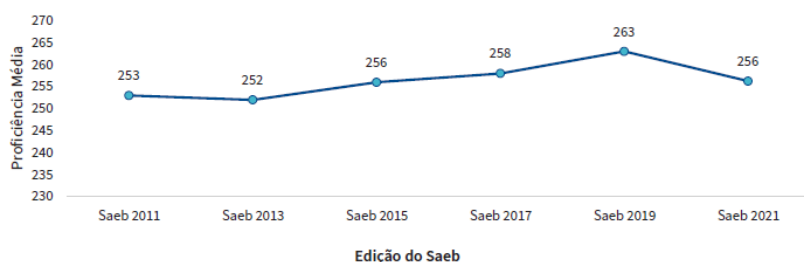
Os itens presentes no Quadro 08 denotam que os estudantes do ensino fundamental são testados a várias habilidades, como resolver problemas que envolvem variação direta e inversa de grandezas, trabalhar com expressões algébricas e resolver equações de 1º e 2º graus, as quais são habilidades fundamentais em álgebra e são essenciais para o desenvolvimento matemático dos alunos. Conforme os discentes progridem nos níveis de proficiência, essas habilidades são aprofundadas, os problemas se tornam mais complexos e envolvem conjuntos numéricos mais difíceis, exigindo um maior domínio dos conceitos por parte dos alunos.

Assim sendo, a partir dos níveis de proficiência, é possível fazer inferências sobre o conhecimento dos alunos no 9º ano, quando eles realizam a avaliação do ciclo do ensino fundamental, o que permite uma análise sobre quais conhecimentos foram efetivamente consolidados, ajudando a identificar áreas de força e fraqueza no ensino e na aprendizagem.

Um olhar sobre os Resultados do Saeb 2021

A publicação do relatório do Inep 2023, que apresenta os dados do Saeb 2021, foi um momento crucial para o campo educacional, especialmente devido ao impacto que era esperado em função da pandemia de Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem. Esses dados, esperados com grande apreensão, foram denominados como "o Saeb e o Ideb das perdas de aprendizado na pandemia". Embora as expectativas iniciais apontassem para um cenário catastrófico, com previsões de perdas severas, os resultados mostraram conforme apresenta a Figura 01 que, embora as dificuldades tenham sido significativas, o comprometimento das escolas, sobretudo das públicas, desempenhou um papel fundamental em mitigar os efeitos negativos. Assim, o cenário projetado, embora preocupante, não se concretizou na proporção esperada, demonstrando a resiliência do sistema educacional diante de um período tão adverso.

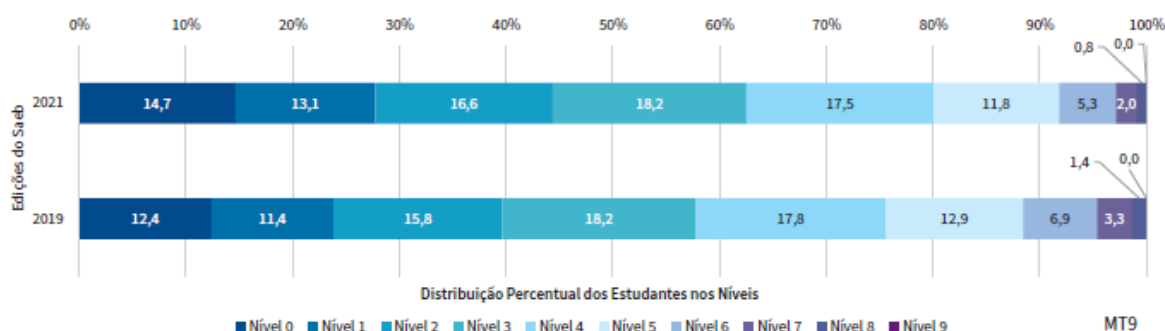
Figura 01 - Evolução das proficiências em matemática no Saeb de 2011 a 2021



Fonte: Inep (2023)

A Figura 02 apresenta a comparação entre as porcentagens de estudantes presentes nos diferentes níveis de proficiência em matemática do Saeb nas edições de 2019 e 2021 e demonstra como o próprio relatório do Inep aponta que houve queda de desempenho dos estudantes, possivelmente por efeitos da pandemia, com mais alunos(as) presentes nos níveis mais baixos de proficiência.

Figura 02 - Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de escala de proficiência em matemática nas edições do Saeb de 2021 e 2019



Fonte: Inep (2023)

O Quadro 09 apresenta as porcentagens de estudantes presentes em cada nível de acordo com a avaliação realizada em 2021.

Quadro 09 - Distribuição Percentual dos Estudantes nos Níveis do Saeb 2021

Nível	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Porcentagem (%)	14,7	13,1	16,6	18,2	17,5	11,8	5,3	2,0	0,8	0,0

Fonte: Inep (2023)

A distribuição percentual dos estudantes do 9º ano nos diferentes níveis de proficiência em Matemática no Saeb 2021 reflete a abrangência dos conteúdos avaliados. Enquanto os primeiros níveis da prova abordam conhecimentos matemáticos mais gerais e fundamentais, a partir do nível 3, os itens começam a exigir a aplicação de conhecimentos algébricos, marcando uma transição importante no domínio dos estudantes. Esses níveis mais avançados não apenas medem a compreensão dos conceitos básicos, mas também a capacidade de aplicar operações algébricas e resolver problemas que exigem abstração e raciocínio lógico, essenciais para o desenvolvimento das competências matemáticas mais complexas.

O Quadro 09 destaca um problema significativo: 14,7% dos estudantes avaliados estão no nível 0, indicando que não possuem o conhecimento básico necessário em matemática. A análise dos níveis de proficiência revela que quase 45% dos estudantes localizados nos níveis 0, 1 e 2 que realizaram a prova não possuem habilidades básicas em álgebra. A ausência de habilidades algébricas nos níveis 1 e 2 é preocupante e indica que muitos alunos chegam ao 9º ano sem conhecimentos básicos em álgebra. Isso sugere que o ensino de álgebra nos anos finais não está sendo eficaz, resultando em um déficit que se estende por todo o ciclo subsequente de ensino do estudante.

No terceiro nível, os alunos demonstram a capacidade de resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, mas ainda enfrentam dificuldades com grandezas inversamente proporcionais e com a aplicação de grandezas diretamente proporcionais a outros conjuntos numéricos. Isso indica como apontam Camargo, Nervis e Martin (2024) que, embora tenham dominado algumas habilidades fundamentais, ainda há lacunas significativas em seu aprendizado.

A maior concentração de alunos está no terceiro nível de proficiência, mas os números não diferem significativamente dos níveis adjacentes. Há uma quantidade notável de estudantes nos níveis quarto e quinto, mas uma forte queda ocorre a partir do sexto nível, com pouca representação nos níveis mais altos. Isso sugere uma dificuldade crescente em alcançar níveis mais avançados de proficiência, especialmente em álgebra, apontando para a necessidade de intervenções educacionais mais eficazes.

Klein (2019) aborda a necessidade de reflexão e ação diante do baixo desempenho algébrico dos alunos do ensino fundamental no Brasil, o autor destaca a importância de analisar os dados e focar nas habilidades onde os alunos apresentam mais dificuldades de forma a estabelecer metas realistas para melhorar os resultados, promovendo um avanço no

processo educacional. A baixa proficiência em matemática reflete um problema sistêmico que exige uma abordagem estratégica para ser solucionado.

O relatório de Resultados do Saeb 2021 (Inep, 2023) permite observar as lacunas na consolidação dos conhecimentos algébricos ao final do ensino fundamental, tal etapa é crucial para o desenvolvimento de habilidades básicas em álgebra, como a distinção entre variável e incógnita e a operação com letras em equações. Lins e Gimenez (2005) já enfatizavam que a aprendizagem de álgebra deve focar em desenvolver um denominado “raciocínio algébrico” que vá além das fórmulas, promovendo uma compreensão mais profunda e generalizada das situações matemáticas. Deste modo, reportando aos dias atuais, deve ser desenvolvido no estudante um pensamento algébrico que envolve uma nova linguagem e raciocínio lógico-matemático. Sem construir um entendimento sólido desses conceitos, os alunos têm dificuldade em avançar nos níveis de proficiência.

Os resultados da escala de proficiência permitem aos professores e gestores educacionais planejar intervenções mais eficazes. Identificando os alunos em cada nível, de acordo com sua realidade local, os professores podem direcionar atividades específicas para promover o aperfeiçoamento de ensino de matemática. Os dados do Saeb são valiosos não apenas para identificar os níveis de aprendizagem, mas também para entender o contexto em que ela ocorre. Isso permite uma análise mais completa e precisa, essencial para planejar ações educacionais e políticas públicas. A análise dos resultados do Saeb, especialmente em álgebra, pode fomentar futuras pesquisas, aprofundando a compreensão dos desafios e oportunidades no ensino de matemática e outras áreas.

Conclusão

As avaliações externas, como o Saeb, desempenham um papel fundamental na identificação das lacunas educacionais e no fornecimento de dados essenciais para a formulação de políticas públicas eficazes. Elas não apenas revelam o desempenho dos alunos em diferentes regiões, mas também oferecem insights valiosos para a melhoria contínua do sistema educacional. Ao analisar esses dados de forma criteriosa, é possível desenvolver estratégias direcionadas que visam elevar a qualidade do ensino e promover a melhora educacional em todo o país.

Ressaltamos que os dados presentes no relatório do Inep (2023) apontam para uma necessidade urgente de reavaliar e melhorar as estratégias de ensino de álgebra no ensino fundamental. Visto que as proficiências em matemática apresentadas pelo relatório estão em

níveis muito baixos, especialmente no campo do conhecimento algébrico, de modo que é preciso ações voltadas ao ensino matemático para garantir que todos os estudantes possam desenvolver as habilidades matemáticas necessárias.

Deste modo, este trabalho enfatiza a importância de uma análise crítica dos dados de desempenho dos alunos, a necessidade de utilizar diferentes técnicas para o ensino de álgebra e como sugerem Lins e Gimenez (2005) desenvolver um pensamento algébrico nos discentes, além do uso estratégico dos resultados do Saeb para melhorar as ações educacionais no âmbito da matemática no Brasil.

Torna-se então essencial que as políticas educacionais se alinhem com essas necessidades, promovendo um ambiente de ensino que valorize a matemática e incentive o desenvolvimento do pensamento algébrico em todos os anos escolares. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios acadêmicos e profissionais do futuro.

EXTERNAL ASSESSMENTS AND ALGEBRA TEACHING: REFLECTIONS FROM THE INEP 2023 REPORT

Abstract

This article examines the results of Saeb 2021, focusing on learning algebra in elementary school. The objective is to analyze data from the 2023 Inep report on the 2021 Saeb, highlighting algebra descriptors and their correlations with students' proficiency levels. The research uses a documentary analysis of Inep data, complemented by a bibliographic review on large-scale assessments and the teaching of algebra. The results show how specific algebra descriptors influence students' proficiencies and how this data can support educational interventions given that there is a significant gap between expected and achieved performance by students, highlighting the need for a reformulation of pedagogical approaches. It is concluded that the detailed analysis of the Saeb results offers valuable data for improving algebra teaching in Brazil. Furthermore, the importance of external evaluations is reinforced as tools to guide educational policies and improve the quality of teaching, providing objective data for effective interventions. This study contributes to the debate on the effectiveness of external assessments and the improvement of algebra teaching, proposing a more strategic use of Saeb results to achieve significant advances in mathematics education in Brazil.

Keywords: External assessments. Algebra. School performance. Saeb 2021.

Referências

CAMARGO, Igor Vaz de. **Resolução de Problemas em Matemática:** uma proposta de abordagem para Álgebra no 7º ano do ensino fundamental. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2022. Disponível

em: <<https://salomao.uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc-pe/trabalhos-de-conclusao-2022-2/24706-igor-vaz-de-camargo/file>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAMARGO, Igor Vaz de; NERVIS, Jonis jecks; MARTIN, George Francisco Santiago. Análise dos indicadores de álgebra na prova SAEB dos alunos do ensino fundamental. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, n. jan./dez., p. 103–120, 2024. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14172>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e a avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus Journal of Education**, v. 8, n. 01, p. 10-27, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25749/sis.18980>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

INEP/MEC. **Relatório SAEB 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. 278p.

LINDBLAD, Swerker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas. **International Comparison of School Results**: a sistematic review of a research on large scale assessments in education. Stockholm: Swedish Research Council, 2015.

LINS, Rômulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. Perspectivas em Aritmética e Álgebra Para o Século XXI. Campinas - São Paulo: Papirus, 2005

MONS, Nathalie. **Les Effets Théoriques et Réels de L'Évaluation Standardisée**. Paris: EACEA Eurydice, 2009.

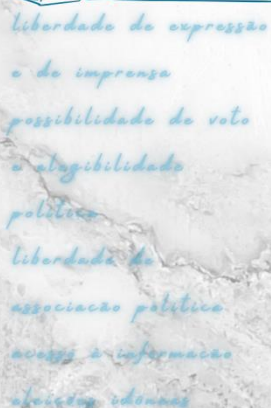
OLIVEIRA, Dalila Andrade; JORGE, Tiago da Silva. As Políticas de Avaliação, os Docentes, e a Justiça. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/oliveira-jorge.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SOARES, Francisco José; XAVIER, Flavia Pereira. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul/set. 2013. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/873/87328534013.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

VILLANI, Marialuiza; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/2175-623684893>>. Acesso em: 22 jul. 2024.



“BRINCAR É COISA SÉRIA”: POTÊNCIAS PARA PENSAR O TERRITÓRIO DA CIDADE



Democracia é um regime político em que as cidadões no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.



A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO BRINCAR HEURÍSTICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Elisiane Andreia Lippi³²⁶

Natana Fussinger³²⁷

Grupo de trabalho (GT): Brincar é coisa séria: potências para pensar o território da cidade

Resumo

Diversos pesquisadores afirmam, ao longo da história, que o brincar é uma linguagem, sendo essa uma “atividade inerente ao ser humano.” (LAMEIRÃO, 2007, p. 13). Neste viés, este artigo bibliográfico apresenta o brincar heurístico enquanto uma abordagem utilizada pela educadora da faixa etária creche em seu planejamento pedagógico na Educação Infantil. Para isso, lançou-se algumas perguntas: O que é o brincar heurístico? Por que o brincar heurístico com crianças bem pequenas? Quando e como desenvolver propostas que envolvam o brincar heurístico intencionalmente planejadas? O objetivo deste trabalho, é apoiar educadores que trabalham com crianças bem pequenas a pensar sua prática pautada no brincar, nas pesquisas e descobertas delas sobre o mundo e nas experiências de aprendizagem, sustentando uma prática com intencionalidade educativa a partir do brincar heurístico. Para apoiar as reflexões deste texto, recorreu-se a pesquisadores da área como: Goldschmied e Jackson (2006); Majem e Òdena (2010); Friedmann (2012); Fochi (2023) e outros. Por fim, reconhece-se a importância do brincar heurístico no cotidiano das crianças bem pequenas, enquanto abordagem que possibilita, sobretudo, desenvolver a curiosidade, a pesquisa, a descoberta, a exploração e o movimento livre da criança, ampliando assim, suas vivências e experiências sobre o mundo que habita.

Palavras-chave: Docência. Crianças bem pequenas. Intencionalidade educativa. Brincar Heurístico.

O BRINCAR É COISA SÉRIA!

*As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.
(Mario Quintana)*

Desde bebê, nós brincamos com o nosso corpo como forma de conhecê-lo, senti-lo e explorá-lo. No nosso percurso inicial de vida, passamos por inúmeras fases, todas importantes para nosso desenvolvimento e aprendizagem. A exemplo, temos as pesquisas difundidas por Henri Wallon e Lev Vygotsky ao longo dos tempos. O que é comum para todos nós é a presença do brincar, que se constitui uma ação específica de desenvolvimento das crianças e uma forma de ser e estar no mundo.

Assim, ao considerarmos a brincadeira como natureza do infante, voltamos o nosso olhar também à docência na Educação Infantil. Isso importa, pensar na qualidade do brincar das crianças, para todas as faixas etárias - bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11

³²⁶ Pedagoga. Pós-graduada em Educação Infantil: Abordagem Reggio Emilia. Mestra em Educação. Coordenadora Pedagógica. Assessora Pedagógica e Formadora de professores. elisianelippi@gmail.com

³²⁷ Pedagoga. Mestra em Educação. Pós-graduada em Educação Infantil. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação continuada de professores. natanafussinger@gmail.com

meses), organizadas assim pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), um dos principais documentos curriculares, orientador da primeira etapa de educação básica no Brasil. Aliás, de acordo com esse documento, as brincadeiras e interações assumem responsabilidade enquanto eixos estruturantes da organização docente na Educação Infantil.

Consideramos que a docência para cada grupo etário de crianças nessa etapa da Educação Básica, tem uma especificidade, assumindo-a como um período único, singular e riquíssimo de vivências e experiências para cada sujeito. Partindo dessa premissa, nosso artigo aborda os nossos estudos sobre o Brincar Heurístico focalizando a faixa etária das crianças bem pequenas, por considerarmos a experiência da nossa atuação docente nesse grupo etário. Além disso, destacamos as características próprias para o brincar nessa fase de vida e a necessidade que percebemos dos educadores compreenderem e assumirem intencionalidade educativa no seu planejamento pedagógico, afinal, esse artigo é de educadoras e pesquisadoras da infância para outros educadores comprometidos em ofertar uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças.

Por essas e outras razões, assume-se que “o brincar é coisa séria”, requer visibilidade e discussões em trabalhos acadêmicos, para que os educadores possam imprimir intencionalidade³²⁸ educativa nos espaços coletivos da Educação Infantil. Assim, este artigo de cunho bibliográfico apresenta o Brincar Heurístico enquanto uma das modalidades do planejamento pedagógico na Educação Infantil. Para isso, lançamos as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa: O que é o Brincar Heurístico? Por que o Brincar Heurístico com crianças bem pequenas? Quando e como desenvolver propostas que envolvam o Brincar Heurístico intencionalmente planejadas?

O objetivo deste trabalho, é apoiar educadores que trabalham com a faixa etária de crianças bem pequenas a pensar sua prática pautada no brincar, nas pesquisas e descobertas das crianças sobre o mundo e nas experiências de aprendizagem, sustentando uma prática com intencionalidade educativa a partir do Brincar Heurístico.

Compreendemos o brincar desde a mais tenra idade na vida de um sujeito. Friedmann (2012), sustenta que o brincar é uma linguagem simbólica, portanto, essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste trabalho, abordaremos as três

³²⁸ Pautadas no que nos diz a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil (2018), entendemos intencionalidade educativa como o ato de pensar e planejar materiais, espaços, tempos e agrupamentos partindo da observação das ações das crianças no brincar e no seu cotidiano para oferecer ainda mais possibilidades de aprendizagem na sua jornada diária na escola de Educação Infantil. Assim, “Planejar a partir de evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente.” (FOCHI, 2017, p. 01).

modalidades do Brincar Heurístico, dando ênfase às duas que assumem especificidade no trabalho pedagógico à docência com crianças bem pequenas: Jogo Heurístico e Bandejas de Experimentação.

Assim, na primeira parte do texto dedicamo-nos a escrever sobre o que é o Brincar Heurístico e traçamos alguns caminhos para especificar o que é o Jogo Heurístico e as Bandejas de Experimentação. Na segunda parte adentramos no planejamento pedagógico, refletindo possibilidades e relatando algumas experiências sobre a sessão de Bandejas de Experimentação com as crianças bem pequenas.

A PROGRESSÃO DO BRINCAR HEURÍSTICO NA CRECHE

*“Onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado.”
(Walter Benjamin)*

A palavra “Heurístico” deriva do grego *eureka* que traz o sentido de “descobri”, “encontrei”, que também

significa ‘serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo’. Isso é exatamente o que as crianças pequenas fazem espontaneamente, sem qualquer direcionamento dos adultos, desde que tenham os materiais com os quais efetuarão suas explorações. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.148).

Durante a vida, o ser humano tem a capacidade de descobrir, encontrar, inventar e investigar muitas possibilidades. Quando um bebê ou uma criança adentra as escolas de Educação Infantil, tem a oportunidade de imaginar, criar, buscar sentido nas coisas do mundo em parceria com outras crianças e adultos que convivem naquele espaço.

Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), quando ampliaram as pesquisas sobre a abordagem do Brincar Heurístico que vinham acontecendo na Inglaterra, Itália, Escócia e Espanha e a colocaram em prática com as crianças, descobriram uma possibilidade de convidá-las, principalmente nos primeiros anos de vida, para se desafiarem em atividades, na exploração de materiais intencionalmente planejados com autonomia, tornando-se o centro de sua própria aprendizagem.

A brincadeira heurística propõe que, a partir de uma seleção de objetos, a criança possa descobrir as suas propriedades, suas formas, suas texturas, suas semelhanças e suas diferenças. Assim, ela pode explorar, descobrir, construir, separar, agrupar, combinar, escolher, descartar, mover, empilhar, manipular, controlar, emprestar novos sentidos, desenhar e redesenhar, em infinitas possibilidades. (FERREIRA, [et al], 2022, p.45).

Ao pesquisarmos sobre a abordagem do Brincar Heurístico planejado para crianças pequenas, encontramos três modalidades: Cesto dos Tesouros (para bebês de 6 meses à 12 meses), Jogo Heurístico (a partir de 1 ano de idade) e Bandejas de Experimentação (a partir de 2 anos de idade). As duas primeiras, são conceituadas, elaboradas e foram aplicadas por Goldschmied e a terceira é mais conhecida pela pedagogia desenvolvida com as crianças das escolas municipais de Pamplona, na Espanha, mas que também surgiu inspirada pelas pesquisas da autora citada neste trecho.

O Brincar Heurístico, de acordo com essas três modalidades, consiste em promover o que chamamos de uma “progressão do brincar”, ou seja, uma mudança do interesse das crianças ao explorar os objetos e avançar numa crescente descoberta deles, buscando saber inicialmente que objeto é esse, depois o que pode fazer com ele e mais adiante querer ampliar suas pesquisas, criando teorias e testando hipóteses e possibilidades. É justamente por essa evolução de descobertas que os Cesto dos Tesouros, o Jogo Heurístico e as Bandejas de Experimentação, formam uma combinação interessante de continuidade de pesquisas das crianças, desde os seis primeiros meses de vida até em torno dos três anos e onze meses de idade.

Por se tratar de uma abordagem que visa o brincar livre, podemos dizer que não existe uma receita, uma prescrição, um jeito certo ou errado de organizar propostas para que as crianças possam aprender heurísticamente. Contudo, existe uma ciência, há pesquisas que se dedicam a nos dar subsídios para que possamos planejar intencionalmente o Brincar Heurístico. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006, p. 24) um dos aspectos essenciais do trabalho do educador que atua com crianças bem pequenas, "consiste em certificar-se que a criança esteja feliz. [...] O adulto é um facilitador e não diretor das atividades da criança e faz isso a partir de um ambiente planejado e organizado cuidadosamente".

Acreditamos na potência das experiências das crianças para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil. Para isso, também partimos da ideia de que os educadores precisam ser grandes pesquisadores da infância, alguém que está tão atento às meninas e meninos que estão com eles no dia a dia da escola, que vai planejar propostas com sentido, atendendo um currículo vivo, que coloque a criança e suas curiosidades no centro do seu planejamento. Segundo o Referencial Curricular Gaúcho (2018, p. 59)

O professor precisa ser sensível e atento aos enredos das crianças, desenvolvendo seu papel propositivo, articulador e mediador das aprendizagens. Observar, registrar, interpretar e compreender o dia a dia das crianças na Educação Infantil são elementos essenciais para garantir a intencionalidade educativa. As curiosidades e desejos das crianças informam ao professor o que ele deve proporcionar para que

possam investigar, experimentar e vivenciar o novo, a cada dia. Pensar o tempo, o espaço, os materiais, os agrupamentos de crianças e as intervenções do professor são fundamentais na elaboração do planejamento na Educação Infantil.

Nisso, encontramos a certeza de que, ao planejarmos as propostas do Brincar Heurístico pautadas em selecionar os materiais, preparar o espaço, pensar no melhor momento da jornada diária e no tempo de duração da atividade e organizar o grupo de crianças que participarão do momento, estaremos oportunizando as melhores condições para que as crianças, por si só e em contato e exploração livre dos objetos, possam aprender significativamente, com autonomia e criar conceitos sobre si, sobre os outros, sobre os objetos disponibilizados e sobre o mundo que a cerca.

O BRINCAR HEURÍSTICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS INTENCIONALMENTE PLANEJADO

*“A curiosidade é a primeira condição para a construção do conhecimento.”
(Paulo Fochi)*

Como já destacamos no trecho anterior, existem três modalidades do Brincar Heurístico: Cesto dos Tesouros, Jogo Heurístico e Bandejas de Experimentação. Porém, ao propomos neste artigo a escrever sobre o Brincar Heurístico com crianças bem pequenas, delimitamos que os Cesto dos Tesouros, por se tratar de uma modalidade que é destinada à exploração de objetos por bebês de até 12 meses, não será aprofundada neste artigo.

A seguir, portanto, detalharemos um pouco mais a respeito das modalidades do Jogo Heurístico e das Bandejas de Experimentação, não na pretensão de prescrever uma receita, mas de traçar alguns caminhos possíveis para desenvolver essas propostas com as crianças bem pequenas, pautadas, principalmente, nos estudos de Goldschmied e Jackson (2006), Fochi (2023) e Majem e Òdena (2010).

JOGO HEURÍSTICO

O Jogo Heurístico tem por finalidade a criação de novas formas de descobrir e explorar os materiais não estruturados³²⁹ disponibilizados intencionalmente pelo educador e destinado às crianças do grupo etário entre 1 ano e 2 anos de idade.

Por meio dessa modalidade, as crianças terão oportunidade de observar, escolher, pesquisar, investigar, mexer, sacudir, empilhar, colocar, tirar, encaixar, contrastar, refutar, comparar, experimentar e estabelecer relações complexas com os materiais (FOCHI, 2023) organizados intencionalmente pelo educador. Segundo Majem e Òdena (2010, p. 39) há três tipos de materiais que compõem a organização dessa brincadeira heurística: os *objetos*, os *recipientes* e as *sacolas*.

Os *objetos* selecionados deverão ser os não estruturados, conforme já mencionamos. É importante se atentar para a quantidade e variedade desses objetos, pois quanto mais combinações forem possíveis de se fazer, mais explorações e brincadeiras serão criadas pelas crianças na sua exploração.

Os *recipientes* são materiais que tornam possível depositar os objetos dentro (como potes de metal ou plástico, caixas de madeira, copos de iogurte, etc) ou passar os objetos por dentro (como cilindros de metal, cones, rolos de papel toalha, etc). “A finalidade dos recipientes é a de servir como receptáculo para um objeto ou mais, e facilitar toda a classe de atividades com o material da brincadeira, favorecendo as consequentes experiências de exploração.” (MAJEM e ÒDENA, 2010, p. 42).

As *sacolas* são feitas de tecido, é de domínio do adulto, ou seja, não faz parte da exploração dos pequenos, e servem para guardar os objetos utilizados durante a proposta do Jogo Heurístico, sendo que cada tipo de material terá a sua sacola para armazená-lo.

Destacamos que, ao escolher os objetos e recipientes de forma intencional, precisamos nos atentar para que esses materiais combinem entre si. Caso contrário, não acontecerá a exploração de qualidade por parte das crianças.

Ao organizar uma proposta de Jogo Heurístico intencionalmente planejada, é preciso ficarmos atentos ao espaço onde vamos organizar a disposição dos materiais. Em nossa experiência, o melhor espaço é aquele livre de circulação de pessoas, seja ele interno ou externo, em que as crianças possam estar concentradas nas explorações e brincadeiras que

³²⁹ Entendemos por materiais não estruturados todos aqueles objetos que não possuem uma finalidade em si para o brincar, como, por exemplo: potes, carretéis de linha, rolha, tampas de garrafa, palitos de sorvete, cordões, tecidos, caixas, etc.

estão realizando com os objetos disponibilizados. Ao escolhermos o melhor espaço dentro da nossa realidade, nos atentamos para que os materiais estejam dispostos em tapetes para circunscrever e delimitar os grupos de objetos (cada grupo pode conter uma variedade de objetos e três ou quatro tipos de recipientes). Organizar os grupos de materiais de forma que as crianças possam ver todos eles assim que chegarem no ambiente, dá a elas uma sensação de organização e é um convite à exploração. Se apenas dispusermos um amontoado de materiais sem serem previamente organizados, corremos o risco de a exploração virar bagunça.

O tempo desse tipo de proposta varia para cada grupo de crianças, então ninguém melhor do que o educador que conhece o seu perfil de turma para saber organizar quanto tempo é necessário para o desenvolvimento desse tipo de proposta. O que propomos, dentro da nossa experiência, é que a proposta seja realizada num momento da rotina das crianças em que elas estejam descansadas, alimentadas e higienizadas.

Quanto ao grupo de crianças, destacamos que é importante que para cada sessão³³⁰ de Jogo Heurístico seja selecionado previamente no máximo cinco crianças para participar por vez. Caso não tenha outro adulto auxiliar acompanhando a turma, nossa experiência com as crianças pequenas nos mostra que é possível realizar a proposta na própria sala de referência da turma, organizando para que, enquanto um grupo de crianças está explorando os objetos e seus respectivos recipientes, outro grupo esteja brincando autonomamente com outra proposta previamente planejada. Ao organizar a nossa turma em pequenos grupos, tornamos possível nosso trabalho de observar as descobertas e progressos das crianças durante a sessão.

BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO

As Bandejas de Experimentação tendem a ser uma progressão do Jogo Heurístico, afinal ela é, da forma como vamos especificar, destinada à crianças acima de 2 anos de idade. Nesta idade, as crianças estão buscando por explorações mais complexas e tentando compreender melhor os objetos que estão manuseando. Segundo Fochi (2023, p.108) as Bandejas de Experimentações dão possibilidade para que as crianças, ao brincar com os materiais dispostos em pequenos grupos, investiguem

[...] elementos contínuos (contáveis) e descontínuos (não contáveis). Essa proposta possibilita à criança realizar hipóteses matemáticas e físicas, entre outras tantas, em

³³⁰ Segundo o Referencial Curricular Gaúcho (2018, p. 63), sessão “refere-se ao momento intencionalmente pensado para as atuações das crianças contemplando os elementos: tempos, espaços, materiais, grupos de crianças, permeados pelas intervenções do professor.”

que ela, aguçada pela sua curiosidade, tenta elaborar estratégias e respostas aos problemas que surgem. Durante as experimentações, as crianças elaboram perguntas como: O que acontece? Como dar nome aos fenômenos que acontecem? Para respondê-las, realizam ações, repetidamente, com intuito de fazer outras pesquisas comprovando ou refutando suas hipóteses iniciais, bem como verificando os processos que ocorrem durante os fenômenos experienciados nas Bandejas.

Nesta modalidade do Brincar Heurístico, assim como nas demais, a seleção de materiais é parte significativa do nosso planejamento, afinal são eles que vão denunciar nossa intencionalidade educativa com as crianças nessa proposta. Como vimos nos escritos de Paulo Fochi (2023), para uma sessão de Bandejas de Experimentação precisamos organizar materiais contáveis, que podem ser tampinhas de garrafa, rolhas, palitos, pedra brita, etc., e materiais não contáveis como, por exemplo, farinhas, areia, terra, água, etc. Além disso, organizamos recipientes para armazenar esses materiais e disponibilizá-los para a exploração das crianças, que podem ser bandejas (para os materiais não contáveis) e potes ou caixas (para os materiais contáveis). Ainda, é necessário selecionar “utensílios de apoio³³¹” (FOCHI, 2023, p. 112), que combinam com os materiais disponibilizados.

Ao planejarmos os elementos contáveis e não contáveis que iremos disponibilizar para as crianças, precisamos nos atentar para os utensílios de apoio que estarão dispostos, pois precisamos pensá-los intencionalmente. Por exemplo: se na bandeja tivermos como elemento a farinha, não faz sentido dispomos de pegador de massa como utensílio de apoio. Precisamos organizar peneiras, funis, colheres, recipientes de vários tamanhos e materiais, enfim, vários materiais que combinam com a experimentação que as crianças poderão fazer com a farinha disponibilizada.

Seguindo o planejamento da sessão de Bandejas de Experimentação, precisamos nos atentar para a organização do espaço, que pode ser organizado em ambiente interno ou externo da escola. Neste local, organizar mesas para que as crianças possam circular ao redor da mesa para a exploração dos materiais disponibilizados. O ideal é organizarmos três mesas: uma delas para a bandeja com elementos não contáveis e seus utensílios de apoio, outra para os materiais contáveis e seus utensílios de apoio e, por fim, outra para materiais de suporte, que são materiais extras que deixamos por perto caso falte algum objeto para complementar as brincadeiras das crianças.

O tempo de permanência na proposta também precisa ser pensado e planejado, pois varia de turma para turma, de criança a criança. Então, sugerimos que se pense o melhor momento da jornada diária das crianças na escola para que seja realizada a sessão. De acordo

³³¹ Esses utensílios são pegadores de massa, copos de vários tamanhos e materialidades, peneiras, funis, conchas, colheres de metal e madeira, etc.

com nossa experiência, é interessante que as crianças estejam dispostas e que seu bem-estar seja garantido antes, durante e depois da proposta, portanto, se atentar para que estejam alimentadas, higienizadas e descansadas, pode ser relevante para que estejam por inteiro interessadas nos materiais que disponibilizamos.

Assim como no Jogo Heurístico, o grupo de crianças também precisa ser reduzido para que elas consigam fazer suas pesquisas individualmente e/ou com apoio de seus parceiros, comparando seus testes, dialogando sobre hipóteses, criando brincadeiras, inventando novas formas de utilizar os diversos objetos disponibilizados.

Enquanto as crianças exploram os materiais disponibilizados tanto no Jogo Heurístico quanto nas Bandejas de Experimentação, é nosso papel observar as ações das crianças e registrar por meio de fotos, vídeos e/ou anotações as suas descobertas e seus progressos no brincar. Apenas por meio dessas estratégias, nós conseguiremos dar continuidade às pesquisas das crianças e possibilitar ainda mais propostas interessantes de exploração que façam sentido para o grupo.

Nas sessões, nós adultos assumimos um papel de organizadores, afinal elas são previamente planejadas dentro dos aspectos que já destacamos em cada modalidade. Além disso, precisamos fazer combinados claros e precisos com as crianças antes de explorarem os espaços e os materiais organizados.

Outro detalhe importante é que, ao iniciarem a exploração, precisamos ter uma postura silenciosa e intervir o mínimo possível, afinal as crianças precisam se concentrar nas suas criações e experimentações. Também podemos ir reorganizando os materiais, retroalimentando a proposta com elementos que não oferecemos num primeiro momento e/ou retirando objetos que percebemos que estão excedentes e que acabam atrapalhando as ações das crianças.

No próximo tópico, falaremos brevemente sobre como organizamos, na prática, o brincar heurístico intencionalmente planejado com crianças bem pequenas.

ORGANIZANDO O PLANEJAMENTO PARA OPORTUNIZAR O BRINCAR HEURÍSTICO ÀS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

*“O brincar é o trabalho da criança.”
(Maria Montessori)*

Falar de Educação Infantil, nos remete a pensar em um tempo e espaço permeado por crianças de diferentes idades, agrupadas por faixa etária, que habitam os espaços da escola por

meio das brincadeiras e interações. Também, quando nos propomos a olhar para uma faixa etária específica, como as crianças bem pequenas, aqui em destaque, requer considerar o cenário na qual essas crianças convivem a maior parte do seu dia, sobretudo em turno integral, pois “[...] a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar.” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 34).

Assim, consideramos a inteireza do cotidiano das crianças na escola da infância. Isso inclui desde a sua acolhida pela manhã, alimentação, higiene, descanso, e todas as demais ações, propostas e contextos, que permeiam o cotidiano da Educação Infantil, inclusive a própria saída das crianças com o seu familiar da escola, ao fim do dia. Sustenta a nossa tese, as palavras de Fochi (2023, p. 25):

Comer, descansar, andar pela escola, encontrar os amigos, fazer amigos, brincar, ir para a caixa de areia, descobrir por onde passa a água em um conjunto de canos, todas essas podem ser atividades da vida cotidiana das crianças e merecem ser acolhidas no seu valor educativo.

Ou seja, todos os momentos na Educação Infantil são importantes e merecem ser planejados e organizados com intencionalidade educativa. Desde modo, cuidar e educar são indissociáveis nessa organização pedagógica na primeira infância.

Poderíamos nos deter sobre as tantas “minúcias” do fazer fazendo da docência na Educação Infantil, como denomina Martins Filho (2020). Porém, o foco neste trabalho é apresentar o brincar sob a ótica do Brincar Heurístico, como uma das modalidades do planejamento pedagógico na Educação Infantil, por essa abordagem considerar, como vimos no início deste texto, a organização das crianças em pequenos grupos, com previsibilidade de tempo, espaço e materiais.

Essa abordagem se distancia das “atividades orquestradas”, como cita Goldschmied e Jackson (2006) em seus estudos, ao nos referirmos às propostas pedagógicas tradicionais e/ou transmissíveis, na qual todas as crianças realizam a mesma tarefa e ao mesmo tempo, resultando em único “produto final”. As autoras consideram que na etapa creche, [...] a atividade orquestrada em grupos grandes é geralmente inapropriada para crianças dessa idade, pois restringe e distorce suas brincadeiras e seu aprendizado.” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 39).

Quando compreendemos essa organização da rotina na escola da infância, não no sentido de ser rotineira e sim, pensada e organizada para e com as crianças, inclui todos os aspectos que envolvem o bem-estar global delas no seu dia a dia. Acerca disso, Goldschmied e Jackson corroboram, trazendo sobre a importância de considerar essa dupla função: “[...]”

combinar conforto e uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de aula de uma escola maternal bem-administrada. Sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos.” (2006, p. 24).

Assim, todos os adultos que na escola atuam, quer sejam da direção, coordenação, professoras, auxiliares e profissionais da cozinha, alimentação, dentre outros, cumprem papel primordial na organização, garantia e defesa dos direitos das crianças. Tão logo, apoiar os educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam autonomia e papel ativo das crianças, é um anseio e deveria ser defendido por todos, em prol de uma Educação Infantil de qualidade.

O Brincar Heurístico é uma das formas de planejar com intencionalidade educativa contextos vivos de aprendizagem, que considerem uma criança ativa, curiosa, pesquisadora, que questiona, reflete, constrói e reconstrói suas hipóteses, sendo portanto, co-construtora do seu desenvolvimento e aprendizagem. Nas palavras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, consideramos a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, 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, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Diante disso, a abordagem do Brincar Heurístico possibilita sustentar uma prática pautada pelo reconhecimento da criança como um sujeito que explora e descobre as coisas por si só, num movimento na qual a criança assume-se co-construtora do seu conhecimento, sendo o adulto, um mediador deste processo. Porém, os educadores de crianças bem pequenas devem considerar e contemplar as diversas formas de organização do cotidiano das crianças, o que requer pensar no planejamento integral da jornada diária delas na escola da infância, como abordamos anteriormente.

Assim, a organização do espaço da sala referência, como um ambiente que educa, também torna-se fundamental. Compor espaços permanentes que ofereçam materiais, brinquedos e brincadeiras, sejam eles estruturados e não-estruturados, que possam ampliar o faz-de-conta, as narrativas, as linguagens corporais e tantas outras linguagens das crianças, é primordial, pois a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, [...]”. (BRASIL, 1996, art. 29).

O BRINCAR HEURÍSTICO NA PRÁTICA

O exemplo que trouxemos a seguir, parte do trabalho pedagógico realizado por mim, educadora Natana, responsável pelo grupo de Crianças Bem Pequenas IC (3 anos de idade), no turno vespertino, da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Regina Albarello Folle, no município de Palmitinho/RS. O grupo é composto por 16 crianças, sendo dessas, 11 meninas e 5 meninos.

Desde o início do ano letivo, a sala referência das crianças está organizada por contextos cotidianos permanentes, os quais são retroalimentados conforme os indícios do grupo coletivo, afinal, “[...] o interesse da criança é o que norteia a introdução ou a retirada de brinquedos.” (KALLÓ, 2017, p. 35).

Dentre os contextos cotidianos do grupo de Crianças Bem Pequenas IC, tem-se a mini cozinha em madeira, alimentada por objetos e utensílios que lembram a vida cotidiana das crianças, tais como: copos, colheres de metal e madeira, pratos, cuias, bombas de chimarrão, chaleira, panelas, bule, dentre outros. Cotidianamente organizo no espaço da cozinha, que compreende também uma mesa próxima ao espaço, alguns recipientes e panelas com farinha de milho e/ou de trigo. Observei que as crianças se envolviam por longo tempo nesse brincar exploratório da farinha, fazendo uso de diversos objetos da mini cozinha.

Através dessas vivências e experiências do cotidiano das crianças, que fui observando, registrando e refletindo, organizei sessões de bandejas de experimentação, tendo a farinha de milho como material a ser explorado, junto de outros objetos, citados a seguir em um dos meus planejamentos. Cabe salientar, que nos nossos estudos e pesquisas, nos apoiamos na tabela de planejamento de sessões, disponível no site do Observatório da Cultura Infantil - OBECI, fundado e coordenado por Paulo Fochi, por assim entendermos e considerarmos esse um dos instrumentos de planejamento do nosso fazer pedagógico com as crianças bem pequenas.

Sessão planejada e intencionalidade educativa	Organização do grupo e do tempo	Organização do espaço e dos materiais	O quê e como será observado e registrado
Bandejas de experimentação com farinha, possibilitando ações das crianças, como: - colocar e tirar - encher e esvaziar	A exploração acontecerá num tempo previsto de 30 a 45 minutos com um grupo de 5 crianças.	Mesa de madeira da sala de referência das crianças, prevendo os seguintes materiais de apoio à exploração: - bandejas retangulares	A intenção educativa da proposta é observar quais ações emergem no brincar das crianças explorando as bandejas de experimentação. Para

- transferir - fazer que deslizem - agrupar e separar - peneirar - apertar		- formas de gelo e de pão de queijo - tigelas - funis - peneiras - cilindros de papel - colheres de madeira e metal - colher pegador de sorvete - medidores de diversos tamanhos	isso, far-se-á uso de registros como fotos, vídeos e anotações.

Tabela elaborada pela professora Natana (2024).

A partir dessa organização, propôs continuidade nas sessões de bandejas de experimentação, considerando esse brincar exploratório das crianças com a farinha, porém, retirando objetos não utilizados pelas crianças e adicionando outros à investigação, relançando assim, a proposta para o mesmo grupo de crianças no decorrer dos meses de julho e agosto, num intervalo de 10 a 15 dias entre cada sessão ao mesmo grupo de crianças. O espaço escolhido (sala de referência) possibilitou às crianças um ambiente calmo e de fácil concentração.

O trabalho em pequenos grupos é indicado na elaboração das sessões, pois garante qualidade nas escolhas e ações das crianças, além de contribuir significativamente para a observação e registro da educadora. A seguir, alguns registros fotográficos da sessão de bandejas de experimentação realizada com o grupo de crianças:



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Goldschmied e Jackson (2006), idealizadoras do brincar heurístico, sugerem que não seja oferecido sessões todos os dias para o mesmo grupo de crianças, tornando esses momentos mais prazeroso, convidativos e singulares quando propostos (relançados)

novamente às crianças, em períodos de intervalo de tempo semanais, quinzenais, etc. Não há uma regra, porém esse aspecto interfere diretamente na qualidade das experiências vividas por elas.

ENTRE O IDEAL E O REAL: O POSSÍVEL

*“O brincar é a mais alta forma de pesquisa.”
Albert Einstein*

Há um movimento muito forte na educação das pedagogias ativas e participativas, que nos diz que na Educação Infantil não se “ensina”. Do nosso ponto de vista, corroboramos com a afirmação, pois entendemos que na Educação Infantil não existe o ensinar, mas o conviver, o expressar, o explorar, o conhecer-se, o participar e o brincar, como referencia a BNCC (2017) em seus seis direitos de aprendizagem. Todos são verbos de ação, por isso, envolvem a participação ativa das crianças em todo o processo educativo, para assim, nutrirem-se com as suas pesquisas, curiosidades, descobertas e hipóteses. Afinal, comungamos da ideia de Martins Filho (2020), que diz que as experiências das crianças não cabem em uma folha A4.

Sendo eixo estruturante da prática pedagógica dos educadores, o brincar, como vimos neste texto, sempre esteve presente em nossa vida. Porém, na primeira infância, requer um olhar específico, pois há que se considerar o período mais sensível, genuíno e singular da vida do ser humano. Assim, reconhecemos que a brincadeira acontece em todos os momentos da vida das crianças, sejam eles dentro ou fora da escola. Por isso, defender políticas públicas que apoiem o brincar em diferentes espaços, tornando a infância um período de respeito, cuidado e que também educa, é uma responsabilidade nossa enquanto educadores.

Dessa forma, o Brincar Heurístico nos convoca a refletir sobre a sua intencionalidade educativa, sobretudo na vida de meninos e meninas na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, que con(vivem) em diferentes lugares, espaços e culturas. De modo específico, o Jogo Heurístico e as Bandejas de Experimentação reverberam as muitas formas de curiosidade, pesquisa e descoberta que as crianças comunicam, através de uma experiência contínua e participativa. Assim, ambos convidam nós educadores, a propor não apenas aquilo que nós adultos acreditamos ser fundamental para as crianças bem pequenas, mas também acolher e fazer uso dos saberes e modos de produzir cultura das diferentes crianças, famílias,

comunidade, cidade e região em que elas habitam, possibilitando assim, que atribuam novos sentidos às coisas existentes.

Por fim, fica o convite para que nós educadores da primeira infância, busquemos oferecer tempo, espaço e materiais potentes, para que as crianças, organizadas em pequenos grupos e de forma autônoma, possam conhecer, reconhecer, explorar, descobrir e atribuir (novo) sentido às suas pesquisas. Consideramos, na Educação Infantil, que o Brincar Heurístico é uma abordagem válida, com características próprias, que oferece qualidade ao brincar das crianças a contar da sua primeiríssima infância.

THE EDUCATIONAL INTENTIONALITY OF HEURISTIC PLAY WITH VERY YOUNG CHILDREN

Abstract:

Throughout history several researchers have argued that playing is a form of language, being an "inherent activity of human beings" (LAMEIRÃO, 2007, p. 13). In this context, this literature-based article presents heuristic play as an approach used by preschool teachers in their pedagogical planning in Early Childhood Education. To explore this topic, this article raises the following questions: What is heuristic play? Why should it be used with very young children? When and how can intentionally planned activities involving heuristic play be developed? The aim of this work is to assist teachers that work with very young children in reflecting on their practices focused on playing, exploring and on learning experiences, helping children discover the world and thereby maintaining teachers' practices with educational intentionality through heuristic play. Some researchers from the same field of discussion of this article are looked upon to support the reflections in this text, such as Goldschmied and Jackson (2006), Majem and Ódena (2010), Friedmann (2012), Fochi (2023), among others. Finally, the importance of heuristic play in the daily lives of very young children is recognized and considered to be an approach that develops children's curiosity, inquiry, discovery, exploration and free movement, thus expanding their experiences and interactions with the world they inhabit.

Keywords: Teaching. Very young children. Educational intentionality. Heuristic play.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> . Acesso: 14 jun. 2024.

FERREIRA, Anna Carolina [et al]. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

FOCHI. Paulo. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intenc_ao_educativa>. Acesso: 15 jun. 2024.

_____. **Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Disponível em: <<https://www.obeci.org/>>. Acesso: 14 fev. 2024.

FOCHI. Paulo. Org. **O brincar Heurístico na Creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

KALLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência. 2017.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Tradução: Marlon Xavier. 2ª ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Criança brincando!** Quem a educa? São Paulo: João de Barro, 2007.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Trad. Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Secretaria de Estado da Educação: SEDUC, 2018. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>>. Acesso 11 jul. 2024.

“NÓS BRILHAMOS MUITO!”: UMA EXPERIÊNCIA LUMINOSA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michelli Luiza Cecon Pereira³³²

Susana Schwartz Basso³³³

Letícia Zanella³³⁴

Grupo de trabalho (GT): “Brincar é coisa séria”: potências para pensar o território da cidade

Resumo

Este trabalho tem como objetivo, refletir acerca do brincar, proporcionado através de um projeto com intencionalidades pedagógicas, que visa promover e fortalecer o desenvolvimento infantil. Para tal, apresenta a análise de uma prática pedagógica integrante do projeto “Nós brilhamos muito”, o mesmo foi desenvolvido no ano de 2021, com crianças pequenas, na Escola Municipal de Educação Infantil Pedacinho do Céu, no município de Taquaruçu do Sul/RS, vinculado ao Programa A União Faz a Vida na Educação Infantil – PUFV EI, gerido pela Fundação Sicredi. Para desenvolver as ações do projeto foi necessário a organização prévia dos passos que preconizam a metodologia. Cada passo foi minuciosamente planejado para envolver, ensinar e inspirar, desde a exploração inicial das curiosidades das crianças até a realização de atividades práticas, como contação de histórias, experimentos com luz e sombra e uma festa neon. Entre os principais resultados, o desenvolvimento do projeto, mostra como o brincar pode estimular múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, e para tal, foi fundamental o contato e interação com diferentes materiais, ações lúdicas e o estabelecimento de relações interpessoais durante as brincadeiras. Além disso, a abordagem colaborativa e investigativa do projeto fortaleceu a relação entre escola e família e contribuiu para as aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Brincar; Projeto; Educação Infantil.

Primeiras palavras

O Professor Francesco Tonucci conhecido mundialmente por ter propelado o *Projeto Città dei Bambini* (Cidade das Crianças), defende que o direito de brincar, deveria ser considerado como um dever, um compromisso, com determinação de quantas horas uma criança deve brincar diariamente para cumprir essa obrigação. O autor italiano atribui tamanha consideração e importância ao brincar, como uma proposta que deve ser considerada em uma perspectiva muito mais crítica, não como um investimento no futuro, como é comum pensar, mas no presente: crianças que brincam na cidade criam mudanças e melhorias imediatas a partir de hoje (Tonucci, 2020).

Com base nesta premissa da importância do direito de brincar, este estudo examina uma experiência pedagógica desenvolvida em 2021 com crianças pequenas da Escola

³³² Pedagoga e pós graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais. Educadora Especial. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Taquaruçu do Sul/RS. E-mail: promichelli18@gmail.com.

³³³ Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais da rede municipal de Frederico Westphalen/RS e Taquaruçu do Sul/RS. Bolsista CAPES/ Brasil. E-mail: a079631@uri.edu.br.

³³⁴ Mestre em Educação. Professora de Educação Infantil da rede municipal de Palmitinho/RS e Taquaruçu do Sul/RS. E-mail: letciazanella@yahoo.com.br.

Municipal de Educação Infantil Pedacinho do Céu, localizada no município de Taquaruçu do Sul/RS. O objetivo da análise é encontrar uma resposta à seguinte pergunta: "Em que medida o brincar proporcionado através de um projeto com intencionalidade pedagógica, promove e fortalece o desenvolvimento infantil?".

O programa A União Faz a Vida – PUFV, que é administrado pela Fundação Sicredi (Instituição Financeira Cooperativa do Brasil), é baseado na proposta metodológica desta instituição. O programa começou em Santo Cristo, no noroeste do Rio Grande do Sul, em 27 de janeiro de 1994. O objetivo do PUFV é "construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional" (SICREDI, 2019a, p. 11).

Logo, o projeto "Nós brilhamos muito" é caracterizado como uma prática pedagógica em análise. Neste trabalho apresentaremos as ações que foram desenvolvidas, incluindo a aproximação docente com as crianças, mediante todo o processo ativo do projeto, bem como o envolvimento das famílias. Os Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), como também a interação e as brincadeiras, foram base para o projeto em curso.

O direito de brincar

Uma educação infantil que valoriza as crianças como indivíduos de direitos, com capacidade de se expressar com linguagens distintas, capacidade de agir e participar, capacidade de criar suas opiniões, garantindo que suas interações e brincadeiras ofereçam uma variedade de vivências, com vistas ao seu desenvolvimento integral.

O professor Francesco Tonucci, propôs em 1991, na Itália, o Projeto Cidade das Crianças, com a defesa, que o direito ao brincar fosse tratado com seriedade e importância, não apenas como uma preparação para o futuro, mas como um investimento direto no presente. Ele argumenta que, ao brincar nas cidades, as crianças provocam mudanças e melhorias imediatas no ambiente urbano. Essa ideia surgiu como uma resposta às cidades projetadas exclusivamente por e para adultos, focadas em atividades econômicas. Tonucci sugeriu que as crianças fossem incluídas de forma ativa na gestão e no planejamento urbano, promovendo mudanças nos critérios utilizados pelos governos municipais (Tonucci, 1996, 2020).

Com inspiração ao que preconiza o projeto italiano, entendemos que os diversos espaços podem ser educativos e atender o direito de brincar, assim a escola, mesmo com os

inúmeros desafios postos, tendo em vista a complexidade da sociedade atual, continua sendo uma instituição fundamental, um espaço potente, onde os valores da experiência, da reflexão, da crítica, do pensamento devem ser favorecidos.

A ideia de que as crianças são seres interativos e interdependentes que se relacionam com seus pares, neste sentido, é essencial reivindicar espaços e uma pedagogia que priorize atividades investigativas e práticas pedagógicas lúdicas para as crianças. A curiosidade e o desejo de explorar o mundo geram situações problemáticas que incentivam as crianças a pensar, perguntar, experimentar, refletir e encontrar respostas para suas hipóteses (SICREDI, 2019 a).

O brincar como direito de aprendizagem, fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que é o documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante as fases e modalidades da educação básica. Seu objetivo principal é ser a medida da qualidade da educação nacional por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento ao qual todas as crianças e estudantes têm direito.

A educação infantil torna-se a primeira etapa da educação básica e se baseia nos eixos estruturantes, a saber: interação e brincadeira, assim o tratamento apresentado para a infância deve levar em consideração os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

O professor deve prestar muita atenção ao que as crianças sinalizam, nas brincadeiras, nos desenhos, nas histórias, nas conversas, para dar continuidade, fornecendo bases e ajudando-as a entender e responder às questões formuladas, desenvolvendo um prazer em aprender. O trabalho com projetos reconhece o valor da participação ativa da criança desde a primeira intencionalidade até o processo de condução da investigação, em fazer propostas, registrar as práticas realizadas e por fim avaliar o processo de aprendizagem criado durante o projeto (SICREDI, 2019a).

Na educação infantil, o trabalho com projetos não visa uma única técnica para transmitir informações de um adulto para uma criança, mas a transmissão de um técnica de aprendizado, pensamento e pesquisa que envolve observação, reflexão e experimentação (SICREDI, 2019a). As ações pedagógicas de um projeto buscam organizar espaços, comunicar e compartilhar ideias, adicionando elementos e circunstâncias que possam aumentar as experiências das crianças e oferecer diferentes atividades lúdicas e significativas que elevem o direito de brincar.

Em seus escritos Winnicott, nos coloca a ideia de brincar associado ao próprio ato de existência da criança, “A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” (Winnicott, 1975, p. 84). Desta forma a escola como ambiente favorável a promoção do desenvolvimento da criança, tem um papel fundamental na estruturação de propostas que visam garantir o pleno desenvolvimento através do brincar.

Assim sendo, a criança naturalmente tem no brincar, uma das tarefas mais essenciais da aprendizagem, tornando realidade todo seu percurso cotidiano e fazendo deste ato sua experiência de vida. A seguir, o relato do projeto em foco, irá exemplificar como o contexto prático da Educação Infantil, é um meio de construção do conhecimento através do brincar, e das suas possíveis interlocuções no cotidiano das crianças.

O território da escola como potência para o brincar

O programa A União Faz a Vida na Educação Infantil - PUFV EI, desenvolve um desenho matriz, ou seja, etapas desde a parte inicial dos projetos até as ações finais, com base em referenciais teóricos e conceitos abordados sobre o universo e a escola infantil, propõe uma metodologia com as lentes voltadas para a Educação Infantil, que prioriza as culturas, a linguagem, a vida cotidiana, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Devido aos detalhes sobre as diferentes faixas etárias que englobam a Educação Infantil, a metodologia abrange os primeiros passos, considerando a sua progressão no desenho dos três modelos de Exploradores PUFV EI, de acordo com a classificação: “Exploradores de si no mundo (crianças de zero a 1 ano e 6 meses); Exploradores do mundo (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Exploradores Investigadores (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses)” (SICREDI, 2019b, p. 26).

Assim, neste trabalho iremos discorrer sobre os “Exploradores Investigadores”, crianças de 4 anos, em que o conceito de exploradores na metodologia PUFV EI, abrange o entendimento que o comportamento exploratório ocorre durante as brincadeiras e interações das crianças pequenas, e é um fator importante no processo de descobrimento de si mesmas e do mundo que as cerca (SICREDI, 2019b).

Os projetos são planejados a partir do entrecruzamento do currículo com a vida cotidiana e enfatizam a interação e as brincadeiras, levando em consideração o que as crianças já sabem, bem como o que ainda querem saber sobre o tema e o acordo coletivo, mediado

pelos professores. Os projetos na Educação Infantil também procuram respostas por meio de observação, pesquisa, diálogo com a comunidade de aprendizagem e o conhecimento fornecido pelo currículo. Os investigadores relacionam suas observações, experiências e descobertas com o novo conhecimento, mostrando seu espírito investigativo.

Conforme a metodologia do PUFV EI, o primeiro passo consiste em identificar as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, o professor observa as necessidades das crianças da sua turma, identificando: O que chama a atenção; Que interações, brincadeiras e campos de experiência que podem e devem ser trabalhados; Que curiosidades e necessidades as crianças demonstram ou verbalizam (SICREDI, 2019b).

Assim, prossegue-se para o segundo passo, que é determinar o território de exploração, ou seja, um espaço que busque atender às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e que esteja em sintonia com as necessidades observadas no primeiro passo. Posteriormente no terceiro passo o professor cria uma pergunta exploratória para determinar o campo de experiência a ser investigado. Esta pergunta não descreve o objeto de estudo (o tema). Em vez disso, ela descreve o campo de experiência em questão, ao longo da expedição investigativa e do projeto em si, essa pergunta despertará os interesses e curiosidades das crianças, permitindo observações, perguntas e discussões sobre as necessidades de trabalho com a turma (SICREDI, 2019b). A pergunta exploratória demarcada foi: “O que posso fazer e aprender em casa e na escola?”, a mesma foi fundamental para conduzir as ações práticas do projeto em questão.

Com base na proposta do programa, o quarto passo consiste em desenvolver a expedição investigativa, esta etapa precisa ser interessante e envolvente, respeitando principalmente o desenvolvimento das crianças, para isso requer muito estudo, planejamento e dedicação. Ademais, destacamos que o referido projeto foi pensado e executado durante o período da pandemia mundial de SARS-CoV-2, ou popularmente chamado “novo coronavírus”, onde vivenciou-se muitas incertezas, todos os envolvidos estavam cercados por medo e tensão, assim, se estabelece um desafio ainda maior. Como engajar crianças e famílias, amedrontadas e distantes, em propostas leves e divertidas? Dilema difícil! A supracitada situação foi o cenário de fundo para a realização da expedição investigativa da turma.

Em meio às “aulas remotas”, instauradas após o *lockdown*, devido a propagação da Covid-19, teve-se que buscar formas de relacionamento com as crianças, mesmo que virtualmente. A ideia de utilizar um momento de contação de histórias como território investigativo surgiu em discussões com outras professoras que atuavam também com crianças

pequenas, na mesma escola infantil. Livros, histórias, animais e aventuras comumente despertam interesse das crianças e abrem portas ao diálogo e opiniões, instigando as crianças nesta fase de investigação.

A expedição investigativa, foi sistematizada por meio da virtualidade, com auxílio do *Google Meet*, a videoconferência foi previamente agendada através do aplicativo *WhatsApp*, com os pais ou responsáveis das crianças, isto posto, o momento inicial foi recepcionar as crianças que iam adentrando no encontro on-line, conversando informalmente, em seguida da contação de uma história, posteriormente com espaço de fala para interpretação da mesma e por fim, cada criança teria seu tempo para mostrar o seu pijama que estava vestindo e então pudesse falar sobre ele, como encerramento, cantarmos uma cantiga de despedida.

A história escolhida foi “Viviana, a Rainha do Pijama” de Steve Webb, no enredo nos deparamos com uma festa do pijama, em que Viviana é a anfitriã e envia convites para alguns animais, que devem vir à festa vestindo seus pijamas. Ao longo da história, vemos todos os animais na festa se apresentando e uma votação acaba por eleger o melhor pijama, a qual define-se como sendo o de Viviana, a dona da festa, que, na opinião da maioria, é considerada digna de ser coroada como vestindo o melhor pijama.

As crianças, têm por natureza uma grande paixão por histórias e mesmo em um contexto adverso, a interpretação do enredo feita pela professora cativou-as, nitidamente através das expressões de alegria, observou-se o encantamento vertendo desse momento e muitos comentários e observações por parte das crianças. Surgiram questionamentos sobre o porquê a Viviana, que era uma menina, convidaria animais para sua festa, relatos de quais os pijamas preferidos dentre os que haviam aparecido na história, entre outros apontamentos.

Ato contínuo, chegou a hora de falar sobre os pijamas que estávamos vestindo, inclusive o da professora, momento este muito esperado e desejado pelas crianças. Para iniciar, a professora discorreu sobre o seu pijama, sua cor, se era de verão ou inverno, como eram suas mangas, quais detalhes ele tinha, sua estampa, entre outros detalhes. As crianças ouviram e observavam atentamente, aparentemente surpresas por verem uma professora vestindo pijama. Olhavam para seus pais, buscando aprovação para rirem da forma espontânea e descontraída que a professora se comportava. Ao final da apresentação da professora, cada uma das crianças foi chamada pelo nome para falar do seu pijama, destacamos que nem todas as crianças, pais ou responsáveis puderam participar desta atividade de expedição, em específico três do total de dezenove crianças, devido a desafios de conectividade.

Durante a apresentação das crianças seguiu-se um festival de pijamas, dos mais diferentes que se possa imaginar, curtos, compridos, que iam de dinossauros a unicórnios, passando por cachorrinhos e gatinhos. Alguns tiveram notório destaque, um deles tinha um dinossauro que abria a boca e mostrava grandes dentes e um que brilhava no escuro. A imensa maioria concentrava-se em rosa e azul, destoando pouco do que está arraigado na cultura social, destacado pelo fato de uma criança comentar surpreendida aos pais “a profe tem pijama azul, de guri”.

Cada criança falou das características do seu pijama, alguns com ajuda dos pais e outros com ajuda da professora, que os instiga com perguntas e comentários. As frases citadas assemelhavam-se em alto grau, aquilo que a professora falou em sua apresentação foi sendo repetido de forma integral ou parcial, adequando-se ao pijama de que cada criança falava, até o ponto em que uma criança citou que seu pijama “brilhava no escuro” e, para provar o fato, desligou as luzes de casa e foi possível realmente ver seu brilho. Deste momento em diante, todas as crianças que ainda não haviam falado, passaram a ter também o mesmo tipo de pijama fluorescente. Nota-se que as crianças que já haviam se apresentado pediram a palavra para acrescentar que seus pijamas também brilhavam no escuro, por conseguinte, ao interesse das crianças, surge o projeto “Nós brilhamos muito!”, a partir de então, com o tema delimitado que insere-se no quinto passo da proposta metodológica do programa.

O sexto passo prevê um índice inicial, que expressa o que as crianças sabem do tema do projeto e o índice formativo que inclui gestos, ações, perguntas e interesses de conhecimento das crianças e que consequentemente geram as ações, assim as perguntas norteadoras são: “Por que tudo que é diferente chama a atenção das crianças? Por que temos vontade de ter o que os outros têm? Porque mistérios da natureza, como luzes e cores brilhantes, cativam os olhos das crianças, de forma imediata?”. A partir dessas indagações, o projeto contou com três ações práticas, ressaltamos que as ações, diferente da expedição investigativa, foram realizadas no ambiente escolar, seguindo os protocolos de saúde e de contingência escolar, com uso de máscaras, distanciamento, entre outros. Segue as ações que foram desenvolvidas com as crianças:

Ação 1: "Maria vai com as outras"

A atividade compreendeu apresentar a história "Maria vai com as outras" de Sylvia Orthof, por meio de um recurso pedagógico, do tipo "livrão", possível de discorrer sobre a narrativa, usando-o como fantoche de ovelha, o que possibilita envolvimento das crianças principalmente pela flexibilidade de gestos. Após a exposição da história, foram realizadas perguntas interpretativas, e por fim, realizado a construção de uma cartaz em que cada criança

pode colar seu desenho de ovelha, colorida à seu modo. Durante os dias que se seguiram, a turma refletiu muitas vezes sobre a importância de pensar por si mesmo e não ser "Maria vai com as outras".

Ação 2: "Entendendo luz e sombra"

Para desenvolver essa segunda ação, foi organizado atividades práticas e lúdicas para melhor compreensão das crianças sobre o conceito de luz, de onde ela vem (elétrica e solar) e como ela se apresenta no nosso dia a dia. Com o auxílio do interruptor da sala de aula, para ligar e desligar a luz elétrica, também ocorreram brincadeiras envolvendo o relógio solar, acompanhando o movimento da sombra de um lápis conforme a tarde ia passando, ainda com ênfase na ação, foi desenhado um animal a partir de sua sombra em uma folha de papel sulfite, possibilitando o brincar, envolvendo o teatro de sombras, também foi utilizado as próprias mãos, o corpo e objetos variados, para a criação de inúmeras sombras coloridas, as mesmas se concretizaram com o subsídio de papel celofane e lanternas, nas quais, ao final das atividades cada criança levou para sua casa, como adereço simbólico das atividades concretizadas.

Ação 3: "Festa Neon"

Por fim, a última ação foi uma festa neon, a mesma foi disposta na sala de referência da turma, com antecedência foi organizado todos os detalhes para receber as crianças, com tintas, pós, pulseiras e correntes com efeito néon, para as crianças usarem durante as brincadeiras da festa luminosa. No ambiente foram instaladas lâmpadas coloridas e também uma luz negra, que gera o efeito neon com visibilidade adequada nos adereços, em suma, esta ação teve um grande envolvimento com muita música, dança e diversão.

O envolvimento da comunidade é o que propõe o sétimo passo do programa, busca atender a indagação: "Quem são os atores sociais que podem auxiliar no processo de aprendizagem da sua turma?". No projeto que estamos apresentando os atores mobilizados a participar foram colegas professores de outras turmas e as famílias das crianças.

O oitavo passo consiste em formular e registrar o índice final, que refere-se ao momento de refletir, identificar e registrar os aprendizados da turma. Assim, consideramos que as ações realizadas no decorrer do processo, culminaram com a identificação e registro das aprendizagens das crianças. Em primeiro ponto, durante a ação denominada "Maria vai com as outras", percebemos que as crianças, mesmo pequenas, apresentavam predileções de cores, grande parte delas são, claramente, predileções socialmente estimuladas e enraizadas, como cor de rosa e roxo pra meninas e azul e verde para meninos. Durante o desenrolar da proposta, refletimos com as crianças, com base na história infantil abordada, sobre a oportunidade que

temos de mudar de rota, de “sair do *script*” socialmente imposto e aceito, moldando nossos gostos pela nossa própria experiência, de acordo com a nossa criatividade e aquilo que nos faz sentir bem. Desta ação tivemos a construção de um cartaz, em que, notadamente, via-se a variedade de cores utilizadas, saindo, ao poucos, do senso comum e adentrando nas opções livres e aceitação das escolhas individuais de cada criança.

Em muitos momentos do desenvolvimento deste projeto, as reflexões se fizeram presentes, por meio da observação da interação entre as crianças da turma e entre grupos de crianças da mesma faixa etária e também com a comunidade escolar e famílias. Pudemos perceber uma total necessidade de pertencimento social, inicialmente em modelo de ensino remoto e posteriormente também no modelo presencial, ainda que com distanciamento social e medidas de proteção individuais. As crianças estavam sedentas de convívio social, de brincar, de estar com os amigos, de fazer coisas juntos, de ouvir e serem ouvidas, de serem valorizadas por si mesmas.

As ações do projeto acalentaram esses jovens corações ansiosos por “fazer parte”, por construir algo juntos, como no dia em que acompanhamos o movimento da luz solar no relógio do sol. A cada saída da sala referência e ida ao espaço externo para ver a mudança na sombra produzida pelo sol, a cada frase “Olha, já se mexeu mais!”, eram novos laços de amizade sendo construídos, olhares sendo cruzados e a magia da brincadeira transformando tudo em aprendizado. Quão abstrato pode ser o conhecimento, não é mesmo? A não ser que o vejamos de forma lúdica, com sua construção facilitada pelo espaço ricamente preparado e cheio de intencionalidade pedagógica.

Em todas as vivências experienciadas, foi perceptível o quanto meninas e meninos demonstravam orgulho e admiração pelos seus feitos, pelo aprendizado que desenvolviam, contando felizes sobre o que descobriram por meio das ações do projeto, relataram encantados como foi brincar de teatro de sombras, com a sala referência toda escura e que era possível fazer isto em casa, com os pais, utilizando a lanterna do celular, convidando, assim, os familiares a envolver-se nas aprendizagens.

É claro que com este projeto as crianças aprenderam o que é o brilho, que existem luzes neon e que só é possível vê-las com luz negra, aprenderam também que existe luz solar e luz elétrica, que pode ser obtida através da água, mas, acima de tudo, aprenderam que se pode construir significados importantes sobre o mundo através do brincar e de espaços intencionalmente construídos que propiciem a liberdade de exploração e criação.

Quando discorremos sobre espaços pedagógicos intencionalmente preparados, falamos sobre a organização de determinado espaço de acordo com os objetivos estabelecidos

pelo educador para aquela proposta e as possíveis aprendizagens das crianças. A metodologia do PUFV, preconiza que, através das ações sejam respondidas as curiosidades das crianças, de forma que, cada uma das ações deste projeto, buscou oportunizar, através de um espaço preparado, um trilha de descobertas e tomada de consciência sobre fatores da natureza, como luz, escuridão e luminosidade.

Por fim, o nono passo, celebração das aprendizagens, após a realização de todas as ações propostas, nos engajamos em apresentar as aprendizagens e explorações das crianças à comunidade. Realizamos a edição de um vídeo com momentos das crianças durante as ações, que foi enviado aos familiares via *WhatsApp*, celebrando, assim, a finalização do projeto com participação e prestígio de famílias.

Considerações finais

Este estudo examina como o brincar, quando organizado em um projeto educacional consciente, não apenas oferece prazer, mas também se transforma em um instrumento útil para o desenvolvimento integral das crianças, observamos que as ações lúdicas são um meio essencial para o aprendizado e o crescimento das mesmas, desenvolvê-las é mais do que apenas uma pausa nas rotinas educacionais infantis.

O projeto "Nós Brilhamos Muito!", baseado na metodologia do programa PUFV EI, mostra como o brincar pode estimular múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Cada etapa foi minuciosamente planejada para envolver, ensinar e inspirar, desde a exploração inicial das curiosidades das crianças até a realização de atividades práticas, como contação de histórias, experimentos com luz e sombra e uma festa neon.

As crianças não apenas se divertiram, mas também adquiriram conhecimentos sobre conceitos complexos, de maneira acessível e cativante durante essas experiências. Por exemplo, durante a festa neon, eles não apenas experimentaram a ciência da luminosidade, mas também adquiriram habilidades sociais ao compartilhar suas descobertas com colegas e professoras.

Além disso, a abordagem colaborativa e investigativa do projeto fortaleceu a relação da escola com a família e aumentou a autoconfiança e as habilidades interacionais. Como as crianças não só adquiriram mais informações, mas também aprenderam a valorizar suas próprias experiências e pensamentos ao investigar e explorar seus próprios interesses.

Portanto, podemos concluir que projetos educacionais que incorporam o brincar com intencionalidade pedagógica não só melhoram o desenvolvimento cognitivo e emocional das

crianças, mas também os preparam para lidar com obstáculos hoje e no futuro. Ao considerar que brincar é um direito fundamental das crianças, não apenas contribuímos para o presente, mas também criamos uma base sólida para um futuro mais equitativo e criativo no território da escola.

“WE SHINE A LOT!”: A LUMINOUS EXPERIENCE OF PLAYING IN EARLY EARLY EDUCATION

Abstract

This work aims to reflect on playing, provided through a project with pedagogical intentions, which aims to promote and strengthen child development. To this end, it presents the analysis of a pedagogical practice that is part of the project “We shine a lot”, which was developed in 2021, with young children, at the Municipal School of Early Childhood Education Pedacinho do Céu, in the municipality of Taquaruçu do Sul/RS, linked to the A União Faz a Vida na Educação Infantil Program – PUFV EI, managed by Fundação Sicredi. To develop the project's actions, it was necessary to previously organize the steps that advocate the methodology. Every step has been meticulously planned to engage, teach and inspire, from the initial exploration of children's curiosities to hands-on activities such as storytelling, experiments with light and shadow and a neon party. Among the main results, the development of the project shows how playing can stimulate multiple dimensions of child development, and to this end, contact and interaction with different materials, playful actions and the establishment of interpersonal relationships during play were essential. Furthermore, the project's collaborative and investigative approach strengthened the relationship between school and family and contributed to children's learning.

Keywords: To play; Project; Early Childhood Education.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SICREDI. O programa A União Faz a Vida: Fundamentos teóricos e metodológicos/ Alexandre Isaac; Ricardo Casco (organizadores). Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019a.

SICREDI. O Programa A União Faz a Vida na educação infantil. Daniela Haetinger; Max Günther Haetinger (organizadores). 2ª ed. Porto Alegre: Sicredi, 2019b.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de los Niños**: um modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Losada: UNICEF, 1996.

TONUCCI, Francesco. O Direito de Brincar: Uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 14 jul. 2024.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM

Letícia Zanella³³⁵

Grupo de trabalho (GT): “Brincar é coisa séria”: potências para pensar o território da cidade

Resumo

O projeto intitulado “Brincando de faz de conta” foi desenvolvido no ano de 2023, com um grupo de vinte crianças pequenas, faixa etária de quatro a cinco anos, na EMEI Pedacinho do Céu, município de Taquaruçu do Sul/RS, é uma prática que evidencia a importância do brincar na infância como possibilidade de potencializar o território da cidade, na qual se insere. Através do Programa A União Faz a Vida, da Fundação Sicredi, são desenvolvidos projetos educacionais nas escolas, em parceria com os municípios através da Secretaria Municipal de Educação. Os princípios do programa são educação e cooperação, para que a escola e a comunidade possam pensar e efetivar ações para o crescimento de todos. O objetivo principal, foi propor como as brincadeiras podem explorar a imaginação, criatividade, linguagem e pensamento da criança. Desta forma a metodologia do programa, iniciou-se pela observação dos saberes das crianças, conhecimentos curriculares e a intencionalidade do professor, planejou-se a expedição investigativa, um espaço brincante ao ar livre com diversos materiais separados por contextos de exploração, que após realizada e estruturada em forma de projeto, elaborou-se ações que possibilitassem o brincar. O projeto permitiu múltiplas aprendizagens, destacando-se, as relações interpessoais nas brincadeiras, o contato e interação com a cultura escrita, a ampliação da imaginação e do pensamento por meio do brincar com elementos não estruturados e as ações que viabilizaram a brincadeira como eixo principal para o desenvolvimento de habilidades, sociais e cognitivas, importantes para o presente e o futuro das crianças na sociedade.

Palavras - chave: Brincar. Projeto. Território. Cidade.

Olhar Inicial

O trabalho pedagógico com as crianças, através de projetos, tem como foco a construção ativa da aprendizagem, e o professor como mediador nesse processo. O brincar como ação experiencial na Educação Infantil, defendido por Malaguzzi (2016) em suas abordagens das escolas de Régio Emília, no norte da Itália, nos remete a pensar o protagonismo da criança através das ações que realiza, pois para ela o brincar é a tarefa principal de representação simbólica da sua vida. Assim, a escola tem fundamental relevância para a garantia dos direitos das crianças, no que se refere ao brincar.

O presente estudo, tem como base a experiência desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Pedacinho do Céu em 2023, com o grupo etário de crianças pequenas entre 4 e 5 anos, Pré escola A, turma II, através do projeto “Brincando de Faz de conta”, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Taquaruçu do Sul/RS e o Programa A União Faz a Vida da Fundação Sicredi. Objetiva-se então no presente relato: “Analisar de que

³³⁵ Mestre em Educação. Professora de Educação Infantil da rede municipal de Palmitinho/RS e Taquaruçu do Sul/RS. E-mail: letciazanella@yahoo.com.br.

forma o brincar, estruturado através de projetos, pode fazer da escola territórios de aprendizagens e vivências da vida cotidiana?”

Como iniciativa da Fundação Sicredi (Instituição Financeira Cooperativa do Brasil), o Programa A União Faz a Vida- PUFV, tem estrutura própria que visa estimular uma aprendizagem colaborativa, a investigar, questionar e explorar o mundo social ao seu entorno. (SICREDI, 2019a, p. 29). O mesmo foi desenvolvido em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, fornecendo os recursos financeiros necessários a formação dos professores, assessoria pedagógica, infraestrutura e materiais necessários.

Outro aspecto a ser ressaltado é a respeito da perspectiva teórico-metodológica adotada pelo Programa A União Faz a Vida, que inspira-se nas chamadas pedagogias ativas, e tem como objetivo trazer o protagonismo da criança em sua aprendizagem, tendo o professor como orientador nesse processo (SICREDI, 2019a, p. 33). Com este viés, a construção de um projeto, que possa garantir as crianças tais pressupostos, se faz relevante para ser compartilhado no meio acadêmico.

Assim, “Brincando de faz de conta” é uma experiência lúdica de brincar, por meio de materiais não estruturados e espaços de aprendizagem na escola, que ganham simbologia na interação das crianças com os mesmos. De tal maneira, relata-se na sequência os caminhos metodológicos, que fundamentaram a teoria e prática de construção do projeto em estudo. Busca-se em referências de cidades educadoras, que promovem a educação através do brincar, e o relato da experiência do projeto desenvolvido, potencialidades na construção de um território de aprendizagem para as crianças.

O brincar na escola como território de aprendizagem

As crianças na Educação Infantil tem um modo muito peculiar de ser e estar no mundo, assim como as aprendizagens que elas constroem são singulares, e de certo modo específicas desta etapa escolar. Nesse sentido, grandes avanços já aconteceram em nosso país, pensando na relevância da formação na primeira infância de modo a contemplar tudo que possa trazer ao cotidiano as particularidades que as crianças necessitam vivenciar nesta faixa etária dos 0 aos 5 anos.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), para a Educação Infantil, preconiza como os seis direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, bem como seu eixo estruturante nas interações e brincadeiras, podem compor o cotidiano das crianças na escola infantil. Este documento, tem

como objetivo garantir que todas as crianças em território brasileiro, possam ter assegurado seu pleno desenvolvimento, nesta que é a primeira etapa da educação básica.

Tendo como base deste estudo o brincar, trata-se pois de refletir acerca deste ato, e o que o mesmo significa para a criança. “No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos.” (Winnicott, 1975, p. 86). Desse modo, a criança desenvolve ao brincar muitas habilidades, que são parte do seu processo de desenvolvimento corporal, cognitivo e emocional.

É a forma que a criança tem de expressar-se no mundo, com a influência de tudo aquilo que vê, ouve, sente e interage, por meio da brincadeira, desenvolvendo seu olhar criativo para o entorno. Assim, tanto as estruturas psíquicas internas, como o ambiente externo tem fundamental importância para esse movimento que envolve o brincar no cotidiano da criança, promovendo ou não os estímulos necessários para o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o ambiente que a criança se insere, bem como a organização do espaço, tornam-se elementos constitutivos para o brincar da criança. O espaço é o terceiro educador, como trata Malaguzzi (2016), pois é o ambiente que educa a criança juntamente com os dois professores. Assim, é primordial pensar um espaço rico em potencialidades na escola, que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Deste modo, a escola como um espaço de educação formal dentro da cidade, destinado a promover ações educativas voltadas as crianças e jovens, é imprescindível para a sociedade a fim de dispor um local, bem como pessoas qualificadas, para proporcionar experiências e vivências que educam. “A respeito desses conceitos, a Carta das Cidades Educadoras estabelece que as ações educativas formais são aquelas presentes nas instituições de ensino [...]”. (Alves; Brandenburg, 2018, p. 30).

Essa preocupação com o sistema de educação formal, também é pensada pelo programa PUFV, com o intuito de cooperar com a comunidade, fazendo da instituição financeira parceira das escolas, garantindo condições para o desenvolvimento de projetos educativos, envolvendo diversos setores da sociedade em prol das aprendizagens das crianças.

A educação formal teve, e tem, um importante papel na vida das pessoas, especialmente nas sociedades complexas. Ter acesso à educação passou a ser um direito de todos e assegurar esse acesso, um dever dos Estados democráticos, pois isso significava a garantia de uma sociedade cada vez mais inclusiva e equitativa, motivada a diminuir as desigualdades. (SICREDI, 2019a, p. 11-12).

Dessa forma, não somente o valor financeiro é importante, mas também as parcerias colaborativas que existem entre as instituições envolvidas. A cidade educadora, vista como um território educativo, considera a infraestrutura dos materiais disponíveis, mas também as relações que estabelece no e com a cidade. (Alves; Brandenburg, 2018). Desta forma, são as pessoas e suas ações, que dão sentido e significado para os projetos realizados.

Pensar em escolas com dimensões humanas, onde as crianças possam se deslocar, participar da organização, criar arranjos de grupos com distintos critérios para aprender o convívio na diversidade, fazer pesquisas em distintos espaços e onde possam vivenciar tempos que favoreçam a imersão, a reflexão, a convivência, a conversa teria muito mais sentido na formação humana. (SICREDI, 2019a, p. 14).

A cidade gera educação (Alves; Brandenburg, 2018), assim a cidade educadora de Regio Emília, como exemplo de tal, preconiza o desenvolvimento de cem linguagens das crianças, que Malaguzzi (2016) traz em seus escritos, possibilitando as mesmas viver experiências diárias, através do brincar, dessas inúmeras formas de ver e ser no mundo que as rodeia.

Portanto, é primordial pensar a escola como um território para aprendizagem e desenvolvimento das crianças através do que para elas é essencial, o brincar. Em consonância, aborda-se na sequência a estrutura do projeto PUFV “Brincando de Faz de conta”, bem como o relato da prática desenvolvida, descrevendo os passos e as vivências construídas pelas crianças durante esse percurso.

Brincando de faz de conta: um prática do brincar na escola

Os olhares na Educação Infantil devem voltar-se para a criança, pois “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 2016, p.59). O currículo e as metodologias não podem negligenciar essa visão, ao contrário tornam-se ferramentas para organizar esses processos, levando em conta o que as ações das crianças dizem sobre a sua aprendizagem.

Seguindo a divisão das faixas etárias para as crianças da Educação Infantil, proposta pela BNCC, “3) Exploradores Investigadores -crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses” (SICREDI, 2019b, p. 26), engloba o grupo composto de 20 crianças do Pré A II, que orientados pela professora titular da turma, desenvolveu no ano de 2023, o projeto em foco. Para tal definição, observou-se “[...] o comportamento exploratório realizado nas interações e

brincadeiras infantis como fator de destaque para as crianças pequenas descobrirem a si mesmas e o mundo a sua volta” (SICREDI, 2019b, p. 26).

O projeto PUFV emerge da vida cotidiana das crianças, entrelaçando-se com o currículo da Educação Infantil, ou seja, aquilo que as crianças já sabem, é o ponto de partida para o que poderá ser explorado além, tornando-se o objeto para as pesquisas e investigações das crianças. (SICREDI, 2019b, 32). Dessa maneira também, as interações e brincadeiras (Brasil, 2017), que a BNCC preconiza como eixos estruturantes para as práticas na Educação Infantil, unem-se a metodologia do PUFV, para garantir a efetiva aprendizagem das crianças.

Inicialmente, o projeto começa ao primeiro passo, que é a escolha do conjunto de saberes curriculares, para isso são elencados os objetivos de aprendizagem da BNCC, norteadores para toda a construção do mesmo: EI03EO02; EI03CG02; EI03EF08; EI03ET05 (Brasil, 2017), sendo estes os objetivos elencados para embasar esse projeto.

A partir das observações realizadas no cotidiano da escola, percebeu-se a grande necessidade do brincar para as crianças pequenas, uma prática que por vezes é deixada para segundo plano em turmas de pré-escola, e que precisa fazer parte das propostas pedagógicas para essa faixa etária.

Observou-se no decorrer dos dias, que as crianças utilizavam-se de materiais e móveis da sala para estruturar as suas brincadeiras, como mesas e cadeiras, e que também realizavam perguntas como: "Não vamos brincar hoje?", fazendo referência a momentos de brincadeiras no pátio, quadra, pracinha e ao ar livre. Nesse sentido, considerando que as brincadeiras primordiais na Educação Infantil, foi possível identificar nas crianças do Pré A II, essa curiosidade de explorar e pesquisar através do brincar.

“Expandir horizontes leva a expedição investigativa para espaços fora da escola, com a exploração de áreas externas e mais abrangentes da comunidade” (SICREDI, 2019b, 32). Então foi pensado o segundo passo, definição do território que será explorado, assim foi escolhido um ambiente natural com grama e sombra, com espaços delimitados por toalhas para livre exploração dos materiais dispostos nos mesmos, na cidade de Taquaruçu do Sul.

Com o território escolhido, elaborou-se o terceiro passo, a definição da pergunta exploratória, que foi a seguinte: “Quais espaços despertaram curiosidade e como as crianças exploraram os mesmos?”. Por meio dessa pergunta, que norteia o olhar observador do professor, e que também pode ser feita as crianças no final da expedição, para que relatem o que vivenciaram, são reveladas ideias para o direcionamento do projeto, segundo os interesses das crianças.

O quarto passo prevê a realização da expedição investigativa, em um ambiente natural, com grama e sombra, que foi preparado da seguinte forma: espaço do jogo simbólico; espaço do desenho e escrita; espaço das construções, demarcados com toalhas xadrez ao chão. As crianças foram conduzidas até este local, com auxílio de um ônibus, e ao chegarem lá estava tudo preparado previamente pela professora.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

No espaço do jogo simbólico, foram dispostos livremente sobre a toalha materiais como panelas, colheres, copos, jarras, potes, funis, cuia, bomba, chaleira, recipientes de alumínio de diversos tamanhos, bacias, esponja e litro de detergente vazio. O objetivo do ambiente, era convidar as crianças a brincadeira simbólica, por meio desses objetos que são utilizados diariamente em seu cotidiano, por eles ou seus familiares, inventando ou reinventando ações das pessoas com tais materiais.

Já no espaço de construções, as crianças tiveram acesso a blocos de madeira de diversos tamanhos, rolos de papel de diferentes espessuras e tamanhos, palitos de madeira e caixas de papelão, todos em uma disposição livre e intercalados sobre a toalha, pois a ideia era a realização de construções criativas, que as crianças fazem através de diferentes suportes.

Por fim, o terceiro espaço, reservado aos suportes de leitura e escrita, livros, jornais, revistas, calendário do município, folha branca, canetas, lápis de cor em formato grande de madeira, celular e notebook inutilizados. Esse espaço era um convite as interações com o mundo letrado, através das letras expressas em palavras, e materiais riscantes para a produção de escrita espontânea e desenhos.

Após a realização da expedição investigativa, é a vez do quinto passo, o registro das experiências vividas no território. Para as crianças, brincar é a principal atividade do seu dia, desde bebês, brincar torna-se a principal forma de comunicar-se com o meio onde vivem. As

crianças do Pré A II, exploram os materiais oferecidos em suas brincadeiras cotidianas, criando e imaginando possibilidades de interagir com o mundo.

Percebeu-se na expedição investigativa, que as crianças tem desejo por momentos de brincar livre, sem a interferência direta do adulto, podendo manusear os materiais conforme seus interesses, e que a partir desses objetos, criam e recriam diferentes maneiras de brincar. Os espaços mais buscados pelas crianças, foram o do jogo simbólico, e o de desenho e escrita, não demonstrando tanto interesse em fazer construções com os blocos de madeira que estavam no terceiro espaço.

As narrativas durante as brincadeiras evidenciam a imaginação e criatividade desenvolvidas nestes momentos, como pode-se observar na imagem a seguir, uma criança fazendo chimarrão, como ela mesmo diz, ao pegar chaleira e a cuia em suas mãos. Outra criança mais ao fundo, também no espaço de jogos simbólicos, pegou um pote e a esponja em mãos, e começou lavar a louça, narrando essa ação.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

Outra criança, sentou-se à frente de um notebook, dizendo que agora iria estudar, debruçando-se sobre o mesmo. Algumas outras, com papel e caneta desenhavam, ensaiavam rabiscos que para elas eram palavras, escreviam seu nome. Outros ainda, interessavam-se por olhar as imagens nos livros, revistas e jornais, até mesmo no calendário municipal, por ser fotos dos acontecimentos na comunidade que vivem.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

Assim sendo, após as observações realizadas, no sexto passo, deu-se a escolha do tema e do título do projeto da turma: “Brincando de faz de conta”, que surge das ações que as crianças tiveram durante a expedição investigativa, com os materiais não estruturados disponíveis, elas brincavam fazendo de conta que estavam realizando ações da vida cotidiana.

Para o sétimo passo, a formulação dos índices inicial e formativo, que são respectivamente, o que já sabem sobre o tem em foco, e o que necessitam ampliar seus conhecimentos. “O educador incita as crianças a formularem o índice inicial, que expressa o que as crianças já sabem sobre o tema projeto” (SICREDI, 2019b, 35).

Desta forma, o índice inicial aponta que, as crianças do Pré A II, exploram os materiais oferecidos em suas brincadeiras cotidianas, criando e imaginando possibilidades de interagir com o mundo. Percebeu-se que as crianças tem desejo por momentos de brincar livre, sem a interferência direta do adulto, através de objetos criam e recriam diferentes maneiras de brincar. Suas narrativas, anteriormente descritas durante as brincadeiras, evidenciam a imaginação e criatividade desenvolvidas nestes momentos.

O índice formativo abrange os gestos, as ações, as perguntas dos educandos e seus interesses de conhecimento, a serem explorados e favorecidos no desenvolvimento do projeto da turma. (SICREDI, 2019b, 35). Diante do que as crianças demonstram ao brincar, o objetivo do projeto, será ampliar os saberes acerca do conhecimento que a interação com diferentes contextos organizados nas brincadeiras, podem explorar a imaginação, criatividade, linguagem e pensamento.

O ponto central do projeto, é o oitavo passo, é a mobilização dos saberes escolares, assim, engloba pensar ações educativas que contemplem os cinco campos de experiência “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil,

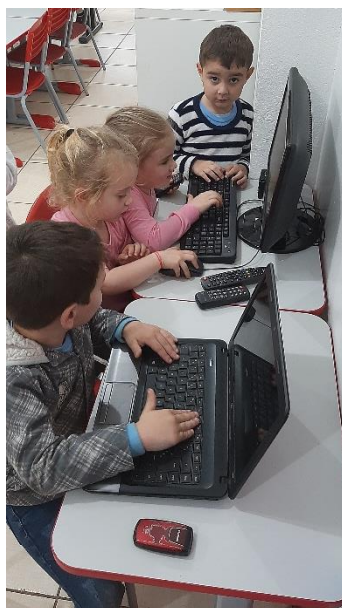
2017). O projeto contemplou ações que possibilitaram o brincar de faz de conta pelas crianças, dentre elas destacam-se na sequência.

A construção do espaço de uma cozinha, na sala de referência, com materiais de uso cotidiano, embalagens de produtos alimentícios e os móveis em madeira: fogão, pia, geladeira e prateleira. Esta ação teve a duração de todo o ano letivo, pois os materiais ficaram permanentemente no espaço da sala de referência da turma, assim todos os dias as crianças tinham a oportunidade de interagir com esse espaço, e brincar simbolicamente de acordo com sua imaginação. Destacam-se brincadeiras de lavar a louça, cozinhar, organizar as embalagens, muitos preferiam pegar os materiais e deslocar-se para outros espaços e brincar em pequenos grupos, de acordo com suas preferências.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

Outra ação desenvolvida foi a construção de um escritório, com portadores textuais, computadores, notebooks e materiais de comunicação, como celular, calculadoras, relógio de parede, controle remoto, que estavam inutilizados. Esse materiais, também ficavam sempre dispostos em uma mesa, para que as crianças pudessem manuseá-los de acordo com a sua criatividade, já que os mesmos não funcionam eletronicamente, possibilitando o contato com números e letras, através de objetos que fazem parte do nosso cotidiano. Sentar-se à mesa do computador, era disputado por todos, que estavam atentos para que ao colega sair, assumir o lugar. Os materiais de comunicação eram levados para todos os espaços da sala de referência, e assim a imaginação permitia fazer ligações, escrever e manusear seus botões.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

Também foi realizada a ação de organização de um espaço com mesa e bancos, papel e materiais riscantes, para produção de desenhos e escrita espontânea. Esse espaço, sempre esteve lotado, pois o interesse por desenhar e escrever era grande, e demandava uma boa quantidade de papel diariamente. As crianças desenhavam para o colega, para os professores e até par si mesmo. Outro interesse, era trazer até a mesa brinquedos e outros materiais disponíveis para brincar em grupo.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

Também ocorreu a ação de brincadeiras com produtos alimentícios, como farinha, água, açúcar, chocolate em pó, erva, grãos, materiais não estruturados e de cozinha para exploração livre, pois na expedição investigativa, observou-se que as crianças utilizaram esses utensílios para brincar com a terra, pedras e grama disponíveis no local, realizando misturas e composições através destes, que simbolizavam comidas.

Através dessa vivência, permitiu-se que as crianças explorassem livremente os materiais acima citados, dispostos em uma mesa, no pátio da escola. Nesta proposta, a interferência direta da professora não é necessária, pois as crianças são livres para conduzir suas ações e criar conforme sua imaginação, sua observação é atenta para fazer os registros e dar suporte nas condições necessárias para a continuidade das explorações das crianças.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

Uma das últimas ações, foi o dia do brinquedo, que possibilitou a cada criança trazer seu brinquedo favorito para brincar na escola. A fim de possibilitar um espaço com maiores elementos de exploração, as crianças levaram seus brinquedo até em um bosque, localizado em frente a escola, um ambiente com grama, árvores, plantas e terra. As interações das crianças neste ambiente foram importantes para favorecer o contato com a natureza, percebido através do toque nas plantas e árvores, e o estímulo sensorial ao sentar na grama. Também observou-se como as trocas de brinquedo entre si favorecem o compartilhamento ao brincar, assim os pequenos grupos foram se formando de acordo com as afinidades, bem como os elementos naturais foram compondo as brincadeiras.



Fonte: Site de projetos do Programa PUFV

No nono passo, a mobilização dos saberes da Comunidade de Aprendizagem, muitas pessoas estiveram envolvidas para o êxito deste projetos, direta ou indiretamente, fornecendo materiais, citando as famílias das crianças que através de doações contribuíram para a estruturação dos materiais utilizados no projeto, a marcenaria Fuzar Kids, que construiu os brinquedos de madeira usados para compor os espaços brincantes, a técnica de informática Luana que forneceu meios de comunicação inutilizados para montar um escritório na sala. A SMEC e SICREDI, responsáveis por custear o projeto, tornando possíveis que as ideias se tornassem realidade para as crianças.

Finalizando, com a construção do índice final, o décimo passo do projeto, permitiu-se múltiplas aprendizagens, alcançando os objetivos de aprendizagem dentro dos cinco campos de experiência da BNCC, propostos por este projeto. Destacam-se, o fortalecimentos dos vínculos e relações interpessoais através das brincadeiras, o contato e interação com a cultura escrita através de suportes que possibilitaram a construção da escrita espontânea, a ampliação da imaginação e do pensamento por meio do brincar com elementos não estruturados e as ações que viabilizaram a brincadeira como eixo estruturante para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais e cognitivas.

Na realização das atividades integradoras, ainda como o décimo passo, pode-se, através da mostra pedagógica realizada, toda a comunidade conhecer e ver os materiais adquiridos com os recursos do programa e utilizados na realização das ações pedagógicas, bem como as fotos, que serviram como registros do percurso do projeto.

Considerações finais

Diante do exposto, torna-se visível como o brincar no cotidiano das crianças, proporcionado através do projeto citado, é uma ferramenta de aprendizagem no território da

escola. Por meio desta prática, as crianças vivenciaram momentos de interação e brincadeiras no seu cotidiano, tornando-se ativas em suas ações, bem como favorecendo as investigações das mesmas. É necessário estabelecer práticas dentro da escola, que promovam ações educativas, tornando esse espaço de educação formal, um ambiente favorável para as crianças, a fim de que possam brincar e assim construir suas aprendizagens.

O projeto permitiu múltiplas aprendizagens, destacando-se, as relações interpessoais nas brincadeiras, o contato e interação com a cultura escrita, a ampliação da imaginação e do pensamento por meio do brincar com elementos não estruturados e as ações que viabilizaram a brincadeira como eixo principal para o desenvolvimento de habilidades, sociais e cognitivas, importantes para o presente e o futuro das crianças na sociedade.

Outro fator de destaque é a metodologia de projetos do PUFV, que através dos passos de formulação permite estabelecer conexões com o currículo da Educação Infantil, possibilitando a construção de uma prática pensada, refletida e elaborada com o olhar voltado as ações que as crianças desenvolvem, e por meio delas estabelecer as conexões necessárias as vivências de aprendizagem, que acontecem em todos os momentos do cotidiano na escola de Educação Infantil.

Por fim, para colaborar na construção de uma cidade educadora, as práticas que a escola realiza, tratam de englobar a comunidade em prol da aprendizagem das crianças, fazendo com que famílias, comércio, instituições financeiras, órgãos públicos, participem das ações educativas promovidas dentro deste espaço de educação formal, fortalecendo os vínculos de cooperativismo e cidadania, que são os princípios dos projetos relacionados ao PUFV.

EL JUEGO SIMPLE EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA Y EL DESARROLLO DE TERRITORIOS DE APRENDIZAJE

Resumen

El proyecto “Jugar a simular” fue desarrollado en 2023, con un grupo de veinte niños, de entre cuatro y cinco años, en la EMEI Pedacinho do Céu, municipio de Taquaruçu do Sul/RS, es una práctica que resalta la importancia del juego en la infancia como posibilidad de valorización del territorio de la ciudad en la que se ubica. A través del Programa A União Faz a Vida de la Fundação Sicredi, se desarrollan proyectos educativos en las escuelas, en colaboración con los municipios a través de la Secretaría Municipal de Educación. Los principios del programa son la educación y la cooperación, para que la escuela y la comunidad puedan pensar y realizar acciones para el crecimiento de todos. El objetivo principal fue proponer cómo los juegos pueden explorar la imaginación, la creatividad, el lenguaje y el pensamiento de los niños. De esta manera, la metodología del programa partió

de la observación de los saberes de los niños, los saberes curriculares y la intencionalidad del docente, se planificó la expedición investigativa, un espacio de juego al aire libre con diversos materiales separados por contextos de exploración, que luego se realizaron y estructuraron en la forma de un proyecto se desarrollaron acciones que hicieron posible el juego. El proyecto permitió aprendizajes múltiples, destacando las relaciones interpersonales en el juego, el contacto e interacción con la cultura escrita, la expansión de la imaginación y el pensamiento a través del juego con elementos no estructurados y las acciones que viabilizaron el juego como eje principal para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. importante para el presente y el futuro de los niños en la sociedad.

Palabras Clave: Para jugar. Proyecto. Territorio. Ciudad.

Referências

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades Educadoras:** um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Intersaberes, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SICREDI. **O programa A União Faz a Vida:** Fundamentos teóricos e metodológicos/ Alexandre Isaac; Ricardo Casco (organizadores). Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019a.

SICREDI. **O Programa A União Faz a Vida na educação infantil.** Daniela Haetinger; Max Günther Haetinger (organizadores). 2ª ed. Porto Alegre: Sicredi, 2019b.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman, formato E-book, pdf,
em 2024.