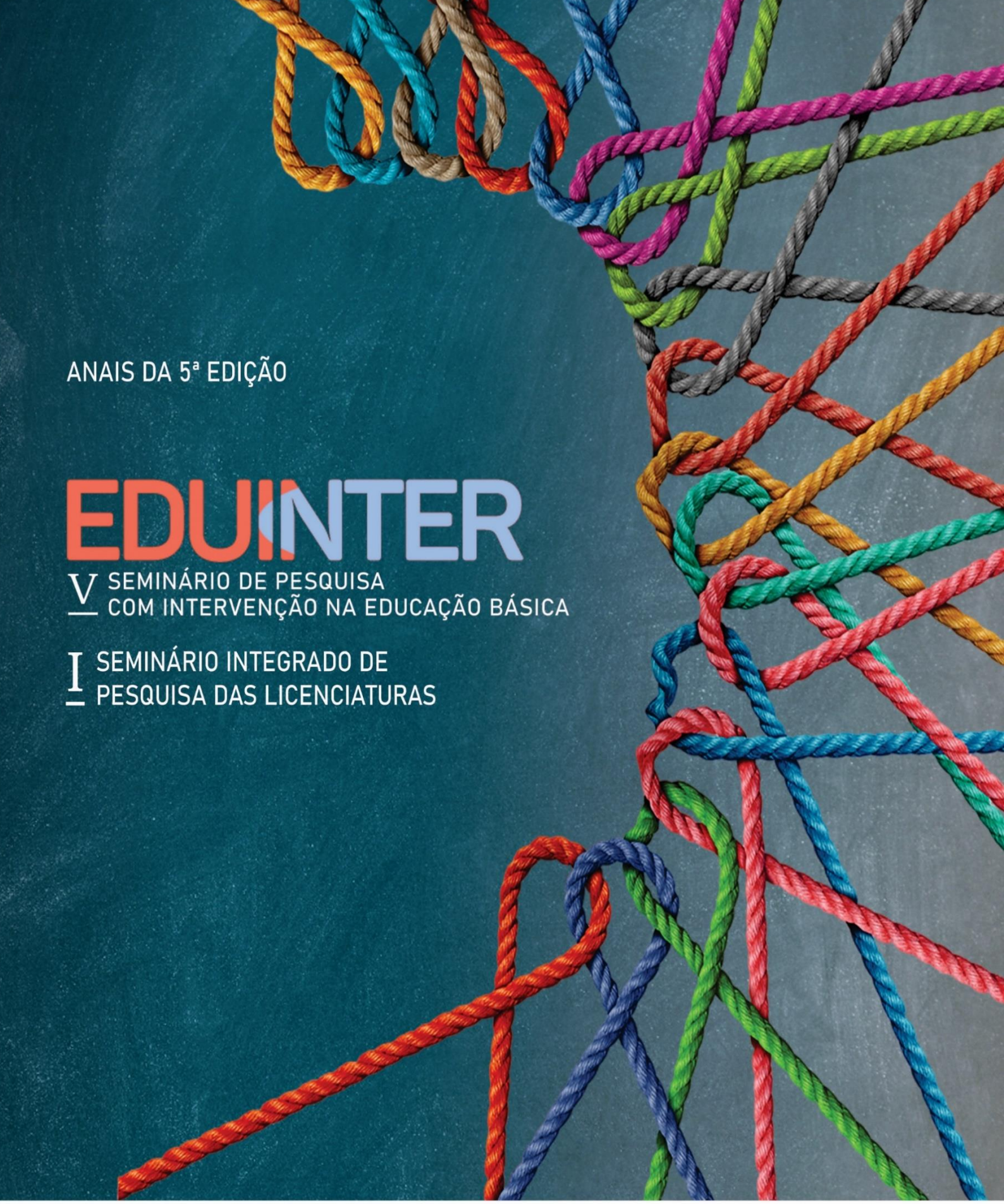


ANAIS DA 5ª EDIÇÃO

EDUINTER

V SEMINÁRIO DE PESQUISA COM INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

I SEMINÁRIO INTEGRADO DE PESQUISA DAS LICENCIATURAS

Uniarp · PPGEB · Educação Física · PEDAGOGIA · REMPE · ESCUELAS CREATIVAS · RIEC - UNIARP

Universitat de Barcelona · Observatorio Salud y Conocimiento PH Pedagogía Hospitalaria · University of Borås · Simon Bolivar · UFPR · Instituto Federal Santa Catarina · UFSC · UENP · fapesc

EXPEDIENTE

Reitor
Neoberto Geraldo Balestrin

Vice-Reitor Acadêmico
Prof. Dr. Anderson Antônio Mattos Martins

Pró-Reitor do Campus de Fraiburgo
Me. Almir Granemann dos Reis

Secretária Geral
Suzana Alves de Morais Franco

Secretária Acadêmica
Marissol Aparecida Zamboni

Conselho Curador
Alcir Irineu Bazanella
Claudinei Bertotto
Fernando C. G. Driessen
Gilberto Seleme
José Carlos Tombini
Leonir Antonio Tesser
Moacir José Salamoni
Telmo Francisco Da Silva
Vitor Hugo Balvedi
Victor Mandelli
Carmem Lúcia Thomé Fabiani
Henrique Luiz Basso
Ilton Paschoal Rotta
José Gaviolli
Marlene Luhrs
Nereu Baú
Salen Badr Hanna Elmessane
Eduardo Seleme
João Luiz G. Driessen
Sheila Maria Soares Marins
Leandro Douglas Bello
Ivano João Bortolini

Conselho Fiscal
Mauricio Carlos Grando
Mauricio Busato
Sandoval Caramori
Reno Luiz Caramori
Elias Colpini
Reni Caramori
Carlos Júlio Luhrs
Terezinha Nunes Garcia

Capa e Diagramação:
Designer: Andre Leonardo Radeck Maia

Conselho Editorial da Uniarp
(Ediuniarp)
Editor-Chefe: Prof. Dr. Levi Hülse

Membros
Dr. Adelcio Machado dos Santos
Dr. Anderson Antônio Mattos Martins – Uniarp
Dr. André Trevisan – Uniarp
Dra. Ivanete Schneider Hahn – Uniarp
Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi – Uniarp
Dr. Joel Haroldo Baade – Uniarp
Dra. Marlene Zwierewicz – Uniarp
Dr. Ricielli Endrigo Ruppel da Rocha – Uniarp
Dr. Saturnino de la Torre - Universidad De Barcelona – ES
Dra. Maria Antònia Pujol Maura - Universidad de Barcelona – ES
Dr. Juan Miguel Gonzales Velasco - Universidad Mayor de San Andres – BO

Coordenação Geral
Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil
Marlene Zwierewicz
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil

Comissão Organizadora
Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP
Profa. Dra. Marlene Zwierewicz
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP
Prof. Dr. Joel Cezar Bonin
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP
Me. Jorge Luiz Velasquez
Coordenador do Curso de Educação Física da Uniarp/Caçador
Prof. Me. Paulo Roberto Gonçalves
Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uniarp/Caçador
Profa. Ma. Deize Maria Barreta
Coordenora do Curso de Pedagogia Presencial - Uniarp/Fraiburgo
Profa. Dra. Vera Lúcia Simão
Coordenora do Curso de Pedagogia EaD - Uniarp
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP
Prof. Dr. Joel Haroldo Baade
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP
Prof. Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP
Dr. Adelcio Machado dos Santos
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP
Dr. Levi Hülse
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP

Comitê Científico
Dr. Adelcio Machado dos Santos
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dra. Caroline Elizabel Blaszko
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dra. Cinthia Lopes
Universidade Federal do Paraná – UFPR – Brasil
Edna Liz Prigol
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dr. Joel Cezar Bonin
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dr. Joel Haroldo Baade
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dra. Josilaine Antunes Pereira

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
Dra. Madalena Pereira da Silva
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dra. Vera Lúcia Simão
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Dra. Verônica Holz Violant
Universidade de Barcelona – UB, Espanha

Organizadoras dos Anais:
Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Profa. Dra. Edna Liz Prigol

Secretaria, Tesouraria e Credenciamento:
Simone Pompermaier
Dayane Aparecida Barbosa Motta

Coordenação de Programação:
Profa. Dra. Marlene Zwierewicz
Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva

Arte Visual:
André Leonardo Radeck Maia
Clara Karolinne de Araújo Virgínio

Suporte Técnico, transmissão e sonorização:
João Claudio de Souza
Sidnei Roberto Duarte

Intérpretes de Libras:
Jussara Jombra
Dayane Ebert da Silva

Cerimonialistas:
Juciele Marta Baldissarelli
Murilo Roso

Coordenadores(as) e Mediadores(as) dos Grupos de Trabalhos:
Dr. Adelcio Machado dos Santos (Uniarp)
Dra. Aline de Novaes Conceição (UFMS)
Dra. Caroline Elizabel Blaszko (Uniarp, UFMS)
Dra. Cinthia Lopes da Silva (UFPR)
Dra. Edna Liz Prigol (Uniarp)
Dr. Fabiano Quadros Rückert (UFMS)

Ma. Glaucia Nogara (Rempe, EMEB Professor Didio Augusto)
Dr. Joel Cezar Bonin (Uniarp)
Dr. Joel Haroldo Baade (Uniarp)
Dra. Josilaine Antunes Pereira
Dr. Levi Hülse (Uniarp)
Dra. Lúcia Ceccato de Lima (Uniplac)
Ma. Marcia Boell (UCS)
Dra. Márcia de Souza Lehmkuhl (Udesc)
Dra. Nájela Tavares Ujiie (Unespar)
Dr. Ricelli E. R. da Rocha (Uniarp)
Sandra Bernadete Pinto Reikavieski (Secretaria de Educação de Massaranduba)
Dr. Valdir Lamim Guedes Junior (Uniplac)
Dra. Valéria Vasconcelos (Uniplac)
Dra. Vera Lúcia Simão (Uniarp)
Ma. Viviana Patrícia Kozlowski Lucyk (Unespar)

Monitoras dos Grupos de Trabalhos:
Bianca Karine Grobe
Dieisy Ghizoni Santos
Josilaine Dogenski
Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth
Thaís Pereira de Souza
Tuanny Caroline Lenz

Convidados(as):
Dr. Ramón Francisco Garrote Jurado - Universidade de Boras – UB, Suécia
Dra. Verônica Holz Violant - Universidade de Barcelona – UB, Espanha
Dra. Myriam Ortiz Padilla - Universidade Simón Bolívar - USB, Colômbia
Dra. Maria José de Pinho - Universidade Federal do Tocantins – UFT, Brasil
Dra. Cinthia Lopes da Silva - Universidade Federal do Paraná – UFPR, Brasil
Dra. Helena Maria Ferreira - Universide Federal de Lavras – UFLA, Brasil
Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter - Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Brasil
Dra. Marizete Bortolanza Spessatto - Instituto Federal de SC – IFSC, Brasil
Msc. Ricardo José Brugnago – Secretário de Educação de União da Vitória/PR, Brasil
Ma. Jussara de Souza Guedes - Secretária de Educação de Timbó Grande/SC, Brasil
Esp. Lenira de Cácia Carneiro Rupel - Secretária de Educação de Caçador/SC, Brasil
Ma. Silvia Laís Cordeiro – Egressa do PPGE/Uniarp, Brasil

Realização:
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB/UNIARP
Curso de Pedagogia da UNIARP
Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIARP

Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC
Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica - REMPE

Apoio
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC
Universidade Simón Bolívar - USB - Colômbia
Universidade de Barcelona – UB - Espanha
Universidade de Boras – UB – Suécia
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Agradecimento
Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (Termo de Outorga n. 2022TR001943).

S471a

Seminário de pesquisa com intervenção em educação básica (5.: 2023: Caçador - SC) & Seminário integrado de pesquisas das licenciaturas (1.: 2023: Caçador - SC) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Anais [recurso eletrônico] / do 5º Seminário de pesquisa com intervenção em educação básica & 1º Seminário integrado de pesquisas das licenciaturas., Caçador-SC. 2023; organizado pelas Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva; Profa. Dra. Edna Liz Prigol /Departamento Do Mestrado Em Educação Básica, 2023.

490 p.: il.

Disponível em: http://eduinter.com.br/anais-v-eduinter.pdf
ISBN: 978.65.88205-23-5

1. Anais – Educação básica. 2. Seminário – educação básica. 3. Seminário de pesquisa - licenciaturas. I. Silva, Madalena Pereira da. II. Prigol, Edna Liz. III. UNIARP. IV. Título.

SUMÁRIO

GRUPO DE TRABALHO I: INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E ECOFORMATIVAS 19

Coordenação: Dra. Cinthia Lopes da Silva (UFPR) 19

Mediação: Dra. Márcia de Souza Lehmkuhl (Udesc) 19

Monitoria: Esp. Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth (mestranda PPGEB Uniarp) 19

A IMPORTÂNCIA DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO ABRANGENDO NOVE MUNICÍPIOS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IBAITI/PR 20

LEMES, Silmara Pimentel Barbosa 20

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de 20

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins 20

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A INCLUSÃO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I 26

MAEBERG, Aline Amaro 26

LIMA, Edilene Cassiane 26

CAMPOS, Larissa Silva 26

MOURA, Raquel Tibes 26

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS 30

BARTH, Lidiane Cristina Woldam de Moraes 30

BLASZKO, Caroline Elizabel 30

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS 35

FERREIRA, Aldemira Dias 35

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 41

CORDEIRO, Irismar de Fátima 41

UJIIE, Nájela Tavares 41

GRUPO DE TRABALHO II: SAÚDE DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL 46

Coordenação e Mediação: Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Uniarp) 46

ASSOCIAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL COM A QUALIDADE DE VIDA RELACIONADA À SAÚDE DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 47

BRIDI, Diego André 47

ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da 47

ANÁLISE ANTROPOMÉTRICA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE VIDEIRA/SC .. 53

HUPALO, Leandro 53

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA: NOVOS OU VELHOS DESAFIOS? 59

RODRIGUES, Luiz Adroaldo Dutra 59

SILVA, Cinthia Lopes da 59

KANAN, Lilia Aparecida 59

ESTADO DA ARTE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS NACIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE O FUTSAL FEMININO NAS ESCOLAS DO BRASIL 63

ALVES, Vinícius 63

CÂNDIDO, Jefferson Francisco 63

MARQUES FILHO, Cesar Vieira 63

CONTRIBUIÇÕES SOCIOCOMPORTAMENTAIS DE UM PROGRAMA DE KARATÊ PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 69

POSSAMAI, Adilson 69

ENDRIGO RUPPEL DA ROCHA, Ricelli 69

METODOLOGIAS ATIVAS NO FUTSAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 74

SOUZA DE MEDEIROS, Thiago 74

ENDRIGO RUPPEL DA ROCHA, Ricelli 74

GRUPO DE TRABALHO II: SAÚDE DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL 80

Coordenação e Mediação: Dra. Lúcia Ceccato de Lima (Uniplac) 80

Monitoria: Esp. Dieisy Ghizoni Santos (mestranda PPGE Uniplac) 80

CUIDADOS DESPERTOS(?) SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 81

SILVA, Alexandre Bernardo da 81

ROGGERO, Rosemary 81

AVALIAÇÃO DA GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO IFSP-SPO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID-19 85

SANTOS, Marco Aurélio Araujo dos 85

ROGGERO, Rosemary 85

A SAÚDE NO CONTEXO, NA CULTURA E NO COTIDIANO ESCOLAR 90

SANTOS, Edson Manoel dos 90

ROGGERO, Rosemary 90

QUALIDADE DO SONO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA E SUA IMPLICAÇÃO NO RENDIMENTO ESCOLAR 95

FARIAS, Flavir Rodrigues 95

SANTOS, Adélcio Machado dos 95

PESQUISA SOBRE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 99

SILVA, Renata Ferreira 99

NODA, Marisa 99

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS 105

Coordenação e Mediação: Dr. Joel Cezar Bonin (Uniarp) 105

TODO CURRÍCULO TEM UM CARÁTER IDEOLÓGICO 106

BATISTA, Michele Aparecida Fogues 106

SANTOS, Lussara Adriana dos 106

NASCIMENTO, Kênia Fernanda Paes 106

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: ESTUDOS CORRELATOS 110

FORSTNER, Viviane Maria 110

BLASZKO, Caroline Elizabel 110

OS TEXTOS MULTIMODAIS DAS FANFICS EM SALA DE AULA: A ESCRITA CRIATIVA COMO FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS E DE ESCRITA 114

SCHMIDT, Ana Luiza Silva 114

BENFICA, Welessandra Aparecida 114

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O CLUBE DE LEITURA NA EMEIEF RACHEL DE QUEIROZ 119

BARBOSA, Gerciana de Carvalho Costa 119

BERTULEZA, Carla Daniele Saraiva 119

MINI-HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMA DE AVALIAR 123

SILVA, Larissa Rodrigues da 123

UJIIE, Nájela Tavares 123

GRUPOS ESCOLARES: DISCURSOS SOBRE EUGENIA E HIGIENE NOS JORNAIS (PERNAMBUCO, 1931-1942) 128

CORREIA, Gedalias Ferreira 128

ARANTES, Adlene Silva 128

LEARNING WITH FUN: MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 133

RECALCATTI, Rosemery 133

BONIN, Joel Cezar 133

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS 137

Coordenação e Mediação: Dra. Aline de Novaes Conceição (UFMS) 137

A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NORMAL EM NÍVEL MÉDIO 138

FERNANDES, Vanderli Maria 138
AZEVEDO, Osmara Aparecida de Souza 138
MARTIN, George Francisco Santiago 138
FORMAÇÃO CONTINUADA COM UTILIZAÇÃO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 143
ALBERTO, Tatiani Chagas 143
MARTIN, George Francisco Santiago 143
A FORMAÇÃO DE QUALIDADE: EMPODERAMENTO DOCENTE NOS PROCESSOS INCLUSIVOS 148
SANTOS, Bettina Steren 148
SILVA. Karla Wunder 148
POZZA, Mariangela, ... 148
A PERSPECTIVA AFETIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE TEÓRICOS QUE SUSTENTAM ESSA TEORIA 153
LIMA, Rafaella Cristine Leite 153
VIEIRA, Brenda Tainara Frandini 153
FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins 153
FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBARÁ À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 158
SPADA, Ana Paula Pedrina 158
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de 158
REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA: UMA ANÁLISE ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2013-2023) 164
SANTOS, Luana Carla dos 164
MEOTTI, Sabrina da Silva Valle 164
RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins 164
GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS 168
Coordenação e Mediação: Ma. Sandra Bernadete Pinto Reikavieski (Secretaria de Educação de Massaranduba) e Dra Dra. Caroline Elizabel Blaszko (UNIARP) 168
USO DO GRUPO FOCAL NA PESQUISA QUALITATIVA 169
AZEVEDO, Osmara Aparecida de Souza 169
FERNANDES, Vanderli Maria 169
MARTIN, George Francisco Santiago 169
ACOLHIMENTO DE DOCENTES INICIANTES EM ESCOLAS TÉCNICAS: DISCUSSÕES E ESTRATÉGIAS 173
SANTOS, Graziélli Teixeira da Rocha 173

ALVES, Cristovam da Silva 173

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO 179

GOMES, Mirian 179

ANHAIA, Keila Santos Medi 179

SILVA, Cinthia Lopes da 179

FORMAÇÃO COM ESTÍMULO ÀS COMPETÊNCIAS TRANSCOMPLEXAS E ATENDIMENTO DE DEMANDAS DE DOCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO DO OESTE – SC 184

SUCHARA, Stephanie Cristina Böhme 184

ZWIEREWICZ, Marlene 184

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESORES SOB O OLHAR COMPLEXO E ECOFORMATIVO 189

MORAIS, Maria José da Silva 189

PINHO, Maria José de 189

DA FORMAÇÃO DOCENTE À METAMORFOSE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA 194

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha 194

ZWIEREWICZ, Marlene 194

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS 200

Coordenação: Dra. Nájela Tavares Ujiie (Unespar) 200

Mediação: Ma. Viviana Patrícia Kozlowski Lucyk (Unespar) 200

Monitoria: Esp. Bianca Grobe (mestranda PPGDS Uniarp) 200

O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDO 201

FORTUNATO, Daniele Jociane 201

BLASZKO, Caroline Elizabel 201

PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM RELAÇÃO AO TEMA “JOGOS E BRINCADEIRAS” 205

CÂNDIDO, Jefferson Francisco 205

ALVES, Vinícius 205

MARQUES FILHO, Cesar Vieira 205

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NAS TESES DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) 210

ANJOS, Fernanda Galvão dos 210

UJIIE, Nájela Tavares 210

PRIMEIROS PASSOS RUMO À ALFABETIZAÇÃO 214

GLADUN, Andrieli 214
SANTOS, Kelly Luana dos 214
TÉCNICAS CORPORAIS DE MARCEL MAUSS E A EDUCAÇÃO INFANTIL 219
CARVALHO, Lucas de Andrade 219
MOURA, Milena Yanssen Gomes 219
SILVA, Cinthia Lopes da 219
PSICOMOTRICIDADE: A ESTIMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA E DO EQUILÍBRIO EM BEBÊS 224
VASILKO, Juliana 224
BLASZKO, Caroline Elizabel 224
GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA 229
Coordenação e Mediação: Dr. Fabiano Quadros Rückert (UFMS) 229
O CARÁTER IDEOLÓGICO DOS CURRÍCULOS E A SUA MANIFESTAÇÃO IMPLÍCITA NO ENSINO SUPERIOR 231
OLIVEIRA, Elaine Cristina de 231
CORDEIRO, Amanda Alexandre 231
BONIN, Joel Cezar 231
O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO 234
SILVA, Pedro da 234
TOMAZELLI, Fernanda 234
VAZ, Rafael Araldi 234
O ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA RURAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA 240
SOUZA, Lázaro José de 240
SILVA, José Carlos Amaro da 240
SILVA, Kesia Maria da 240
APRENDIZAGEM HISTÓRICA ATRAVÉS DOS MONUMENTOS 246
BOLINCENHA, Marcos F 246
BONIN, Joel Cezar 246
MEMÓRIAS DA ESCOLA E DA VIDA DE ESTUDANTES CEGAS DE CAMPO GRANDE (MS) 250
ALVES, Gislene Souza 250
PAES, Ademilson Batista 250
EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A TEORIA BAKHTINIANA E O CONCEITO DE ATO RESPONSÁVEL 254
GONÇALVES, Marcus Vinicius Verissimo 254
GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA 257
Coordenação e Mediação: Dr. Levi Hülse (Uniarp) 257

A RELAÇÃO DE MEDIAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA CRECHE EM TEMPOS DE TRABALHO REMOTO 258

PARONETTI Nunes, Luciane 258

ROGGERO, Rosemary 258

PRÁTICA INTEGRATIVA PARA REDUÇÃO DO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS 263

KLOCKNER, Sarah Catarina 263

SILVA, Madalena Pereira da 263

MEU LANCHINHO, MEU LANCHINHO, VOU COMER, VOU COMER, PRA FICAR FORTINHO, PRA FICAR FORTINHO E CRESCER, E CRESCER... UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR 269

VICENTIM, Suéli Taiane 269

NOVO FUNDEB E A COMPLEMENTAÇÃO DO VALOR ALUNO ANO RESULTADO: CENÁRIO DE DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL 273

DUARTE, Francielli Axman Tavares 273

SOUZA, Antonio Carlos de 273

MATEMÁTICA E SOCIEDADE: A DESIGUALDADE SOCIAL NAS TERRAS DO CONTESTADO 277

SILVA, Leonardo Aparecido de Lima da 277

BONIN, Joel Cezar 277

GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA 283

Coordenação e Mediação: Dr. Adelcio Machado dos Santos (Uniarp) 283

Monitoria: Esp. Tuanny Caroline Lenz (mestranda PPGDS Uniarp) 283

A PROBLEMÁTICA DOS ANIMAIS ABANDONADOS: UMA PROPOSTA EMBASADA NOS CONCEITOS DE CIDADES INTELIGENTES E AMBIENTALMENTE SAUDÁVEIS 284

PEREIRA, Felipe Anderson 284

BERNARDO, Lisiana Aparecida 284

SILVA, Madalena Pereira da 284

O ABANDONO DE ANIMAIS DOMÉSTICOS: DEBATES COM ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS 290

RIBEIRO, Patrícia Xavier de Souza 290

BONIN, Joel Cezar 290

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO COMBATE DE *FAKE NEWS* 295

BRASIL, Jordan 295

SILVA, Jonathan 295

VAROTTO, Daiana Paula 295

PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES 300

MACHADO, Gabriele 300

FERREIRA, João Vicente Hadich 300

A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DOS CIDADÃOS DA DÉCADA DE 1990 E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS DIAS ATUAIS 305

BATISTA, Jussara Pereira da Silva 305

SANTOS, Franciele Rocha 305

NODA, Marisa 305

LUTA DE CLASSES E AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 309

LALLI, Maria Eduarda de Lara 309

NODA, Marisa 309

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS 313

Coordenação e Mediação: Dra. Edna Liz Prigol (Uniarp) 313

PROPOSTA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA .. 314

KAMPMANN, Marilise Edinéa dos Anjos Berres 314

PRIGOL, Edna Liz 314

ZWIEREWICZ, Marlene 314

O PENSAMENTO COMPLEXO EM PESQUISAS ACADÊMICAS ANUNCIANDO (RE)APROXIMAÇÕES ENTRE SUJEITO E OBJETO: RODAS DE CONVERSAS SUSTENTANDO A OBSERVAÇÃO *IN LOCO* 318

GOMES, Alysson Carlos Ribeiro 318

PINHO, Maria José de 318

AS INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE 322

FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins 322

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de 322

REFORMULAÇÃO DO CURSO DO MAGISTÉRIO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS 327

MORAIS, Regiane Sepanhaki de 327

ZWIEREWICZ, Marlene 327

O TERCEIRO TERMO INCLUÍDO E OS NÍVEIS DE REALIDADE: UM CAMINHO PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE E A TRANSCULTURALIDADE 332

BECKER, Fabiana Dalila 332

BONIN, Joel Cezar 332

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS 337

Coordenação: Dra. Vera Lúcia Simão (Uniarp) 337

Mediação: Ma. Glaucia Nogara (Rempe, EMEB Professor Didio Augusto) 337

OS CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE 338

SCHMICKLER, Sandra Mara da Silva 338
WOLF, Veridiane Muller 338
SIMÃO, Vera Lucia 338
GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS 343
Coordenação: Dra. Vera Lúcia Simão (Uniarp) 343
Mediação: Ma. Glaucia Nogara (Rempe, EMEB Professor Didio Augusto) 343
CENÁRIOS ECOFORMADORES ITINERANTES PARA DESPERTAR O ENCANTAMENTO PELA LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE 344
OLIVEIRA, Adriana da Silva Ferreira 344
SIMÃO, Vera Lucia 344
CONHECIMENTO PERTINENTE NA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COMPROMETIDAS COM A VIDA 348
SANTOS LIMA, Andressa de Fatima Rodrigues dos 348
ZWIEREWICZ, Marlene 348
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR DIDIO AUGUSTO UMA ESCOLA CRIATIVA 354
NOGARA, Glaucia 354
SIMÃO, Vera Lúcia 354
GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE .. 359
Coordenação e Mediação: Dr. Valdir Lamim Guedes Junior (Uniplac) 359
CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 360
LAMIM-GUEDES, Valdir 360
EXPLORANDO A AGROECOLOGIA E BOTÂNICA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: A UTILIZAÇÃO DA HORTA ESCOLAR COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INFORMAL 364
FIRMINO, Pedro Eduardo Simões 364
SILVA, Larissa Maria Santos da 364
SILVA, José Carlos Amaro da 364
JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DOS ARTRÓPODES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ZOOLOGIA III 368
SILVA, José Carlos Amaro da 368
SILVA, Larissa Maria Santos da 368
FIRMINO, Pedro Eduardo Simões 368
COMO TORNAR O ENSINO DA MATEMÁTICA MAIS ACESSÍVEL E INTERESSANTE 372
GOMES, Rodrigo 372
LAMIM-GUEDES, Valdir 372
JOGOS E BRINCADEIRAS E SUA INFLUÊNCIA POSITIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 377

BECHTOLD, Ivan 377
BECHTOLD DALMÔNICO, Fabiane 377
BONIN, Joel Cezar 377
A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 383
PELLIZZARO, Fernanda 383
PARIS, Thainá 383
GONÇALVES, Sonia de Fátima 383
GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE .. 387
Coordenação e Mediação: Ma. Marcia Boell (Doutoranda UCS) 387
PROBLEMAS DA CANGURU DE MATEMÁTICA BRASIL COM USO DO GEOGEBRA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NO ENSINO DE GEOMETRIA 388
SANTIAGO, Paulo Vitor da Silva 388
MATEMÁTICA VIRTUAL 393
WALESKO, Rafaela Elias 393
HUPALO, Leandro 393
A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 397
MOURA FERNANDES, Jessica 397
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 401
RUBINI, Fabiana Mara 401
GRUTZMACHER, Nilvia Luzia 401
SILVA, Madalena Pereira da 401
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA 406
CORDEIRO, Amanda Alexandre 406
OLIVEIRA, Elaine Cristina de 406
BONIN, Joel Cezar 406
UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAÇADOR/SC NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 411
CALISTO, Tatiani Solanho Canêdo 411
BAADE, Joel Haroldo 411
GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE .. 416
Coordenação e Mediação: Dr. Joel Haroldo Baade (Uniarp) 416
ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TI E A RELAÇÃO ENTRE AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 COM REFLEXOS SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM INFORMÁTICA 417
ROCHA, Renata Pereira Garcia Burdin 417

ARAUJO, Renan Bandeirante 417
COUTO, Caline Carmo 417
IMPACTOS DA REVOLUÇÃO DA INDÚSTRIA 4.0 PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES 421
VIEIRA, Josimar de Aparecido Vieira 421
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello 421
PASQUALLI, Roberta 421
PARCERIAS ENTRE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADES E GOVERNOS COM FOCO EM AÇÕES INTERVENTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DE CASSILÂNDIA – MS 427
DIAS, Paola Barbosa 427
CHAGAS, Lucas Araujo 427
ESTÁGIO A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM PERÍODO DE PANDEMIA 431
PRATA, Bruna dos Santos 431
NOGUEIRA, Eulina Maria Leite 431
LUDICIDADE E TECNOLOGIA EM SALA DE AULA DURANTE A PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA 435
DIAS DOS SANTOS, Karina 435
MAIER RIBEIRO, Jennifer 435
GRUPO DE TRABALHO VII: PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR 439
Coordenação e Mediação: Dra. Valéria Vasconcelos (Uniplac) 439
Monitoria: Esp. Josiane Dogenski (mestranda PPGEB Uniarp) 439
CONSTRUINDO SABERES PARA TRANSFORMAR A SOCIEDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO POPULAR NA MUDANÇA SOCIAL 440
ZAMIN, Adriana Maria 440
PEREIRA, Josilaine Antunes 440
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PROBLEMATIZADORES 444
SILVA, Tamara Nunes da 444
PEREIRA, Josilaine Antunes 444
A EDUCAÇÃO BANCÁRIA SEGUNDO PAULO FREIRE 448
BROCKVELD, Marilda de Liz 448
LAMIM-GUEDES, Valdir 448
UN PANORAMA TEÓRICO: DIDÁCTICA LIBERADORA, PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y CONTEXTOS EMERGENTES 452
GUTIERREZ-VILLAMIL, Corina 452
ORTIZ-PADILLA, Myriam 452
IDEOLOGIA: UMA CRÍTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE 457

HOFFMANN, Valdemir Luís dos Santos 457
SANTOS, Rafael Tizatto dos 457
PEREIRA, Josilaine Antunes 457
PAULO FREIRE E GÊNERO: PRÁTICAS LIBERTADORAS 461
SILVA, Ana Paula Kuster da 461
SOUZA, Daine Silva Lourenço de 461
PEREIRA, Josilaine Antunes 461
GRUPO DE TRABALHO VII: PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR 466
Coordenação e Mediação: Dra. Josilaine Antunes Pereira (Uniplac) 466
Monitoria: Esp. Thaís Pereira de Souza (mestranda PPGE Uniplac) 466
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA 467
SILVA, Teresinha Chaves de Souza da 467
LIMA, Lucia Ceccato de 467
POR UM OLHAR OBSERVADOR DO/A PROFESSOR/A REFLEXIVO/A 472
BRANCO, Isabel S.W. 472
MUNIZ, Pâmella S. 472
LAMIM-GUEDES, Valdir 472
VASCONCELOS**,** Valéria O. 472
CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE PROBLEMATIZAÇÃO EM PAULO FREIRE NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS 476
SOUZA, Thaís Pereira de 476
SILVA, Madalena Pereira da 476
O PAPEL DO DIÁLOGO NA INTENCIONALIDADE LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO POPULAR 481
MEDEIROS, Débora de 481
VASCONCELOS, Valeria Oliveira de 481
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA 485
BEPPLER, Regimari Cristina Rodolfi Beppler 485
KANAN, Lilia Aparecida 485
SILVA, Cinthia Lopes da 485
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE 488
COELHO, Eliane Sari Mendes 488
SOUZA, Eloisa Terezinha Baptista de 488
VASCONCELOS, Valéria Oliveira de 488

GRUPO DE TRABALHO I: INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E ECOFORMATIVAS

Coordenação: Dra. Cinthia Lopes da Silva (UFPR)
Mediação: Dra. Márcia de Souza Lehmkuhl (Udesc)
Monitoria: Esp. Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth (mestranda PPGEB Uniarp)

A IMPORTÂNCIA DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO ABRANGENDO NOVE MUNICÍPIOS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IBAITI/PR

LEMES, Silmara Pimentel Barbosa[1]
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de[2]
RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins[3]

RESUMO

Sendo a Inclusão Educacional um direito constitucional e um assunto amplamente discutido, a pesquisa decorreu da necessidade de se questionar as políticas públicas, abordando a importância de uma equipe multiprofissional que sirva de suporte ao processo de inclusão escolar. Tem como objetivo correlacionar a legislação com as políticas, investigando se a gestão municipal oferta um serviço específico de avaliação, diagnóstico e intervenção nos casos de deficiência ou de transtorno do aprendizado. A metodologia consiste em pesquisa documental, breve revisão de literatura seguida de pesquisa de campo, a fim de coletar dados no Ensino Fundamental I dentre os nove municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti/PR. Como decorrência desse estudo, o produto educacional esperado é um encontro com os secretários municipais de educação, resultando na validação de um documento favorável à implantação de política pública municipal, destacando a necessidade de efetivação de uma Equipe Multiprofissional**.**

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Equipe Multiprofissional. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPED) – Mestrado Profissional em Educação Básica na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O estudo aborda, em linhas gerais, a inclusão educacional, a importância de uma equipe multiprofissional e a necessidade de mobilização para a implantação de políticas públicas na área da educação. Para tanto, consultam-se documentações legais e produções científicas referentes à temática.

A Inclusão Educacional é um dos temas mais comentados contemporaneamente. Leis, Diretrizes, Documentos Norteadores, entre outros garantem o direito de inclusão a todas as pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, percebe-se que as adequações necessárias para um atendimento completo a esse público-alvo da Educação Inclusiva demandam muitos ajustes, porquanto somente a escola se torna insuficiente para prestar todo o apoio necessário para que esse estudante se desenvolva em todas as suas especificidades, visto que muitos estudantes necessitarão de um atendimento clínico multidisciplinar.

Aqui, não há como desvincular o objeto da pesquisa à necessidade de se pensar em políticas educacionais, que são ferramentas as quais ajudam a desenvolver ações concretas a fim de resolução de problemas. Na questão, importante ressaltar que a inclusão é um direito garantido por lei, na qual se vê claramente que todos os estudantes têm o direito de estar numa escola regular de ensino, recebendo um atendimento que permita seu pleno desenvolvimento. Todavia, observa-se que ainda não há lei específica determinando que o poder público oferte um atendimento multiprofissional.

1 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), silpilemes@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0006-9227-6427, http://lattes.cnpq.br/8454700966269291.
2 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Siderly.almeida@uenp.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-2190-7213, http://lattes.cnpq.br/9600322657151582.
3 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), flavioruckstadter@uenp.edu.br. https://orcid.org/0000-0002-0430-0866, http://lattes.cnpq.br/0272603777781582.

Com base na temática, a pesquisa procura fundamentar, através de documentos legais, as bases da educação inclusiva, apontando a necessidade e a importância de uma equipe formada por diversos profissionais responsáveis pela avaliação, diagnóstico e intervenção nos casos de deficiências. Seguidamente, objetiva-se levantar dados sobre a realidade enfrentada pelos nove municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti/PR, apurando o número total de alunos considerados inclusos e qual o apoio ofertado pelo município.

Na prática, observa-se que a inclusão já acontece. Porém, o que vem causando certa preocupação entre professores, famílias e especialistas é a falta de um apoio externo de profissionais, principalmente por ser a criança um ser em desenvolvimento, quando constatado algum atraso é de extrema necessidade que a mesma passe por um processo de avaliação, pois quanto antes a intervenção ocorrer, melhor a perspectiva de prognóstico.

Na literatura consultada, conforme apontam as pesquisas desenvolvidas no tema, foram poucos os estudos englobando a temática sobre a equipe multiprofissional na área da educação, sendo mais comum essa abrangência na saúde. Em um levantamento rápido na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos “equipe multidisciplinar”, “ensino fundamental” e “inclusão”, a busca retornou com apenas cinco resultados, sendo uma dissertação de 2001, uma tese de 2012, 2015, 2022, uma dissertação de 2016 e outra de 2019. Assim, espera-se que essa pesquisa seja um novo referencial para futuros pesquisadores.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa se está fazendo um levantamento dos principais documentos que norteiam o tema inclusão, seguido de um estudo bibliográfico através de consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT e nas Bases Educa e Scielo.

O enfoque investigativo da pesquisa necessitará de uma abordagem mista, por meio da qual se pretende fazer uma pesquisa quantitativa através de consulta ao Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE/PR), objetivando o levantamento geral de número de alunos inseridos com algum tipo de deficiência, seguida de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, objetivando a coleta de informações num grupo focal composto por nove secretários municipais de educação jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti/PR.

Para a análise dos dados, será empregada análise de conteúdo (BARDIN, 2016), sendo os dados expostos futuramente de maneira que garanta o anonimato dos participantes, usados como reflexão para comprovar a problemática levantada inicialmente.

Após todo esse processo, espera-se que num encontro regional haja a validação de um documento, incialmente pensado ser uma carta aberta que sirva como ponto de partida para implantação de política pública municipal com o intuito de se pensar na constituição de uma Equipe Multiprofissional para apoiar as escolas no processo de inclusão educacional bem como ofertar o atendimento ao estudante e sua família.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao realizar um levantamento documental com ênfase na Inclusão Educacional, foram vários os encontrados, evidenciando que o Poder Público Federal não está omisso na garantia dos direitos, porém há lacunas na legislação na medida em que não definem com precisão as reais necessidades de acompanhamento, suporte à escola e à família.

Partindo da premissa de que a inclusão é um direito de todos, a Constituição Federal (1988) estabelece que as pessoas com necessidades especiais devam receber educação preferencialmente na rede regular de ensino, visando ao seu pleno desenvolvimento e à sua integração na escola e na sociedade. Ressalva casos de excepcionalidade, considerando a

avaliação das condições específicas de cada educando, necessitando de outros atendimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) introduziu um capítulo específico que orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, garantindo, na escola regular, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades do estudante público-alvo da educação especial.

O documento Marcos Políticos-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010) garante que a educação inclusiva é responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, expressando que a pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vive.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida - PNEE (2020) um dos documentos mais atuais aponta que todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas. O sistema educacional deve ser equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, ofertando ao educando serviços profissionais que atendem eficazmente ao conjunto de seus integrantes, estabelecendo relações de colaboração ativa para que todos tenham acesso aos recursos e aos serviços diferenciados necessários para que oportunidades iguais sejam viabilizadas em direção ao desenvolvimento humano e social (p.47).

No âmbito mundial, a educação inclusiva também se constitui enquanto um dos principais temas discutidos, além de documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) reforçarem a importância e o compromisso com a inclusão. O primeiro aponta a necessidade de universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, destacando que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. O segundo aponta que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Numa forma sucinta, ao se analisarem os documentos norteadores, dar-se-á uma reflexão sócio-histórica, percebendo que as políticas garantem o direito à inclusão e mencionam as necessidades individuais, sem definir com precisão quais seriam esses atendimentos necessários. Por isso, esta pesquisa vai se embasar em autores que abordam a importância da atuação de uma equipe multiprofissional.

Mantoan (2003) considera que há esgotamento no atual modelo educacional e que surge um momento oportuno para transformações, reforçando que escola não pode ignorar as diferenças dos alunos. Reforça que mesmo sob a garantia da lei, há problemas com as políticas educacionais, sendo o ensino fundamental o nível mais atingido.

Michels e Garcia (2014) consideram que a política educacional brasileira vem assumindo nas duas últimas décadas uma face inclusiva, reforçando que o tema é complexo e que os alunos inclusos têm acesso a uma educação subalterna, havendo necessidade de um pensamento crítico em relação às políticas educacionais, principalmente em relação à educação das pessoas com deficiência, que devem receber um atendimento que colabore para seu desenvolvimento humano.

Para Lima, Mello, Massoni e Ciasca (2006), importa avaliar e diagnosticar crianças que apresentam queixas escolares de forma interdisciplinar, sendo que o diagnóstico precoce, na maioria dos casos, constitui uma intervenção mais eficaz.

Ciasca, Pestun e Gonçalves (2002) analisam que, na ciência do século XXI, é essencial a troca de conhecimento entre as várias disciplinas, sendo fundamental tal entre as áreas médica, neuropsicológica e pedagógica. Aqui, compreende-se a importância do atendimento multidisciplinar além dos “muros da escola”.

Na visão de Silva (2016), as escolas inclusivas devem ser capazes de implantar práticas que removam barreiras à aprendizagem de todos os alunos e, portanto, é necessário

o apoio de serviços e de outros profissionais para juntos encontrar soluções para os problemas e a Equipe Mutiprofissional foi apontada como esse importante suporte, auxiliando na promoção da inclusão escolar.

Mendes e Silva (2021) consideram que a Equipe Multiprofissional tem sido uma das alternativas para se prover apoio à escolarização do estudante com deficiência na escola regular e acrescentam que é um trabalho valorizado pela escola. Observaram que a expectativa dos professores é que seja ofertado um atendimento clínico. As autoras ainda apontam controvérsia entre as áreas da saúde e educação nesse serviço, enfatizando que no Brasil o investimento nesses profissionais como rede de apoio à inclusão ainda são escassos.

Gonçalves (2022) considera a necessidade de o estudante passar por uma avaliação multiprofissional, onde deverá ser considerado seu aspecto biopsicossocial. O autor discorre sobre a divisão existente na equipe multiprofissional, atuando de maneira clínica ou educacional, acrescentando que para a maioria dos municípios brasileiros, a manutenção dessa equipe na área exclusiva da educação ainda não é possível, havendo a necessidade de uma parceria com a saúde.

De acordo com Aniceto e Franceschini (2018), com a inclusão escolar é necessária a constituição de uma equipe multiprofissional preparada para atuar com os educandos portadores de necessidades especiais, considerando os comprometimentos físicos e motores, os distúrbios mentais, visuais, da fala e perceptivos que podem acometer essas pessoas.

Diante das reflexões, ver-se-á que a temática “inclusão” assume uma dimensão mais ampla, abrangendo não somente a educação, mas a sociedade como um todo, sendo necessária a adoção de medidas mais eficazes para se garantir os direitos da pessoa com deficiência. Assim, Mainardes (2006) destaca a importância de professores, gestores e demais profissionais terem um papel ativo no processo de interpretação e implementação das políticas, salientando que as políticas locais podem ser tomadas como ponto de partida para análises mais amplas. Por isso, ao final dessa pesquisa, objetiva-se a realização de um encontro que sirva de mobilização para adoção de novas políticas municipais de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetiva refletir sobre a inclusão educacional bem como os problemas enfrentados na realidade em relação à falta de atendimento aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, apontando a inexistência ou existência parcial/total de uma equipe multiprofissional.

Espera-se que, ao analisar os documentos, sejam observadas as lacunas existentes no atendimento integral ao estudante para que ele se desenvolva em todos os seus aspectos, evidenciando que os alunos com deficiência encontram dificuldade no seu contexto escolar, recebendo, muitas vezes, somente o apoio pedagógico e o atendimento educacional especializado ofertado pela escola; atendimentos importantes, mas que não substituem a necessidade de outros profissionais.

O enfoque será evidenciar que, no processo de inclusão, há ainda um caminho longo a percorrer, mostrando-se a necessidade de se questionar sobre as políticas públicas educacionais como ferramentas importantes, onde o sujeito inserido numa realidade, no caso professores, famílias e demais envolvidos, serão os agentes principais na consolidação de novas políticas.

Ao final da pesquisa, espera-se também que haja uma conscientização de lideranças municipais representada pelos secretários de educação sobre a problemática existente, a fim de que resulte numa carta aberta validada, em defesa de adoção de política pública municipal que favoreça a implantação de equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ANICETO, Gabriela; FRANCESCHINI, Belinda Talarico. A Equipe Multiprofissional frente à inclusão nos trabalhos do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial. **Educação**, Batatais, v.8, n.1, p.29-38. Jan./Jun.208. Disponível em https://intranet.redeclaretiano.edu.br

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: **Marcos Políticos-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/** Secretaria de Educação Especial- Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida/** Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CIASCA, Sylvia Maria; PESTUN, Magda S. Vanzo; GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. **A Importância da Equipe Interdisciplinar no Diagnóstico de Dislexia do Desenvolvimento**. Relato de caso (2002). Disponívem em https://www.scielo.br/j/anp/a. Acesso em 10 de ago. 2022.

GONÇALVES, Edivaldo Félix. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** a importância dos aspectos histórico-culturais e o trabalho de uma equipe multiprofissional. Guarulhos. 2022. Disponível em https://repositorio.unifesp.br/. Acesso em 05 maio. 2023.

LIMA, Ricardo Franco de; MELLO, Rita de Jesus Luiz de; MASSONI Iramaia; CIASCA, Sylvia Maria. Dificuldades de Aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. **Revista Neurociências**, v.14, n.4, out.dez., 2006. Disponível em https://periodicos.unifesp.br. Acesso em: 5 de ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem de ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.994, p.47-69, 2006. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/Acesso em: 28 de ago. 2022.

MANTOAN. Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo. Moderna. Coleção Cotidiano Escolar. 2003. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br. Acesso em 28 de ago.2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SILVA, Márcia Altina Bonfá da Silva. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. (2021). **Revincluso–Revista Inclusão &Sociedade.** 33-56. Recuperado de https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609. Acesso em 29 de ago. 2022.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional

Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Campinas**, v.34.n. 93, p.157-173, maio-ago. 2014. Disponível em http:///www.cedes.unicamp.brAcesso em 4 nov. 2022.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma Equipe Multiprofissional no Apoio à Educação Inclusiva**. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos-SP. 2016. Disponível em https://repositório.ufsc.br/ufscar/7545. Acesso em: 10 de ago.2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em 22 de julh 2022.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A INCLUSÃO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

MAEBERG, Aline Amaro[1]
LIMA, Edilene Cassiane[2]
CAMPOS, Larissa Silva[3]
MOURA, Raquel Tibes[4]

RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão sobre as tratativas do Transtorno do Espectro Autista no Ambiente Escolar com ênfase no ensino fundamental I. A partir disso, contempla a pesquisa bibliográfica, analisando mais detidamente como ocorre a inclusão do aluno no ambiente escolar hodiernamente. A partir disso, objetivou investigar e compreender como acontece a inclusão no cotidiano escolar, visto que o Transtorno do Espectro Autista está cada vez mais presente em nosso dia a dia e afeta milhares de crianças, o que, consequentemente, afeta suas famílias e cuidadores, bem como a capacitação ou não dos profissionais atuantes na área da educação.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Professor. Inclusão. Ambiente Escolar

INTRODUÇÃO

De acordo com Cunha (2018), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de comportamentos agrupados em três elementos principais: atraso na comunicação, dificuldade na interação social e interesses restritivos-repetitivos. O autismo pode ser classificado como um transtorno do desenvolvimento que apresenta alterações qualitativas e quantitativas que afetam diretamente as áreas de interação social, de comunicação e de comportamento.

A inclusão escolar de alunos com autismo na rede regular e pública está aumentando, assim como as pesquisas sobre alfabetização e processos de alfabetização que envolvem estudantes com TEA. No entanto, ainda, há um distanciamento em relação às discussões sobre esses dois temas mencionados. Segundo Omote (2008), as pesquisas apontam para a necessidade de analisar o desempenho escolar de alunos com deficiência, e não apenas as percepções dos professores sobre esse processo nem somente a socialização desses alunos, principalmente os alunos com autismo e sua alfabetização.

De acordo com Martins, Acosta e Machado (2016), a escola deve ser um local de interação social para pais de crianças com TEA, pois se as dificuldades enfrentadas por elas limitam sua convivência com outros membros da família, é preciso considerar a maior limitação ainda de tais estudantes no ambiente público da escola. Portanto, a aliança entre família e escola não só beneficia o tratamento dessas crianças e cria um ambiente favorável para o desenvolvimento de suas habilidades, mas também traz oportunidades de crescimento para os pais, os professores e toda comunidade escolar.

METODOLOGIA

De acordo com Gil (2002, p. 17), "[...] a pesquisa é requerida quando não há informação suficiente para responder ao problema, ou quando a informação disponível se encontra em tal estado que não pode ser adequadamente relacionada ao problema".

1 UNIARP. Email: aline.amaeberg@gmail.com, https://lattes.cnpq.br/2560218027462188.
2 UNIARP.Email: edyylimaah@gmail.com, https://lattes.cnpq.br/9733848707763859.
3 UNIARP. Email: larissalaura31@gmail.com , http://lattes.cnpq.br/9077534096604897.
4 UNIARP. Email: raquelgoncalves5584@gmail.com , http://lattes.cnpq.br/0679227730066289

Para realização deste trabalho, primeiramente no tocante à revisão de literatura, foram determinados critérios de inclusão e de exclusão, seja de população, seja de publicações científicas, cuja explanação se dará mais tarde no trabalho de conclusão de curso.

Serão incluídos nos critérios de pesquisa bibliográfica artigos relacionados aos temas de Autismo, Transtorno do Espectro Autista, Educação Especial e Inclusiva, Leis e Sanções Governamentais e Práticas Pedagógicas na inclusão do aluno autista. Priorizam-se artigos e publicações científicas relacionadas aos temas e inseridos nos últimos 5 anos, porém, em caso de Leis e Livros de Referência sobre os temas, serão aceitos textos com data superior a 5 anos.

Para aplicação posterior a esse questionário, serão incluídos somente profissionais da educação básica do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Caçador, sendo classificados como primeiros e segundos professores.

Para coleta de dados tanto em caráter da revisão de literatura quanto da aplicação de questionário, serão utilizados métodos informatizados por meio notebook com acesso à internet e uso de plataformas de aplicação de formulários como o Google Forms em relação ao questionário e plataformas como o CAPES, Scielo e Google Acadêmico para a revisão bibliográfica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A legislação educacional atual do Brasil contém três documentos relacionados à educação inclusiva. O primeiro é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008); o segundo é a “Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista”, que se refere à Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que garante às pessoas com TEA o direito à educação (BRASIL, 2012); e, por fim, a Nota Técnica nº 24 (2013) do Ministério da Educação, que orienta as instituições de ensino a implementar práticas para envolver pessoas com TEA.

Para Andrade (2010), a educação infantil é um período importante para o desenvolvimento das habilidades das crianças e a importância da educação nesse período fica particularmente clara quando se reflete sobre a constituição da criança como sujeito social e histórico.

Assim sendo, a Inclusão Escolar é uma proposta pedagógica desenvolvida pela Política de Educação que visa a implementar um novo paradigma pedagógico em que a educação especial deve ser configurada por meio de um processo escolar/acadêmico que abrange desde o ensino fundamental até o ensino superior. Para Denari (2006, p. 36- 37), a educação especial:

> [...] é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma de suas responsabilidades, organizar-se de forma que permita aos educandos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo. Nessa compreensão, as necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Paradoxalmente, espera-se que o sistema escolar se adeque às necessidades dos alunos.

A escola que promove a inclusão deve ser a que recebe e inclui a todos os alunos sem discriminação de cor, etnia, raça, orientação sexual, gênero, orientação sexual e/ou qualquer outra condição física e psicológica. Portanto, de acordo com Marques e Marques (2003, p. 236), “[...] a escola inclusiva reitera, pois, diretrizes de práticas decorrentes da concepção de que a educação é um processo histórico e tem, como lócus específico, o espaço escolar inserido no contexto social”.

Para Carvalho (2005, p. 2) o princípio geral da educação inclusiva é “[...] o da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de estar no espaço escolar e,

nele, desenvolver sua cidadania, aprendendo e participando".

O professor, tal como a família, desempenha um papel importante na aquisição da linguagem ou de meios alternativos de comunicação e, sobretudo, na socialização da criança com autismo, procurando sempre ajudá-la no seu ambiente pessoal para que desenvolva seu potencial social. Em vista disso, tanto o programa educacional quanto a abordagem do professor devem ser adaptados às necessidades individuais de cada criança, pois aquela com autismo é diferente da outra.

Desse modo, de acordo com Martins, Acosta e Machado (2016), os professores podem utilizar o aconselhamento parental sobre a escolarização dos filhos como estratégia de apoio às famílias, pois, muitas vezes, sentem-se inseguros em colocar os filhos na escola regular. Assim, para que os professores possam apoiar os pais e trabalhar efetivamente no desenvolvimento das crianças, precisam ser mais bem preparados, estar familiarizados com a prática da inclusão nas escolas e ter confiança de que as técnicas que aprendem podem ser repassadas aos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância da escola na conscientização e na preparação dos indivíduos (deficientes ou não) para o exercício da cidadania. Nesse sentido, é importante refletir articuladamente sobre a educação inclusiva, discutindo a realidade contemporânea da sociedade brasileira e de seu sistema educacional, que se caracteriza, sobretudo, pelo processo de exclusão. Entretanto, importa ressaltar que, para que a educação do aluno com autismo seja contextualizada, promover a sua integração social caracteriza-se como um aspecto fundamental.

A sociedade ainda se encontra em um processo longo de aprendizado e de atualização sobre o tema, pois sobre o autismo, ainda, é colocado um forte estigma, pois se vê a doença e o seu portador como problemas "não bem-vindos" ao mundo escolar, porquanto se percebe existir um preconceito e um pré-julgamento acerca de questões sobre o tema. Todavia, tais rótulos podem ser superados se houver conscientização e difusão mais claras sobre o TEA em todas as áreas do conhecimento dentro e fora do ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de bolsas UNIEDU e aos organizadores do EDUINTER pelo apoio e o incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, de 21 de Março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192 Acesso em 06 Maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília: 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2 eds. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CUNHA, E. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade. 7º ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63

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

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do Universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, M. F.A; ACOSTA, P.C.; MACHADO, G**.** A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação.** n. 43, 2016.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. cap. 1. p. 15-32.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

BARTH, Lidiane Cristina Woldam de Moraes[1]
BLASZKO, Caroline Elizabel[2]

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar a organização da educação inclusiva na educação infantil do município de União da Vitória- PR utilizada para atender aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na creche. Como objetivos específicos, busca compreender como a educação inclusiva na educação infantil está presente nos documentos oficiais do município; coletar, junto aos professores do CMEI Odete Conti que trabalham com alunos de 0 a 3 anos, informações referentes a sua visão sobre a educação inclusiva na educação infantil; descobrir como a educação inclusiva na educação infantil do município de União da Vitória-PR é percebida por seus responsáveis; analisar quais os serviços ofertados pela Secretaria Municipal da Educação aos alunos da creche; e, por fim, construir um documento orientador relacionado aos serviços de atendimento que devem ser fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação a todos os alunos público-alvo da educação especial. Apresenta-se com natureza básica, abordagem qualitativa e descritiva. Expõe, primeiramente, um levantamento bibliográfico com autores envolvidos com a temática bem como analisa a legislação brasileira referente ao tema. Com relação à coleta de dados, apresenta uma entrevista a ser aplicada e gravada com os 17 professores que trabalham diretamente com os alunos de zero a três anos do CMEI Odete Conti bem como com a diretora da instituição e com a responsável pela educação especial do município de União da Vitória- PR. As respostas serão analisadas com base na análise do discurso proposta por Orlandi (2005) e darão origem a um material formativo focado na importância de se realizar o atendimento precoce das crianças de zero a três anos.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação inclusiva. Creche. Atendimento precoce.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está em andamento e faz parte do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Vincula-se à linha de pesquisa: Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva de inclusão escolar e Formação de Professores na Educação Básica (GEEFP). Objetiva analisar as propostas de organização dos serviços de atendimento relacionados à educação inclusiva destinada à creche na educação infantil em Centro Municipal de Educação Infantil de União da Vitória-PR.

A educação infantil é uma etapa rica em descobertas e vivências para as crianças. Nessa fase, dão seus primeiros passos, falam suas primeiras palavras, descobrem seu corpo, relacionam-se com seus pares, criam laços de afeto e iniciam o processo de encontrar o seu lugar no mundo. E, nessa etapa também, identificam-se os primeiros sinais de que possam necessitar de um acompanhamento específico, diferente do acompanhamento dado pelo professor ou pelos pais, como o atraso na fala, no desenvolvimento físico e cognitivo, indicando possíveis diagnósticos de transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de comportamento, deficiências, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Por isso, a identificação desses possíveis transtornos é essencial para o desenvolvimento da criança, pois permite ser acompanhada de forma precoce e tenha suas necessidades atendidas.

Assim, pesquisas a esse respeito são necessárias, porquanto, segundo Soejima e

1 Uniarp. lidianemariafernanda709@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-8055-3486, https://lattes.cnpq.br/5484526265573613

2 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. carolineblaszko2023@gmail, https://orcid.org/0000-0002-9741-2823, http://lattes.cnpq.br/7383240071679937.

Bolsanello (2012), é necessário que se pesquise a respeito do atendimento precoce ou da atenção precoce voltados às crianças de 0 a 3 anos, uma vez que ainda existem poucos estudos relacionados a esse tema na realidade brasileira. Soejima e Bolsanello (2012) afirmam haver a necessidade de novas pesquisas que orientem as políticas públicas relacionadas à educação infantil, principalmente a faixa etária de 0 a 3 anos para que sejam apresentadas formas eficazes de atender com qualidade essas crianças dentro das instituições de educação, atuando na prevenção e na promoção do seu desenvolvimento.

Dessa forma, para a construção desse trabalho faz-se necessário visitar a história da educação especial no Brasil e no mundo bem como analisar as principais leis que configuram o cenário educacional nacional. Ainda, analisar os benefícios relacionados ao atendimento precoce para as crianças matriculadas na creche.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem sua natureza básica, a qual, segundo Pereira *et al.* (2018, p. 50), "[...] é aquela que procura o progresso científico, a ampliação de conhecimentos teóricos, sem a preocupação de utilizá-los na prática. É a pesquisa formal, tendo em vista generalizações, princípios, leis. Tem por meta o conhecimento, pelo conhecimento". A abordagem do problema apresenta-se na forma qualitativa, a qual, conforme Sampieri (2013), busca compreender a perspectiva dos participantes sobre os acontecimentos que os envolvem e, dessa forma, compreender como percebem a sua realidade.

Quanto à realização dos objetivos, apresenta-se de forma descritiva, que, para Sampieri (2013), busca especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa contará com a participação de um grupo de 17 professores efetivos do Centro Municipal de Educação Infantil Odete Conti que trabalham diretamente com crianças de 0 a 3 anos, da diretora da instituição e da responsável pela educação especial da secretaria de educação municipal. Com esses participantes, dar-se-á uma entrevista com perguntas semiestruturadas, e o resultado integrará objeto de análise deste estudo. Por fim, seu delineamento é transversal devido a sua aplicação ser rápida e possuir um período pré-determinado.

A metodologia de análise de dados aplicada será a análise de discurso por meio de respostas obtidas organizadas, sendo os fenômenos em questão analisados dentro de seu contexto, buscando compreender a visão dessas partes a respeito da Educação Inclusiva dentro da Educação Infantil do referido município.

Assim, conforme Orlandi (2006), ao analisar o discurso apresentado, emissor e receptor atribuem sentido às questões e às respostas apresentadas, considerando o que cada um traz consigo de suas experiências vividas e em um processo somatório constroem um novo significado para a mensagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação da pessoa com deficiência acompanhou o desenvolvimento da história, sendo influenciada pelas crenças e costumes das diferentes épocas. Como eram vistos e tratados dependia do período histórico em que se encontravam. Muitas foram as mudanças ocorridas até o que se encontra atualmente.

Desde a Antiguidade, até os dias atuais, foram muitas as mudanças até se chegar ao que se tem hoje em dia. As pessoas com deficiência passaram por dissabores até se constituírem como seres de direitos. Foram vistas como ora como seres do mal, ora como filhos de Deus, ora representantes do inferno e ora sua deficiência foi considerada como condição humana.

É a partir da Idade Moderna que a ciência passa a fazer parte da explicação da

deficiência. Durante essa época, os médicos e os Alquimistas Paracelso e Cardano afirmavam, segundo Pessoti (1984), que a visão sobre a deficiência devia ser científica e não teológica.

Durante a Idade Contemporânea, iniciou-se a preocupação com a escolarização das pessoas com deficiência. Aranha (2001) afirma que, a partir desse contexto, a ideia de manter essas pessoas enclausuradas não agradava mais, buscava-se agora que fossem integradas à sociedade e adquirissem as condições necessárias para isso.

No Brasil, a história da educação especial acompanhou os movimentos mundiais e se iniciou no Império, sendo, assim, criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1856.

Durante a República, devido ao aumento da procura pelos serviços de atendimento especializado, surge em 1926 o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul e, anos mais tarde, devido à mobilização popular é fundada a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que tinha como proposta separar os alunos com deficiência dos demais. Em discordância referente a isso, ou seja, de manter esses alunos separados dos demais, inicia-se a luta por qualidade e ampliação do acesso dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, sendo a promulgação de um conjunto de leis foi determinante para isso.

A primeira foi a Constituição Federal de 1988 que apresentou as reivindicações do povo e colocou em seu Cap. II Art. 60 os direitos subjetivos de todo o cidadão, e enfatiza que "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados".

Oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1998, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 a qual vem reafirmar o direito de todos à educação de qualidade e definir os seus princípios, responsabilizando cada parte ao que lhe cabe e propor atualizações. Além disso, enfatiza que a educação nacional deve ser inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana e que a sua finalidade deve ser o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

É também a partir da LDB de 1996 (Seção II, Art. 29) que a educação infantil passa a ter um lugar de importância no processo educacional, porquanto passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica, ou melhor, sua finalidade é "[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Assim, a educação infantil começa a ser reconhecida como fundamental para a construção do conhecimento por parte das crianças, para a ampliação de suas relações sociais e para que essa encontre seu lugar no meio em que vive.

Com relação à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu Capítulo 5 no Art. 58 define como educação especial "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". O que é complementado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 7) ao afirmar que essa modalidade deve estar presente em "[...] todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular".

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação das pessoas com deficiência passou a ser vista com mais importância e a inclusão desses alunos nas classes regulares se tornou um objetivo a ser alcançado. No entanto, para que se tenha clareza sobre os seus benefícios, é necessário também que o termo inclusão esteja claro. Assim, Camargo (2017,

p.1) esclarece que “[...] a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isso, participam efetivamente”. Sendo assim, é uma prática social que deve estar presente em todos os espaços.

No que diz respeito à educação, o objetivo da inclusão escolar é garantir que os alunos com necessidades especiais se sintam acolhidos e pertencentes ao meio em que estão inseridos. Importa que tenham suas particularidades respeitadas, que suas potencialidades sejam valorizadas e estimuladas e que os sistemas de ensino e os currículos sejam organizados de forma a atendê-los em sua integralidade, pois, conforme a Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem acolher todas as crianças que a procurarem, independentemente de qualquer condição física ou emocional apresentada. “Deve acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994. p.17-78).

No entanto, para que a inclusão realmente aconteça, é necessário haver o acolhimento das crianças com deficiência nas instituições de educação desde os seus primeiros anos de vida. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão escolar deve ter início na educação Infantil quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento global. Assim, quando uma criança apresenta alguma dificuldade e essa se percebe pelos profissionais que a acompanham, levando a mesma a ser atendida de forma adequada, por profissionais específicos, como pode ser o caso de psicólogos, fonoaudiólogos, neuropediatras, terapeutas ocupacionais, entre outros, a probabilidade de esse estudante obter sucesso escolar e na vida é maior do que se fizesse de forma diferente.

Com isso, o atendimento precoce é essencial para garantir o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, já que possibilita a essas crianças o atendimento quando se percebe sua necessidade, não precisando esperar atingir determinada idade para ser acompanhada por algum atendimento especializado. Vale destacar que o tempo nesses casos é crucial para o desenvolvimento desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos feitos até o momento, percebe-se que a diversidade está presente em todas as etapas e os níveis da educação. Está presente desde a educação infantil, estendendo-se pelo ensino fundamental e médio e, ainda, pelo ensino superior. Sendo algo que acompanha o estudante por toda a sua vida.

No entanto, durante a educação infantil, o olhar sensível do professor ou do profissional de educação para o desenvolvimento individual de cada aluno é imprescindível, pois, ao observá-lo de forma individual o professor é capaz de identificar se esse aluno necessita ou não de atendimento especializado, o que é muito importante que ocorra o quanto antes possível. Os alunos em idade de creche (0 a 3 anos) necessitam do atendimento precoce, somente assim terão as suas necessidades atendidas no momento certo, sem ter que esperar outro momento, pois isso poderia comprometer o seu desenvolvimento.

Dessa forma, ouvir os professores e os demais profissionais envolvidos com o ensino das crianças de 0 a 3 anos é essencial para se compreender o real contexto que envolve o atendimento precoce no município de União da Vitória- PR, porquanto permite que se analise a realidade e se busquem meios para sua transformação.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de União da Vitória e à Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória pela colaboração e apoio recebido.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.

BRASIL, **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado,1988. Acesso em: 25/07/2022. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Acesso em 27/07/2022. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL, MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Acesso em 20/07/203 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial**: enlaces e desenlaces. Ciênc. Educ. Bauru, v 23, n.1, p.1-6, 2017

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, UNESCO, 1998. Acesso em 29/07/2023 Disponível em https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara__o_de_Salamanca_1522688656 0741_7091.pdf DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. 5ª ed. Campinas. Pontes: 2005.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental:** da Superstição à Ciência. São Paulo: T.A. Queiroz,1984.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5° ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

SOEJIMA, C. S. BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS

FERREIRA, Aldemira Dias[1]

RESUMO

Esse trabalho tem com intuito de analisar um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado na Escola de Educação Básica Municipal Cancianila Arbegaus no município de Santa Cecília – SC a fim de compreender o trabalho realizado e o funcionamento de tal serviço na instituição educacional: como é organizado; e como se realizam os atendimentos aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Os resultados obtidos com a pesquisa mostram que: os alunos recebem atendimento de acordo com as normas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; os professores preenchem os requisitos de formação e capacitação; a sala de atendimento é multifuncional, ou seja, é equipada com os recursos pedagógicos e tecnológicos necessários e suficientes para atender as necessidades dos alunos; há uma boa articulação entre professores do AEE e as turmas regulares, nas quais os alunos frequentam. Os resultados são positivos, pois é possível com essa modalidade de pesquisa conhecer na teoria e na prática a organização e o funcionamento do AEE como forma de colaborar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com diferentes tipos de deficiências, tornando a escola mais inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Desenvolvimento Humano. Trabalho educacional. Articulação.

INTRODUÇÃO

Segundo Rodrigues (2005), o professor como mediador do conhecimento deve planejar e organizar conteúdos e metodologias condizentes ao atendimento do aluno que frequenta o Atendimento Educacional Especializado, propiciando um ambiente acolhedor, procurando manter a rotina e estabelecendo regras claras quanto ao seu atendimento no AEE. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade no intuito de eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Diante disso, este texto é resultado de um projeto de pesquisa, cujo objetivo geral é compreender o funcionamento do AEE na escola pública, bem como a sua importância na educação inclusiva, sendo que a coleta de informações se dará com a aplicação de um questionário e a observação durante as aulas dos professores que atuam com atendimento especializado na E.E.B.M. Cancianila Arbegaus de Santa Cecília – SC. Sabe-se da importância do trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento, visto que na educação inclusiva esse trabalho requer novos olhares, considerando as especificidades dos alunos a partir de estratégias que atendam melhor suas deficiências, tendo o atendimento especializado como um suplemento à aprendizagem (RODRIGUES, 2005).

Portanto, o presente documento se volta à necessidade de pesquisar e de observar como é realizado o trabalho na sala de Atendimento Educacional Especializado na referida escola municipal. Diante da realidade apresentada, faz-se necessário questionar: como ocorre a organização do Atendimento Educacional Especializado na escola municipal, bem como a organização do professor para atuar diante dos alunos que o frequentam?

O Art. 5º da Resolução CNE/CEB 4/2009 regulamenta que o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no contraturno da escolarização, o que não substitui o ensino da classe comum e, portanto, cabe às escolas cumprirem suas funções, oportunizando aos alunos o acesso à aprendizagem, respeitando suas especificidades e valorizando as diferenças. Diante do

1 UNIARP. E-mail: aldemiradiasferreira670@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/4207178922470849

exposto, mostram-se necessárias novas informações para melhor compreender como se dá esse processo na rede municipal de ensino, visto que a busca de novos conhecimentos sobre o Atendimento Educacional Especializado se dá a partir de uma pesquisa aplicada, com observações e questionário aos professores que atuam na referida escola municipal de Santa Cecília - SC.

METODOLOGIA

A presente investigação trata-se de uma pesquisa aplicada, porquanto objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de um problema específico, no caso, como ocorre o trabalho do professor na sala de Atendimento Educacional Especializado na E.E.B.M Cancianila Arbegaus de Santa Cecília – SC.

Para Knechtel (2014), a pesquisa, em âmbito geral, não é apenas relacionada à simples trabalhos escolares, às repetições de experiências, sínteses de textos e de relatórios técnicos, mas funciona como uma investigação científica, que produz conhecimento por meio de uma atividade intelectual, intencional e sistemática, procurando respostas para necessidades do ser humano. “A pesquisa deve fazer parte do cotidiano de todos os profissionais da área educacional, em razão de que os acontecimentos mundiais, as descobertas científicas vêm se transformando a cada dia numa velocidade muito rápida” (BELLIA, 2008. p.15).

Para Brandão (2001, p. 13), “[...] pesquisa qualitativa está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”.

Já a abordagem qualitativa pode ser requerida em duas situações:

> Para uma pesquisa de levantamento preliminar-piloto, base para a elaboração de um questionário, ou ainda, como suporte necessário para explicar os porquês das relações identificadas na pesquisa quantitativa e também pode ser utilizado como único método, dependendo da natureza do problema de pesquisa. A utilização das técnicas neste campo qualitativo deve ser adotada, evitando sua utilização pelo folclórico mito de ser mais fácil, por ser subjetiva (RODRIGUES, 2005, p. 16).

Os métodos qualitativos descrevem uma relação entre o objetivo e os resultados que não podem ser interpretadas através de números, nomeando-se como uma pesquisa descritiva. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas indutivamente (FERNANDES, 2009).

Em relação aos procedimentos técnicos, será realizada inicialmente a análise de referenciais teóricos, leis, normativas e resoluções oficiais, além da observação da organização da sala do AEE na escola, bem como o material pedagógico e tecnológico disponível, conversas com os professores do setor e com a direção da escola. Nesse caso, também se fará uma pesquisa de campo, cujo instrumento será um questionário constando questões para que os professores atuantes possam respondê-las. Observações diretas dos atendimentos realizados também são alvos desta pesquisa. Uma ampla revisão bibliográfica construída a partir principalmente de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na internet, modelos de planejamento e outros documentos encontrados na escola que possam dar suporte a essa pesquisa serão essenciais para a posterior escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

No contexto apresentado na E.E.B.M. Cancianila Arbegaus em Santa Cecília - SC, o desafio do trabalho do professor, relaciona-se à organização do ensino de modo que o processo educativo escolar no Atendimento Educacional Especializado se constitui como atividade mútua para aluno e professor, ou seja, um ensino que promova a aprendizagem pressupõe um sujeito em atividade em que a ação de quem ensina é fundamental, mas isso não ocorre de modo passivo. A ação do professor deve ser organizada de forma a possibilitar aos estudantes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (RODRIGUES, 2005).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de educação especial. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação. A formação do professor deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência, trabalho e justiça social (PNEESPI, 2008).

Em pesquisa preliminar, foi possível perceber que ambos os professores da escola pesquisada que atuam com o AEE possuem formação em Pedagogia e diversos cursos de capacitação para atuação em educação especial, portanto estão de acordo com o que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Frequentaram e frequentam, sempre que é oferecido, cursos de aperfeiçoamento e capacitação.

Quanto ao funcionamento do AEE na escola, foi possível perceber, por meio da observação e das respostas obtidas no questionário aplicado aos professores (foi realizada uma anamnese com os pais/responsáveis, para verificar a real situação de cada aluno, ou seja, sua situação de saúde (desde a gestação e nascimento até os dias atuais), os acompanhamentos médicos, psicológicos e sociais que recebeu, os remédios de que faz uso contínuo, o aproveitamento escolar na série/ano que frequenta e o depoimento dos pais sobre aspectos que consideram importantes na vida do filho), que a referida escola leva muito a sério o serviço do AEE, pois tudo é registrado em arquivos individuais, os quais os professores consultam sempre que necessário. Assim, a inclusão do aluno no grupo escolar, na sequência, implica na sua apresentação ao professor para que esse possa avaliá-lo. O professor do AEE entra em contato com o professor da sala de aula regular para que ele possa receber informações complementares e, só então, passa a planejar o seu trabalho com aquele aluno.

O Plano de Atendimento Individual é sempre realizado, pois o aluno passa a frequentar o AEE duas vezes por semana, no período de duas horas, no turno inverso àquele que frequenta o ensino regular, recebendo atendimento e atividades diversificados que o ajudam no desenvolvimento de suas potencialidades e autonomia.

> As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

Como dito, o atendimento ocorre de maneira individual, em sala apropriada, com recursos diversos como materiais pedagógicos, tecnológicos, confeccionados pelo professor, quando necessário ou adquiridos pela unidade escolar. É possível perceber que há uma boa quantidade de materiais disponíveis e que o professor os utiliza de forma diferente daquela utilizada na turma regular. O uso de recursos tecnológicos, igualmente, é frequente visando ao pleno desenvolvimento do aluno atendido.

As observações feitas no AEE e os resultados do questionário respondido pelos professores levam a perceber que os atendimentos são realizados de forma que se perpassam as diversas etapas que cada aluno necessita, orientando-os quanto à utilização dos recursos nas turmas comuns do ensino regular. Os professores ainda identificam e elaboram os recursos pedagógicos e de acessibilidade visando à eliminação de barreiras que dificultam a participação dos alunos nas diversas atividades desenvolvidas, considerando as suas necessidades específicas.

O professor do AEE mantém interação com o professor da sala regular por meio de conversas semanais durante a hora-atividade, com o objetivo de um complementar o trabalho do outro, favorecendo o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais de ensino e de aprendizagem. Tal articulação é necessária, pois "[...] ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum" (BRASIL, 2008, p. 16).

Além disso, o professor do AEE mantém contato com as famílias dos alunos que atende e, juntos, analisam o progresso e as novas necessidades surgidas ao longo do processo de aprendizagem. As famílias recebem orientações sobre ações que devem tomar com relação ao filho atendido. Tais orientações vão desde como ajudá-lo na tarefa escolar, como se relacionar com ele até os atendimentos especializados de que precisa (fonoaudiologia, psicologia, neuropediatria, etc.).

É importante que os professores e os pais discutam e compartilhem acontecimentos e experiências para facilitar a aprendizagem da criança na escola. Conforme Cosme (2002), a participação da família na educação colabora de forma positiva para a integração da criança na escola, favorecendo o surgimento do sentimento de aceitação e de inclusão por parte da criança no ambiente tanto familiar quanto educacional.

Aos se questionar os professores do AEE sobre os resultados efetivos do seu trabalho no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, a resposta foi parcial, pois o sucesso escolar dessas crianças, em alguns casos, é bem moroso. O trabalho com esses alunos é de longa duração e é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos. É preciso considerar também que os professores se modificam continuamente e esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada à inclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. Os recursos utilizados para esses alunos também colaboram na aprendizagem dos demais. Assim, ninguém perde com a inclusão.

Em uma entrevista com uma professora do AEE, havia a dúvida sobre quais as dificuldades podem ser encontradas no AEE. Durante a conversa, ela falou que uma das dificuldades é a falta de preparo de alguns professores auxiliares e isso afeta o desempenho do aluno. Segundo ela, um aluno com deficiência visual sofre muito mais se não tem o braille. Uma criança que tem problema na fala e na audição sofre mais se não sabe a língua de sinais. Outra dificuldade que se encontra é a aceitação de alguns pais que não aceitam que o filho precisa de ajuda, pois, para eles, os filhos são "normais". Outra dificuldade é a falta de fonoaudiólogos no atendimento pormenorizado de alguns casos.

Com os resultados obtidos através dessa pesquisa, evidenciaram-se os aspectos positivos do atendimento educacional especializado e o quanto o mesmo contribui no processo de ensino e de aprendizagem assim como promove a autonomia do aluno com deficiência. Em contrapartida, também, foram notórias algumas dificuldades, comentadas pela professora do AEE, com a inexperiência de alguns professores auxiliares com a educação especial. Isso posto, o AEE é de fundamental importância para a eficácia da aprendizagem para garantir uma educação de qualidade na rede pública de ensino, de forma inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o Atendimento Educacional Especializado como auxílio legalmente

instituído aos alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades na escola municipal Cancianila Arbegaus em Santa Cecília – SC, realizou-se a pesquisa bibliográfica juntamente à observação do atendimento e dos materiais disponíveis, bem como a organização da sala de aula e do planejamento das ações realizadas pelos professores do serviço e a posterior pesquisa com os professores.

Na escola, há diversos alunos sendo atendidos individualmente com cronograma de atendimento pré-definido e organizado de forma a atender a todos. Alunos e professores são bem acolhidos e desenvolvem o trabalho de forma eficiente dentro dos eixos definidos para o AEE: 1) identificação das necessidades dos alunos, 2) criação de um planejamento amparado pelo Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, 3) produção de materiais acessíveis e adaptados e 4) aquisição de ferramentas e demais materiais de apoio. A articulação com os professores regentes das salas de aula regulares acontece e é fundamental para o desenvolvimento dos alunos atendidos no AEE.

Uma vez matriculado, o estudante precisa se desenvolver em sala de aula e, para isso, pode contar com o apoio do AEE, que é um serviço de apoio à sala de aula comum. É um serviço realizado por profissionais capacitados em parceria com a escola e com os professores das turmas. Esse professor específico seleciona formas de trabalho, materiais e metodologias adequadas para cada estudante que dele necessita. As ações do Atendimento Educacional Especializado podem proporcionar benefícios para todos os estudantes e educadores. As aulas oferecidas pelo AEE são diferentes do ensino tradicional e não podem ser apenas caracterizadas como reforço ou complementação das atividades acadêmicas. As aulas acontecem duas vezes por semana, no contraturno escolar, em uma sala que oferece materiais didáticos, mobiliários, equipamentos específicos e recursos de acessibilidade para garantir a plena participação dos alunos que precisam de acompanhamento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente pela oportunidade de apresentar um resumo de minha pesquisa de TCC neste evento. Agradeço aos professores da Uniarp pela dedicação e ensinamentos e por terem paciência comigo. Também, aos meus amigos que estão sempre me apoiando nas horas de dificuldade. Agradeço à escola Cancianila Arbegaus por abrir espaço para eu poder fazer meu estágio e desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

REFERÊNCIAS

BELLIA, Rógeria Aparecida Camargo Lima. **Material Didático**: Falando Sobre Pesquisa. Programa De Desenvolvimento Educacional–PDE-Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, SP, n. 113. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4,** de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC) **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesparquivos/ pdf/politica.pdf. Acesso em março de 2023.

COSME, Ariana; Trindade, R. **Manual de sobrevivência para professores**. Porto: ASA, 2002.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. Disponível na revista Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. V. 1, n° 1. Out/2005. Brasília.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CORDEIRO, Irismar de Fátima[1]
UJIIE, Nájela Tavares[2]

RESUMO

O autismo pode trazer prejuízos de comportamento, interesse e realização de atividades, com isso o professor possui papel fundamental no contexto ensino-aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) desde a educação infantil. O trabalho apresentado circunscreve uma pesquisa de mestrado em andamento inicial sob análise do Comitê de Ética, a qual objetiva compreender a percepção dos professores acerca da inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil, em um munícipio de pequeno porte da região Noroeste Estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, focado em uma rede pública municipal de educação infantil, tendo por participantes professores da Educação Infantil que atuam com crianças de 2 a 5 anos. A coleta de dados será através de entrevista semiestruturada, as informações coletadas serão gravadas por áudio e transcritas na íntegra, posteriormente utilizará a técnica de análise de conteúdo. Espera-se que esta pesquisa contribua para subsidiar a implementação de políticas públicas educacionais municipais direcionadas ao atendimento qualificado de crianças com TEA, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, percebe-se que a Educação Infantil tem assumido um papel cada vez mais imprescindível no que se refere ao processo educacional. No entanto, o atendimento oferecido às crianças matriculadas na Educação Infantil demonstra-se permeado por práticas precárias devido à falta de capacitação e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades que os alunos podem apresentar (MACHADO; MARTINS, 2019).

Em crianças pequenas com TEA, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais, bem como comportamentos repetitivos podem ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social, brincadeiras ou em contextos com seus colegas de turma (APA, 2014).

Para Monteiro (2019), o TEA afeta aspectos relacionados à tríade de interação social, de comunicação e a linguagem, determinados por uma desordem neurológica. Dito isso, entende-se que as características do autismo podem trazer prejuízos persistentes no comportamento, interesse e realização de atividades da criança, se não houver direcionamento para o tratamento adequado e encaminhamentos pedagógicos eficazes.

Nesse sentido, a escola e o professor devem buscar promover e favorecer vivências e práticas que agregam ao desenvolvimento da criança, pois acredita-se, que, no incentivo a na participação em conversas com colegas, nas narrativas construídas individualmente ou em grupo que a criança se constitui de forma ativa como sujeito singular, desencadeando um potencial criativo, educacional e de inserção social (SOUZA, 2019).

Em consonância a isso, sabendo que o professor é a figura que possui papel fundamental no processo ensino-aprendizagem exitoso, sendo responsável pelo estímulo de convivência entre as crianças, promover a valorização e o respeito pelas diferenças por meio da educação, esta pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos professores

1 Universidade Estadual do Paraná, Mestranda do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). E-mail: irismardefcordeiro@outlook.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1399-4706, link do currículo lattes: https://lattes.cnpq.br/7260328740564439.

2 Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). najelaujiie@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3405-4894, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1242945275956878.

acerca da inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, de qual participarão professores de Centros Municipais de Educação Infantil de uma cidade localizada na região Noroeste do Estado do Paraná, que atuam com crianças pertencentes a faixa etária de 2 a 5 anos.

A opção metodológica pelo estudo de caso qualitativo vem por meio da convicção apresentada por Lüdke e André (1996), de que esse tipo de estudo se desenvolve numa situação natural, rica em dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível, sem perder, no entanto, a focalização da realidade de forma complexa e contextualizada.

Os dados serão coletados a partir de uma entrevista semiestruturada. Para compor a entrevista, serão utilizados os seguintes itens: sexo, faixa etária, estado civil, formação, especialização, mestrado ou doutorado, tempo de atuação profissional, bem como, um rol de questões norteadoras para captar as percepções relacionadas ao TEA.

Cada participante responderá individualmente à entrevista, que será gravada em áudio para posterior transcrição, as mesmas serão previamente agendadas em horário e local de escolha dos participantes, de modo que não interfira nas atividades pedagógicas e garantindo sua privacidade.

Segundo Manzini (2004), o método de entrevista semiestruturada pode ser concebida através de convívio social, verbal e não verbal, que ocorre entre o pesquisador e o entrevistado. Assim, este fornece a informação que detém, possibilitando àquele estudar o objetivo previamente elaborado.

Como critério de inclusão, participarão professores que atuaram com a criança diagnosticada com TEA na Educação Infantil e que aceitarem participar voluntariamente da pesquisa. Serão excluídos desta pesquisa os professores de Educação Infantil que atuam nos berçários, com crianças de faixa etária inferior a 2 anos, pois, embora seja imprescindível o diagnóstico precoce, a literatura aponta que a criança com TEA recebe tardiamente o diagnóstico, fato que justifica o critério de elegibilidade descrito (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

A análise dos dados coletados se dará por meio da técnica de análise de conteúdo, com levantamento de categorias realizado posterior a coleta. No tocante aos aspectos éticos, o presente projeto de pesquisa está em tramite para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná – campus Paranavaí.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO

Em 1911, o psiquiatra suíço Elugen Bleuler definiu o termo autismo para se referir ao processo em que ocorre a perda de contato com a realidade gerando impossibilidade na comunicação de um indivíduo com o meio em que o cerca. As características de ambivalência afetiva e distúrbios de associados fez com que o autismo inicialmente fosse considerado como um sintoma de esquizofrenia (MOTTA, 2017).

Ainda que a definição do termo tenha se dado no ano referido acima, os estudos acerca dessa temática tiveram início somente no ano de 1943 por um psiquiatra chamado Leo Kanner, o qual revelou haver indicativos de que algumas crianças apresentavam características singulares quando comparado a outras comorbidades (PAULA; PEIXOTO, 2019).

De acordo com American Psychiatry Association (APA), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se manifesta na primeira infância, acentuando-se até o período pré-escolar, acarretando prejuízos na interação social e comunicação (APA, 2014).

Os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) para

definir o TEA são basicamente a apresentação de déficits persistentes na comunicação, interações sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

Referente aos sintomas da criança com autismo, afirma-se que, dentre as características comportamentais apresentadas, pode-se observar atraso na linguagem e falta de interesse em se relacionar aos demais, bem como se pode notar através da regressão no desenvolvimento, no comportamento social e na comunicação (APA, 2014).

Segundo Santos (2020), cada criança possui suas particularidades, mesmo partilhando das características do autismo, evidentes desde os primeiros meses de vida ou sendo imperceptíveis nessa fase e se mostrando notória ao decorrer do desenvolvimento da criança, sendo apresentadas em gravidades e níveis de comprometimento diferentes.

A Organização Pan Americana da Saúde (OPAS), no ano de 2017, menciona que as pessoas com o TEA sofrem discriminação frequentemente, pois o acesso aos serviços e ao apoio para essa população é considerado inadequado, principalmente pelo despreparo profissional, demonstrando, assim, a necessidade de ampliação de discussões sobre esse tema, principalmente no âmbito escolar.

O estudo de Vicari e de Rahme (2020) afirma que o número de alunos com diagnóstico de TEA matriculados na Educação Infantil vem apresentando crescimento significativo, com aumento de mais de 500% entre os anos de 2012 a 2019. Frente a isso, tem sido crescente a preocupação com a inserção das crianças com TEA no ambiente escolar, em que o estudo realizado por Schmidt (2016) indica que os professores não se encontram preparados para atender as demandas educacionais e de desenvolvimento das crianças com TEA, sendo isso reflexo no déficit de formação continuada que tenha enfoque na sua atuação profissional frente ao acolhimento e às necessidades educacionais das crianças, considerando a amplitude do espectro em termos de gravidade dos casos.

Afirmando o que fora mencionado acima, professoras da rede pública de ensino demonstram que a inclusão das crianças com TEA no ensino regular é um desafio, que desencadeia sensação de insegurança em virtude da dificuldade de estabelecer trabalho interdisciplinar e pela falta de formação, entretanto reconhecem o avanço em termos de acessibilidade (VICARI; RAHME, 2020).

O cotidiano escolar deve demandar relações de ensino, organização da rotina e metodologias pedagógicas que favoreçam a flexibilidade acerca promoção e efetividade da inclusão educacional de acordo com as particularidades de cada criança (FELTRIN; OLIVEIRA, 2022).

Sabe-se que é direito da criança com TEA frequentar a escola, sendo esse processo importante para ampliar suas capacidades. Contudo, é preciso que a escola tenha um alicerce, viabilize condições e estratégias pedagógicas para que os professores possam atingir o objetivo de proporcionar a inclusão em sua totalidade (ARRUDA; AZEVEDO, 2022).

Além disso, de acordo com Feltrin e Oliveira (2022), para que as escolas inclusivas se tornem realidade, é necessário apoio e orientação à escola e ao professor, buscando minimizar os sentimentos de medo, impotência e angústia, diante das crianças com autismo, ressalta-se, ainda, a importância na relação entre ambiente escolar e familiar para agregar na inclusão social, promoção de qualidade de vida e de desenvolvimento a essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, embora esteja em andamento inicial e sob análise do Comitê de Ética em Pesquisa, espera colaborar com a realidade local e singular, tendo em vista refletir sobre o atendimento educacional qualificado das crianças com TEA na rede pública municipal de educação infantil parceria da pesquisa. Espera-se que os resultados emanados possam permitir o melhor planejamento de programas de formação sobre a temática do TEA, visto que serão elencados pelos participantes/professores os conteúdos que consideram

primordiais, bem como as modalidades de formação que mais desejam, podendo assim favorecer ao desenvolvimento capacidade e segurança para ofertar uma educação de qualidade para as crianças com TEA na educação infantil.

REFERÊNCIAS

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5 ed, Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, Renata de Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A Inclusão Escolar para a Criança Autista. **Revista de Estudos em Educação** (2675-4681), v. 8, n. 1, p. 189-201, 2022.

FELTRIN, Maria das Graças Pereira; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Relações de ensino no processo de escolarização de alunos autistas. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, 2022, p-1-20.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** Abordagem Qualitativa. São Paulo, EPU, 1996.

MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate, **Anais [...]**. Bauru: SIPEQ, 2004.

MONTEIRO, Fernanda Cristina Basseto. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista:** novos desafios e possibilidades. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

MOTTA, Luiza B. **Autismo e Psicanálise**.: Psicologia. PT: portal dos psicólogos. Rio de Janeiro, 2017.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Transtorno do espectro autista**. 2017. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, 2019.

SANTOS, Claudiana Prudêncio dos. Autismo: Inclusão e desenvolvimento no ambiente escolar. In: CAMINHA, Vera Lúcia Prudencia dos Santos *et al.* **Autismo:** caminhos para inclusão. Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial ĬbërAM,2020, p. 119-133.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia**: Teoria e Prática, v. 18, n. 1, 2016.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil:** efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 33, e24, p. 1-23, 2020.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves**.** Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *In*: **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 30, p. 25-33, 2014.

GRUPO DE TRABALHO II: SAÚDE DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Coordenação e Mediação: Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Uniarp)

ASSOCIAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL COM A QUALIDADE DE VIDA RELACIONADA À SAÚDE DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

BRIDI, Diego André[1]
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da[2]

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi realizar uma análise da associação da imagem corporal com a qualidade de vida referente à saúde em escolares da educação básica por meio de uma revisão de literatura nas bases de dados da SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na SCOPUS, no período entre 2012 a 2022. O intuito voltou-se a sopesar os instrumentos de avaliação da imagem corporal, percepção da imagem corporal e os fatores relacionados à satisfação e à insatisfação com a imagem corporal. Os resultados mostram que a melhor avaliação para imagem corporal se dá com a avaliação de silhuetas. Assim, a maior parte dos adolescentes tem uma imagem corporal negativa sendo a estética, a autoestima e a saúde os principais fatores relacionados à imagem corporal negativa prevalecendo a relação com o peso.

Palavras-chave: Imagem Corporal. Qualidade de Vida. Educação Básica. Escolares.

INTRODUÇÃO

Tratar da imagem corporal implica compreender a relação que cada pessoa estabelece consigo mesma a partir da impressão que lhe causa e a resposta obtida na relação com outras pessoas. Relacionando-se com outras dimensões, ou seja, psíquica, física e social do corpo, constitui-se em um processo de construção modelado a partir das relações inter e intrapessoais.

Visualizando a atual realidade, está se exigindo uma imagem contemporânea, muitas vezes trazidas pela mídia, mostrando e idealizando um corpo-imagem ilusório e até mesmo irreal (FROIS; MOREIRA; STENGEL, 2011). Atualmente, há uma supervalorização da imagem. Sobre isso, Marques (2013) mostra que no século XVIII o corpo já era um princípio abundante de poder por meio de um sistema que passou a discipliná-lo para transformá-lo em uma máquina produtiva.

A imagem corporal, portanto, é a concepção do que se apresenta à sociedade, não sendo somente uma construção cognitiva, mas também uma apresentação dos desejos, atitudes emocionais e interação com os outros, que, muitas vezes, a forma apresentada não está condizente aos padrões da normalidade (ALVARENGA, 2020).

Consequentemente, o afastamento social influencia e dificulta a progressão da imagem corporal, esse ponto pode ter iniciado no nascimento e durante o crescimento do indivíduo, mostrando a memória inconsciente de tudo que foi vivenciado em sua vida devido às experiências emocionais vivenciadas, trazendo para o presente, muitas vezes, as memórias antigas que mostram uma imagem atual, por vezes distorcidas (ALVARENGA, 2020; FROIS; MOREIRA; STENGEL, 2011).

Nos dias atuais, a saúde e a doença estão relacionados nos campos psicológico e social, predominantemente no período da adolescência em uma fase da vida que se tem muitas transformações e se vivenciam experimentações. Moldando assim, hábitos na vida adulta e na velhice. Avaliar como os adolescentes percebem como levam a sua vida pode levar a uma melhor compreensão da sua vida (AGATHÃO; REICHENHEIM; MORAES, 2018).

Dando continuidade, a qualidade de vida se relaciona, também, ao transtorno mental em jovens entre 10 e 19 anos de idade no Brasil. O relatório Situação Mundial da Infância

1 UNIARP. Diego André Bridi. Mestrando UNIARP. dbridi@gmail.com, orcid: 2-8140-0748, http://lattes.cnpq.br/4023110592060401.

2 UNIARP. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Docente UNIARP. ricellie@uniarp.edu.br, orcid: 2-4277-1407, http://lattes.cnpq.br/1335893540503663.

2021 estima que quase um em cada seis adolescentes tem algum transtorno, principalmente a depressão, risco de automutilação e suicídio. Portanto, a escola pode ser um meio muito importante para desenvolvimento de projetos relacionados à qualidade de vida das pessoas inseridas da comunidade escolar (WILBERSTAEDT; VIEIRA; SILVA, 2016).

Outrossim, demonstra-se que a temática em voga está alinhada à área da saúde e educação, tendo em vista que o viés interdisciplinar do assunto está atrelado aos problemas decorrentes nas escolas de ensino fundamental, assim auxiliando os estudantes em seus problemas, buscando ajuda junto ao poder público para alcançar soluções, visto que é um problema de saúde mental dos estudantes que estão sofrente muito com isso nos dias atuais.

À vista disso, o objetivo desta pesquisa foi buscar, por meio da revisão da literatura, as melhores formas para se avaliar a imagem corporal e seus principais problemas relacionados à qualidade de vida em escolares da educação básica.

METODOLOGIA

Para saber mais sobre a imagem corporal dos alunos da educação básica, foi realizada uma revisão narrativa. A revisão narrativa é apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um determinado assunto sob ponto de vista teórico ou contextual (ROTHER, 2007).

Inicialmente, estabeleceu-se a pergunta norteadora da pesquisa: qual a percepção da imagem corporal de alunos da Educação Básica? Logo após uma busca sistematizada nas bases de dados da SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na *SCOPUS*, nos últimos 10 anos que antecederam a pesquisa (de janeiro de 2012 à dezembro de 2022). A busca foi realizada na terceira semana de julho de 2022, utilizando os descritores e/ou palavras chaves em português e inglês: "Imagem Corporal" AND "Escolares" AND "Educação básica"; "Body Image" AND "Students" AND "Basic Education.

Para a seleção dos artigos, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) artigos realizados no Brasil; b) idiomas: português e inglês; c) publicados a partir de 2012 a 2022. Além disso, foram excluídos relatórios, monografias, teses e dissertações.

Inicialmente, todos os títulos selecionados na base de dados (n=576) foram transferidos para o *software Excel* e em seguida foram percorridos os seguintes passos:

1) A primeira fase constituiu-se na leitura dos títulos, dos 576 títulos encontrados, 117 artigos foram excluídos por não terem relação com o tema;

2) A segunda etapa voltou-se à conferência dos títulos, apresentando 6 artigos duplicados;

3) A terceira etapa buscou a leitura dos resumos dos 28 artigos restantes, sendo excluídos 10 artigos por não terem relação com a pesquisa;

4) Na quarta fase, foi realizada a leitura na íntegra dos 18 artigos restantes, sendo excluídos 5 artigos por não possuírem dados relevantes para a pesquisa;

5) Ao final, 13 artigos foram selecionados por atenderem aos critérios empregados.

No total, foram avaliados 8.242 estudantes da Educação Básica, predominando o sexo feminino com idades entre 10 a 19 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período da adolescência, ocorrem várias transformações como cognitiva, biológica, psicológica, afetivas e sociais. Passando-se assim por várias transformações da composição corporal, entre peso e altura, transformando o processo de desenvolvimento e maturação biológica. Essas mudanças trazem junto por vezes a insatisfação corporal. A imagem corporal é construída com a percepção individual através do desenvolvimento psicológico do indivíduo durante as suas experiências vividas, principalmente com o ambiente em que se vive, muitas vezes tendo uma percepção negativa da imagem corporal, buscando uma imagem perfeita decorrente do que a sociedade entende como "bonito". Esse fator acaba

sendo associado a outras disfunções como: bulimia, depressão, transtornos alimentares, anorexia, sendo associados com variáveis neurofisiológicas e antropométricas, visto que por esses motivos os estudos foram feitos em adolescentes entre a idade de desenvolvimento dos 10 aos 18 anos (FANTINELI *et al.,* 2020).

Com relação aos instrumentos utilizados na avaliação da imagem corporal, dentre os 13 estudos selecionados, 10 foram realizados com o instrumento de avaliação de Escala de Silhuetas. Segundo Conti, Hearst e Latorre (2011), existem mais de 50 medidas para mensurar a imagem corporal, contudo, os estudos mostraram que, para uma melhor aplicação e resposta fidedigna, as escalas de silhuetas e os questionários autoaplicáveis são os mais robustos.

A escala de silhueta é formada por desenhos de figuras humanas para que o sujeito escolha duas imagens, uma que ele mesmo se veja como está e outra como gostaria de estar. É avaliado o grau de satisfação em relação à imagem corporal, pois assim se percebe a diferença do corpo real percebido e o ideal desejado (CONTI; HEARST; LATORRE, 2011).

Em relação à percepção da imagem corporal dos adolescentes analisados nos estudos, em 6 pesquisas, a percepção de insatisfação com a Imagem Corporal predominou, sendo que em 7 pesquisas a percepção de satisfação com a sua Imagem Corporal foi melhor.

Os fatores relacionados à insatisfação e satisfação com a Imagem Corporal encontrada nos estudos, na maioria dos estudos que avaliaram o estado nutricional dos alunos, principalmente o sobrepeso e/ou obesidade foram associados a uma percepção de insatisfação com a imagem corporal, sendo relacionado até o baixo peso e o peso normal.

Os escolares do sexo feminino tinham uma percepção maior de insatisfação com a sua imagem corporal se comparado ao sexo masculino, e os escolares com uma circunferência da cintura/abdômen elevada também foram associados à insatisfação da imagem corporal.

Os principais fatores para a insatisfação corporal dos adolescentes são a estética, autoestima e saúde. Além do mais, esse período é caracterizado pelas inúmeras mudanças físicas, comportamentais, psicossociais e alimentares, que levam diretamente a alterações no estado nutricional. Os adolescentes em idade escolar, com sobrepeso ou obesidade são constantemente discriminados e, consequentemente, sofrem bullying, são vistos como fora do padrão, pois a sociedade valoriza o corpo ideal, sendo assim demonstram maior insatisfação com a imagem corporal e baixa estima (COSTA *et al.* 2019).

Com isso, esse grupo demonstra maior insatisfação com sua imagem se comparados aos adolescentes eutróficos. Para atenuar tal realidade, uma ação que poderia ser realizada seria uma intervenção multidisciplinar (acompanhamento clínico, psicológico, nutricional e física), é uma intervenção muito importante para reduzir a insatisfação da imagem (COSTA *et al.* 2019).

Historicamente, o sexo feminino teve uma mudança consideravelmente atrativa, passando o corpo de formas arredondadas para a busca constante de uma silhueta mais magra. A cultura atual, na qual se busca o corpo perfeito no modelo dito como o padrão ideal, faz com que as jovens avaliem com negatividade do seu próprio corpo, forçando-as assim a buscarem soluções não saudáveis, adotando hábitos como prática exacerbada de exercícios físicos, dietas restritivas e uso de diuréticos e laxantes (MEIRELES, *et al.*, 2015).

As meninas adolescentes demonstram mais insatisfação corporal segundo as pesquisas. Quando se fala da questão do excesso de peso, a sociedade, a mídia, os amigos e até a família citam um padrão de beleza que deve ser seguido, na maioria das vezes, a valorização do corpo magro, evidente nos adolescentes do sexo feminino. Em outros resultados encontrados na literatura, constata-se que a insatisfação por parte das adolescentes é o sobrepeso, obesidade e maior adiposidade corporal (MORAIS *et al.* 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, os adolescentes precisam melhorar a relação da imagem corporal com a qualidade de vida, justificando, assim, que propostas sejam desenvolvidas para melhorar a saúde pública, para conseguir um desenvolvimento adequado aos adolescentes.

Não obstante, a busca pela melhora da imagem corporal e a qualidade de vida podem ser aplicadas em vários ramos, não somente nos estudantes da educação básica, mas também aos de outros níveis de ensino e a profissionais. Também, fora do ambiente de ensino, promovendo a melhora da saúde da população em geral.

REFERÊNCIAS

AGATHÃO, Beatriz Tosé; REICHENHEIM, Michael Eduardo; MORAES, Claudia Leite de. Qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes escolares. **Ciência & Saúde Coletiva v. 23, n. 2.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232018232.27572016 Acesso em: 10 abr. 2023.

ALVARENGA, Reinaldo Cavalcanti da Silva**. Imagem corporal:** a perspectiva do direito à saúde na diferença funcional. Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, Giulia Xavier de *et al.* Insatisfação com a imagem corporal e fatores associados em adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.27452018 Acesso em: 19 jun. 2022.

CLAUMANN, Gaia Salvador *et al.* Associação entre insatisfação com a imagem corporal e aptidão física relacionada à saúde em adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.17312017 Acesso em: 19 jun. 2022.

CONTI, Maria Aparecida; HEARST, Norman e LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Tradução e validação para o Brasil da escala de imagem corporal para adolescentes: offer self-image questionnaire (OSIQ)**. Revista Brasileira de Epidemiologia.** São Paulo, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1415-790X2011000300015 Acesso em: 10 jun. 2022.

COSTA, Jéssica Almeida Silva da *et al.* Perfil nutricional e percepção da imagem corporal em adolescentes de escolas públicas e privadas de município mineiro. **HU Revista**. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: DOI: 10.34019/1982-8047.2019.v45.14122 Acesso em: 26 mar. 2023.

FANTINELI, Edmar Roberto *et al.* Imagem corporal em adolescentes: associação com estado nutricional e atividade física. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.30442018 Acesso em: 19 jun. 2022.

FINATO, Simona *et al*. Insatisfação com a imagem corporal em escolares do sexto ano da rede municipal de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000100011 Acesso em: 19 jun. 2022.

FROIS, Erica; MOREIRA, Jacqueline; STENGEL, Márcia. Mídias e a Imagem Corporal na Adolescência: o corpo em discussão. **Psicologia em estudo**. Maringá, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/7yndSDgPJX4jXXYJymhcWkM/?lang=pt# Acesso em: 22

mai. 2022.

GLANER, Maria Fátima et al. Associação entre insatisfação com a imagem corporal e indicadores antropométricos em adolescentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** Londrina, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000100013 Acesso em: 19 jun. 2022.

JUSTINO, Maraísa I. C; ENES, Carla Cristina; NUCCI, Luciana Bertoldi. Self-perceived body image and body satisfaction of adolescentes**. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-93042020000300004> Acesso em: 19 jun. 2022.

LEMES, Daniela Carolina Molina *et al.* Satisfação com a imagem corporal e bem-estar subjetivo entre adolescentes escolares do ensino fundamental da rede pública estadual de Canoas/RS, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.14742016 Acesso em: 19 jun. 2022.

LIRA, Ariana Galhardi *et al.* Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0047-2085000000166 Acesso em: 19 jun. 2022.

MARQUES, Abimael Antunes. Os Corpos Dóceis, em vigiar e punir, de Michel Foucault. **Itinerarius Reflectionis.** Jataí, Brasil, 2013. Disponível em: https://revistas.ufg.br/rir/article/view/27767 Acesso em: 22 mai. 2022.

MARQUES, Fernanda de Azevedo; LEGAL, Eduardo José; HOFELMANN**,** Doroteia Aparecida. Insatisfação corporal e transtornos mentais comuns em adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000400014 Acesso em: 19 jun. 2022.

MIRANDA, Valter Paulo Neves *et al.* Imagem corporal de adolescentes de cidades rurais. **Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232014196.14082013 Acesso em: 19 jun. 2022.

MIRANDA, Valter Paulo Neves *et al.* Insatisfação corporal, nível de atividade física e comportamento sedentário em adolescentes do sexo feminino. **Revista Paulista de Pediatria.** São Paulo, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2018;36;4;00005 Acesso em: 19 jun. 2022.

MORAIS, Núbia de Souza de; MIRANDA, Valer Paulo Neves; PRIORE, Silvia Eloiza. Imagem corporal de adolescentes do sexo feminino e sua associação à composição corporal e ao comportamento sedentário. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232018238.12472016 Acesso em: 19 jun. 2022.

PINHO, Lucinéia de *et al.* Perception of body image and nutritional status in adolescents of public schools. **Revista Brasileira de Enfermagem.** Brasília, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0644 Acesso em: 19 jun. 2022.

ROTHER, E. T.. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. Acta paul. enferm., 2007 20(2), p. v–vi, abr. 2007.

UNICEF. **ON MY MIND**. THE STATE OF THE WORLD ’S CHILDREN 2021:

Promoting, protecting and caring for children's mental health. Panamá, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021 Acesso em: 13 abr. 2023.

WILBERSTAEDT, Ioná Outo de Souza; VIEIRA, Marcia Gilmara Marian; SILVA, Yolanda Flores e. Saúde e qualidade de vida: discursos de docentes no cotidiano de uma escola pública de santa catarina. **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00026 Acesso em: 11 abr. 2023.

ANÁLISE ANTROPOMÉTRICA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE VIDEIRA/SC

HUPALO, Leandro[1]

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo comparar os dados antropométricos dos alunos da EBB Madre Terezinha Leoni com os padrões da literatura. A pesquisa caracteriza-se como de abordagem quantitativa, de natureza aplicada, explicativa em relação aos objetivos e de levantamento quanto aos procedimentos. Participaram da investigação 386 alunos do Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Finais e do Ensino Médio dos períodos matutino, vespertino e noturno da escola com idade entre 6 e 18 anos. Foram aferidas medidas antropométricas tais como peso, estatura e circunferência abdominal e, a partir destas, calculadas as medidas de índice de massa corporal (IMC), percentual de gordura corporal (%GC) e relação cintura-estatura (RCE). Como resultado, evidenciou-se que uma parcela considerável da população observada se encontra com padrões acima do esperado, sugerindo a importância da atividade física e da alimentação saudável para crianças e adolescentes em idade escolar, sobretudo após o período de pandemia.

Palavras-chave: Estatística. Antropometria. Atividade física. Alimentação saudável.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido pela turma da 3ª série do Ensino Médio do período matutino da EEB Madre Terezinha Leoni, localizada em Videira/SC, Região Meio-Oeste de Santa Catarina, envolvendo seis alunos regularmente matriculados na turma sob a orientação do professor durante as aulas de Matemática. A realização do trabalho foi motivada pelo estudo da Estatística em sala de aula, bem como pelas discussões e debates sobre qualidade de vida, alimentação saudável e prática esportiva na infância e adolescência.

O estudo teve como objetivo geral comparar os dados antropométricos dos alunos da EBB Madre Terezinha Leoni com os padrões da literatura, tendo ainda como objetivos específicos: (a) levantar dados antropométricos dos alunos; (b) relacionar os dados antropométricos levantados por gênero e; (c) relacionar os dados antropométricos levantados por faixa etária.

Participaram do estudo os alunos do Ensino Fundamental Séries Iniciais, Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio dos períodos matutino, vespertino e noturno regularmente matriculados na escola durante a realização da pesquisa, que ocorreu no mês de julho de 2022 e abrangeu um universo de 386 alunos, ou seja, 89,77% do total das matrículas para o período da coleta de dados. Os resultados do estudo foram apresentados na XVI Feira Regional de Matemática da Coordenadoria Regional de Educação de Videira (CRE) no mês de agosto de 2022.

O estudo justifica-se, sobretudo, por oportunizar aos alunos envolvidos a aplicação prática da Matemática através da Estatística, tanto na coleta de dados quanto no tratamento e na apresentação dos mesmos. O ensino da Matemática, quando realizado de forma planejada e organizada, permite aos alunos um melhor entendimento sobre sua aplicação no cotidiano.

Cabe ressaltar, ainda, a relevância do estudo à comunidade escolar no que tange à comparação de dados como peso, estatura e circunferência abdominal, bem como índice de massa corporal e percentual de gordura corporal, por exemplo, com a literatura e, desta forma, desenvolver ações de conscientização em relação à importância da prática esportiva e da alimentação saudável para crianças e adolescentes em idade escolar. Ainda, nesse sentido,

1 Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). EEB Madre Terezinha Leoni. Faculdade Senac Videira. E-mail: leandrohupalo.lh@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0353872857391490.

cabe destacar a importância do estudo no período pós-pandemia, pois fornece dados e estatísticas que possibilitam mensurar os impactos da paralização das atividades presenciais.

METODOLOGIA

Para a realização do estudo, desenvolveu-se uma pesquisa transversal em crianças e adolescentes em idade escolar regularmente matriculados na EEB Madre Terezinha Leoni, em Videira/SC, localizada na Região Meio Oeste catarinense, em julho de 2022, por meio da antropometria a partir da aferição de medidas como peso, estatura e circunferência abdominal. Participaram do estudo 386 alunos, ou seja, 89,77% das matrículas vigentes no período analisado, com idade entre 6 e 18 anos, dos períodos matutino, vespertino e noturno e dos níveis de Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Séries Finais e Ensino Médio. A amostra não atingiu todos os alunos matriculados em detrimento da ausência de parte deles à escola no período da coleta de dados.

As medidas de peso, estatura, circunferência abdominal foram realizadas por duas vezes seguidas e calculadas a sua média aritmética, sendo anotado o resultado em formulário padronizado em planilha eletrônica. O equipamento antropométrico utilizado para a aferição do peso dos alunos foi uma balança portátil digital, com capacidade de 150 kg e precisão de 50 g, colocada sobre superfície plana. Os alunos foram pesados sem calçados e com o mínimo de roupa possível para não interferir nos resultados, permanecendo eretos no centro da balança, com os braços esticados ao lado do corpo, sem se movimentarem.

Para aferição da estatura, foram utilizadas fita métrica plástica inextensível fixada verticalmente, com fita adesiva em parede lisa e um esquadro de madeira. Uma plataforma de madeira foi usada para evitar o desnível do rodapé. O aluno foi posicionado de costas e de pé, sem sapatos e sem adereços nos cabelos, com os pés unidos, encostados na parede, o mesmo ocorrendo com a região glútea, ombros e o ponto mais protuberante da região parieto occiptal. Com a mão direita, o pesquisador manteve apoiado o esquadro de madeira sobre a cabeça da criança, em ângulo reto com a parede. Com a mão esquerda, ele apoiou a mandíbula do aluno, para retificar a cabeça.

A circunferência abdominal foi aferida com o posicionamento da fita métrica em pontos anatômicos recomendados pela I Diretriz Brasileira de Diagnóstico e Tratamento da Síndrome Metabólica e da OMS (Organização Mundial de Saúde) medida, no meio da distância entre a crista ilíaca e o rebordo costal inferior, com o indivíduo de pé.

O índice de massa corporal (IMC) foi calculado dividindo-se o peso corporal em quilogramas pelo quadrado da altura em metros (kg/m²), e o valor da relação cintura-estatura (RCE) foi obtido através da divisão do diâmetro abdominal pela estatura. Já o percentual de gordura corporal (%GC) foi obtido através da equação preditiva de Deuremberg *et al.* (1991).

O estudo caracteriza-se, quanto à abordagem, como quantitativo, porquanto, segundo Fonseca (2002), tem suas raízes no pensamento positivista lógico e tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Quanto à natureza, pode ser classificado como uma pesquisa aplicada, cujo objetivo é gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (GIL, 2007).

No tocante aos objetivos, ainda segundo Gil (2007), o estudo caracteriza-se quanto aos objetivos como uma pesquisa explicativa, por preocupar-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. E, por fim, quanto aos procedimentos, classifica-se como pesquisa de levantamento, que, conforme Cajueiro (2015), caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A partir das aferições de peso, de estatura e de circunferência abdominal foi possível avançar no estudo e produzir análises antropométricas dos alunos participantes da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta uma comparação entre as principais medidas antropométricas abordadas neste estudo por gênero e faixa etária.

Tabela 1 – Comparação das principais medidas de peso, estatura, cintura, IMC e gordura corporal por gênero e faixa etária

Faixa etária (anos)	Meninos					Meninas				
	Peso (kg)	Estatura (cm)	Cintura (cm)	IMC (kg/m²)	Gordura corporal (%)	Peso (kg)	Estatura (cm)	Cintura (cm)	IMC (kg/m²)	Gordura corporal (%)
6 ⊢ 9	25,11	124,76	63,09	16,57	17,64	27,15	124,83	62,89	17,21	22,04
9 ⊢ 12	37,92	141,55	69,44	18,64	18,76	37,04	139,73	67,76	18,71	22,62
12 ⊢ 15	53,74	160,47	75,46	20,66	19,80	51,00	155,39	72,80	21,09	24,08
15 ⊢ 18	65,06	171,90	80,23	21,95	19,46	59,96	160,31	75,46	23,21	25,16

Fonte: o autor (2022).

De acordo com a Tabela 1, alunos do gênero masculino e feminino com idades entre 6 e 9 anos não apresentam diferença significativa nas medidas de estatura, circunferência abdominal e IMC. Na mesma comparação, para alunos com idade entre 9 e 12 anos, as medidas de peso e IMC apresentam-se muito similares, não havendo diferença significativa. Já para a faixa etária entre 12 e 15 anos, na comparação entre gêneros, as medidas aferidas neste estudo não apresentam similaridade. O mesmo ocorre para alunos entre 15 e 18 anos.

O estudo sugere não haver diferença significativa entre gênero masculino e feminino em relação às medidas antropométricas aferidas, considerando-se a totalidade dos alunos participantes da pesquisa. Evidencia-se, ainda, que nos indicadores de idade, peso, estatura, cintura e IMC, os alunos do gênero masculino apresentam valores superiores aos do feminino, de modo que o inverso é observado apenas no indicador gordura corporal, já as alunas da EEB Madre Terezinha Leoni apresentam uma diferença em relação aos alunos de 0,33%.

Um dos indicadores utilizados para o presente estudo foi a razão cintura-estatura (RCE), sendo possível identificar a relação entre a circunferência da cintura com a estatura dos alunos para avaliar os riscos de doenças coronárias. De acordo com Fontes *et al.* (2018), um RCE com valor acima de 0,50 sugere grau elevado de risco de se desenvolver doenças no coração. A Tabela 2 apresenta uma comparação dos dados da RCE, por gênero, para os alunos participantes do estudo.

Tabela 2 – Comparação dos dados da RCE por gênero e faixa etária

Faixa etária	Meninos					Meninas				
	RCE médio	RCE mínimo	RCE máximo	Desvio padrão	População em faixa de risco (%)	RCE médio	RCE mínimo	RCE máximo	Desvio padrão	População em faixa de risco (%)
6 ⊢ 9 anos	0,51	0,39	0,64	0,05	55,10	0,50	0,42	0,67	0,07	43,75
9 ⊢ 12 anos	0,49	0,37	0,61	0,06	42,37	0,48	0,39	0,63	0,06	44,68
12 ⊢ 15 anos	0,47	0,38	0,61	0,07	26,83	0,47	0,37	0,60	0,09	29,73
15 ⊢ 18 anos	0,47	0,32	1,07	0,08	21,67	0,47	0,30	0,71	0,08	23,33
Total	0,48	0,32	1,07	0,07	36,19	0,48	0,30	0,71	0,06	34,09

Fonte: o autor (2022).

A Tabela 2 apresenta os valores médio, mínimo, máximo e desvio padrão em relação à RCE bem como o percentual de alunos com riscos de desenvolver doenças no coração referente à comparação da faixa etária e gênero. Os dados evidenciam que alunos na faixa etária de 6 a 9 anos apresentam maior probabilidade de pertencer ao grupo de risco com destaque para o gênero masculino.

Percebe-se, ainda, na Tabela 2, que quanto maior a faixa etária dos alunos, menor é o índice da RCE, sugerindo que uma baixa probabilidade de pertencimento ao grupo de risco como a faixa etária de 15 a 18 anos do gênero masculino, por exemplo, com apenas 21,67% de sua população com RCE acima do recomendado. De modo geral, 35,23% dos alunos da EEB Madre Terezinha Leoni apresentam risco elevado de problemas no coração.

A Tabela 3 apresenta uma comparação do IMC por faixa etária e gênero dos alunos em relação à metodologia de Cole *et al.* (2000).

Tabela 3 – Comparação dos dados de IMC por gênero e faixa etária em relação à metodologia de Cole

Idade (anos)	Excesso de peso				Obesidade			
	Meninos		Meninas		Meninos		Meninas	
	fa	f%	fa	f%	fa	f%	fa	f%
6	1	12,50%	0	0,00%	2	25,00%	0	0,00%
7	1	16,67%	2	13,33%	2	13,33%	2	13,33%
8	1	3,85%	0	0,00%	3	11,54%	2	13,33%
9	2	16,67%	5	23,81%	3	25,00%	2	9,52%
10	4	21,05%	6	46,15%	2	10,52%	1	7,69%
11	4	14,29%	2	15,38%	1	3,57%	1	7,69%
12	1	11,11%	3	37,50%	1	11,11%	0	0,00%
13	1	7,17%	6	31,58%	4	28,57%	1	5,26%
14	4	22,22%	2	20,00%	1	5,56%	0	0,00%
15	2	11,76%	4	21,05%	1	5,88%	1	5,26%
16	6	40,00%	6	28,57%	0	0,00%	4	19,05%
17	4	28,57%	4	28,57%	0	0,00%	0	0,00%
18	4	26,67%	2	33,33%	1	6,67%	1	16,67%
Total	**35**	**16,75%**	**19**	**9,09%**	**42**	**23,86%**	**15**	**8,52%**

Fonte: o autor (2022) Cole *et al.* (2000)

A partir da Tabela 3, evidencia-se que, de modo geral, 19,95% dos alunos participantes do estudo apresentam quadro de sobrepeso e 8,81% apresentam quadro de obesidade em relação ao IMC. Entre o gênero masculino, o sobrepeso é percebido com maior predominância para alunos de 16 anos (40,00%) e de obesidade para alunos de 10 anos (46,45%). Entre o gênero feminino, o sobrepeso é predominante para alunas de 13 anos (28,57%) e a obesidade para alunas de 16 anos (19,05%). Em média, 71,24% dos alunos da EEB Madre Terezinha Leoni estão com seu peso dentro dos padrões de normalidade em relação à saúde.

Os dados evidenciam, ainda, que a predominância da condição de obesidade em relação ao IMC de acordo com a metodologia adotada para a comparação é observada no gênero masculino (9,09%). Já a condição de excesso de peso, na mesma comparação, é observada no gênero feminino (23,86%) e a condição de normalidade é evidenciada, em sua maioria, para o gênero masculino (74,16%). De modo geral, em média, 9 a cada 100 alunos da EEB Madre Terezinha Leoni apresentam quadro de obesidade, 2 de cada 10 alunos apresentam quadro de excesso de peso e 7 a cada 10 alunos estão com seu IMC dentro da normalidade.

Em relação ao %GC, evidencia-se que 30,48% dos meninos estão classificados como

acima do adequado para a idade. Já entre as meninas, esse percentual é de 36,93%, o que sugere que as alunas da EEB Madre Terezinha Leoni possuem maior propensão a problemas de saúde em detrimento de seu percentual de gordura corporal. A maior parcela da população com %GC acima do adequado está entre 15 e 18 anos, sendo 45,00% para a meninas e 38,33% para os meninos integrantes da referida faixa etária, sugerindo que a atividade física deve estar presente com maior frequência para os alunos do Ensino Médio, haja visto que entre aos alunos do Ensino Fundamental – Séries Iniciais apenas 17,29% dos alunos de ambos os gêneros estão com o %GC acima do adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os dados antropométricos dos alunos da EEB Madre Terezinha Leoni, localizada em Videira, no Meio-Oeste de Santa Catarina. Foram aferidas as medidas de peso, de estatura e de circunferência abdominal que, através de equações matemáticas específicas, resultaram nas medidas de IMC, %GC e RCE.

De modo geral, a análise evidencia que alguns alunos participantes da pesquisa apresentam riscos à saúde em detrimento dos dados aferidos. Em relação ao risco de desenvolvimento de doenças coronárias, entre os meninos, a faixa etária que mais preocupa é a de 6 a 9 anos e entre as meninas, de 9 a 12 anos. Em relação ao excesso de peso, o maior risco é percebido entre os meninos de 16 anos e as meninas 10 anos; e em relação ao quadro de obesidade o maior risco concentra-se nos meninos de 13 anos e nas meninas de 16 anos.

Para além do tema do presente estudo, cabe ressaltar a importância de se desenvolverem os conceitos da Matemática da Educação Básica a partir de situações do cotidiano dos alunos. Nesse caso, o estudo buscou aplicar os conteúdos estudados em sala de aula sobre Estatística Descritiva, tais como média, moda, mediana, distribuição de frequências, desvio-padrão e variância, além de gráficos e tabelas, tratando-se de conteúdos relevantes para a vida dos alunos. Outro fator importante foi a participação da XVI Feira Regional de Matemática em que os alunos puderam apresentar à comunidade escolar o trabalho desenvolvido em sala de aula, socializando com professores e alunos de outras escolas de municípios diferentes.

REFERÊNCIAS

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. Rio de Janeiro: Saraiva, 2015.

COLE, T. J. Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. **British Medical of Journal**, v. 6, may, 2000. Disponível em: https://www.bmj.com/content/320/7244/1240. Acesso em: 08 jun. 2022.

DEURENBERG, P. *et al.* Body mass index as a measure of body fatness: age-and sex-specific prediction formulas. **British Journal of Nutrition**, v. 65, n. 2, p. 105-114, 1991. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2043597/. Acesso em: 08 jun. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

FONTES, A. M. *et al.* Waist-stature ratio and its relationship with autonomic recovery from aerobic exercise in healthy men. **Scientific Reports**, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1038/s41598-018-34246-5. Acesso em: 09 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA: NOVOS OU VELHOS DESAFIOS?

RODRIGUES, Luiz Adroaldo Dutra[1]
SILVA, Cinthia Lopes da[2]
KANAN, Lilia Aparecida[3]

RESUMO

As discussões atuais sobre a Educação, embora não sejam novas em muitos aspectos, sempre ganham contornos diferentes quando ocorrem mudanças nos currículos, nas políticas públicas implementadas e nas mudanças no sistema educacional. Assim, este trabalho objetiva problematizar a formação profissional em Educação Física – Licenciatura diante as mudanças curriculares recentes. Será realizada revisão de literatura. As formações - inicial e continuada – em Educação Física estão intimamente ligadas às boas práticas nas salas de aula. Dessa forma, mesmo parecendo uma retórica, para que haja mudanças na Educação no sentido mais ampliado do termo, o primeiro passo está na boa formação dos professores.

Palavras-chave: Educação. Educação Física. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A Educação pública na perspectiva da Educação Física é o ponto central e de partida deste texto e entende-se que, caso tratada e trabalhada com políticas públicas sérias e eficientes, é capaz de transformar os destinos das pessoas que dela participam e se beneficiam.

Este texto é um estudo da formação inicial para a escola. É o ponto chave que justifica sua proposta, pois pretende destacar questões que, em muitos momentos, soam como superados, no entanto, estão latentes no cotidiano das formações e, inevitavelmente, repercutirão, em algum momento, no cotidiano do trabalho das escolas brasileiras, as quais estão inseridas num contexto extremamente complexo, do ponto de vista social, econômico e educacional. Segundo Nóvoa (2019, p. 09), “A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas”.

As disparidades, as oportunidades e sobretudo as realidades vividas dentro dos muros escolares pelos estudantes brasileiros demonstram haver várias “escolas” dentro da escola, além, claro, dos imensos abismos encontrados entre os sistemas privados e públicos de ensino nesse país. Abismos esses não percebidos claramente enquanto se está em processo de formação, pois o sistema escolar brasileiro é diverso, desigual e amplo.

Para tentar minimizar essas disparidades e sobretudo equilibrar, mesmo que minimamente, as diferenças entre os sistemas de ensino e proporcionar iguais condições educacionais a todos os estudantes brasileiros, é fundamental tratar a formação de professores como prioridade, pois é a partir dela que se pode mudar para melhor a realidade do ensino na formação escolar inicial e que será determinante para o futuro das crianças e dos jovens que têm, na educação, senão a única, a principal oportunidade de mudança de sua realidade pessoal.

1 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Luiz.rodrigues@uniplaclages.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-2052-1028, http://lattes.cnpq.br/9300799654681689
2 Universidade Federal do Paraná (UFPR). cinthialopes@ufpr.br. https://orcid.org/0000-0002-7979-0337. http://lattes.cnpq.br/5208944598940957.
3 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). prof.lak@uniplaclages.edu.br. https://orcid.org/0000-0001-6412-0544, http://lattes.cnpq.br/4901211328782556.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica do tipo narrativa que é uma forma não sistematizada de revisar a literatura. Buscou-se em artigos e em textos produzidos por autores e articulistas atualizações e suporte teórico a respeito do tema de interesse. Revisão Narrativa "[...] inclui um processo mais simplificado de revisar a literatura, a questão de pesquisa pode ser mais ampla ou pouco específica e abordar um tema de forma livre". Nesse tipo de revisão, "[...] não há obrigatoriedade de que os autores informem com detalhes os procedimentos ou critérios usados para selecionar e avaliar as referências incluídas na análise, pois a forma de seleção é variável e arbitrária" (CASARIN *et al.,* 2020, p. 1-2).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

O momento é de reflexões sobre a formação acadêmica no Brasil, e a área da Educação Física não passa ao largo disso. Portanto, problematizar a trajetória formativa dos professores de Educação Física que atuarão nas escolas é buscar, sobretudo, entender o quanto essa formação é capaz de atender o que se espera desses profissionais dentro de um sistema educacional repleto de desafios. Como destaca Medina (2011, p. 35),

> É característico das consciências ingênuas pensar que o educador poderá ser um verdadeiro agente de renovação e transformação, preocupando-se exclusivamente com as particularidades do processo pedagógico, ou por outro lado, acreditar que nossa situação social, cultural, política e econômica apresenta problemas que só o governo, por intermédio de políticos e tecnocratas, poderia resolver e discutir, e ninguém mais.

As discussões atuais sobre a Educação, embora não sejam novas em muitos aspectos, sempre ganham novos contornos quando ocorrem mudanças nos currículos, nas políticas públicas implementadas e novos formatos no sistema educacional. Com a implantação do Novo Ensino Médio, surgiram, então, vários questionamentos e por consequência mobilizou os vários setores da sociedade envolvidos com a educação.

Há, ainda, uma disparidade imensa no que tange ao desempenho escolar entre as mais diversas regiões do Brasil e no Estado de Santa Catarina – sendo esse o foco de estudo. No Ensino Fundamental, esses apontamentos são nítidos, mas no Ensino Médio a situação é ainda mais preocupante. Nessa fase da formação, a infrequência e o abandono são preocupantes e, pelo pouco tempo de implantação, ainda não é possível perceber se os efeitos das mudanças educacionais recentes surtirão efeitos positivos.

Para Nóvoa (2019, p. 03),

> A Escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos.

As incertezas sobre o futuro da educação brasileira é assunto recorrente nos debates e possivelmente ainda estarão em pauta por um longo tempo. Portanto, estar numa escola atrativa, com uma proposta pedagógica que proporcione o aprendizado significativo e que seja capaz de promover um aprendizado efetivo aos estudantes é o ponto almejado por todos e que se mostra urgente em todas as fases da formação inicial. Desse modo, é possível destacar a seguinte questão: como os Cursos de Licenciatura têm preparado os futuros professores de Educação Física para enfrentar os desafios desse contexto escolar?

A Educação Física, como um componente curricular importante na formação das crianças e jovens, exerce um papel fundamental no crescimento físico, motor e intelectual dos estudantes, mas também precisa estar conectada com as realidades vividas por esses

estudantes. Como destaca Medina (2011, p. 35), "[...] podemos começar a concluir que a educação e a educação física não se realizam de forma neutra e independente. Não se tornam práticas educativas se distantes dos costumes, das classes sociais".

A formação de professores, notadamente dos professores de Educação Física que posteriormente ingressarão nas redes de Ensino no país, portanto, precisa estar atenta também para a formação para o social.

Ao longo do tempo, essa formação vem sofrendo transformações substanciais nos seus currículos que precisam seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais de modo a superar e a suprir as demandas inerentes à Educação brasileira em tempos de novos paradigmas. Estudar a formação de professores de Educação Física é, portanto, um desafio.

Um aspecto fundamental é a oferta de qualidade de cursos de licenciatura. No Estado de Santa Catarina, são 34 cursos de Licenciaturas em Educação Física, oferecidos por 26 Instituições de Ensino Superior; do total dessas Instituições, há uma é Pública Federal, outra Pública Estadual, além de mais uma Pública Municipal, nove Instituições Privadas com fins lucrativos e 12 Instituições Privadas sem fins lucrativos. São ofertados 40 Cursos de Bacharelado em Educação Física por meio de 32 Instituições de Ensino Superior[1]. Dessas instituições, uma é Pública Federal, outra Pública Estadual e outra ainda Pública Municipal, 14 Instituições Privadas com fins lucrativos e 23 Instituições Privadas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2023)

Segundo esses dados, os cursos de Bacharelado são mais procurados se comparados aos Cursos de Licenciatura em Educação Física. A consequência disso é o menor número de professores formados por ano. Com a diminuição da oferta desses cursos de licenciatura, essenciais para a formação de novos professores, principalmente professores bem-preparados para ingressarem numa área que se entende cada vez mais complexa e exigente, a prática pedagógica especializada da Educação Física pode sofrer uma queda considerável na qualidade. É um processo dinâmico, por isso necessita ser estudado com mais rigor.

As formações - inicial e continuada - estão intimamente ligadas às boas práticas nas salas de aula. Dessa forma, mesmo parecendo uma retórica, para que haja mudanças na Educação, o primeiro passo está na boa formação dos professores. Para Nóvoa (1995, p 09), "Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores".

É, portanto, imperativo compreender também esse processo, e como essas e outras questões são tratadas na prática pelas políticas de Estado e Governo. A formação universitária, notadamente a Educação Física, sofreu mudanças significativas na sua estrutura ao longo das últimas décadas. Essas mudanças aconteceram em função das trocas de governo e, por consequência, das diversas políticas públicas que acompanharam os movimentos na sociedade e, assim, na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações - inicial e continuada – em Educação Física estão intimamente ligadas às boas práticas nas salas de aula. Dessa forma, mesmo parecendo uma retórica, para que haja mudanças na Educação no sentido mais ampliado do termo, o primeiro passo está na boa formação dos professores. Assim, é fundamental haver uma trajetória formativa de professores condizente à realidade vivida, de modo que os professores possam realizar uma leitura crítica da realidade para intervir na prática de modo efetivo.

Enfatiza-se que os cursos de Licenciatura são fundamentais para a formação inicial de professores em Educação Física e para a futura atuação na escola, assim se sugere que esses cursos continuem sendo ofertados e de maneira ampla no cenário nacional,

[1] Fonte: Brasil (2023). e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior. http://www.emec.mec.gov.br/emec/nova acesso em: 26/04/2023.

independente da vertente política governamental. Também, que os currículos dos cursos sejam uma construção conjunta e dialogada entre os cursos, governo e necessidades da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior.** Disponível em: http://www.emec.mec.gov.br/emec/nova. Acesso: em 26 de abril de 2023.

CASARIN, S.T. *et al.* Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **Journal of Nursing and Health**, v. 10, n.esp., e20104031. 2020.

MEDINA, João Paulo Subirá *et al.* **A Educação Física cuida do corpo... e "mente": novas contradições e desafios do século XXI.** 25. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

ESTADO DA ARTE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS NACIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE O FUTSAL FEMININO NAS ESCOLAS DO BRASIL

ALVES, Vinícius[1]
CÂNDIDO, Jefferson Francisco[2]
MARQUES FILHO, Cesar Vieira[3]

RESUMO

O estudo desenvolve uma revisão de literatura do tipo Estado da Arte, tendo como finalidade realizar o mapeamento dos artigos publicados em periódicos nacionais em relação à temática "futsal feminino nas escolas do Brasil". Consideraram-se os periódicos científicos cujo escopo tem relação com a temática em questão desde que indexados na Qualis CAPES (A1 a B5). Após realização de todos os passos e a aplicação dos critérios de exclusão, a amostra final foi composta por 16 artigos distribuídos em seis periódicos, uma quantidade considerada baixa de produções. A apresentação dos resultados se deu a partir de três categorias analisadas: 1) Ano de publicação; 2) Composição metodológica; 3) Distribuição geográfica. Espera-se que este estudo contribua com um entendimento das publicações científicas sobre a temática e inspire a produção de um número mais elevado de pesquisas nessa área.

Palavras-chave: Futsal, Feminino, Escola.

INTRODUÇÃO

No Brasil, considera-se o futsal uma paixão nacional. De acordo com a Confederação Brasileira de Futebol (CBF), são cerca de aproximadamente 30 milhões de praticantes em território nacional (CIAMPA *et al.*, 2010), configurando, dessa forma, uma grande manifestação sociocultural. O interesse pelo futebol se reflete também nas escolas, com sua prática comumente atrelada ao futsal, modalidade mais praticada no contexto escolar brasileiro (SÁ, 2009).

No âmbito da participação feminina nos esportes, em especial no futebol e no futsal no Brasil, ocorrem embates categóricos ao longo da história, envolvendo a luta das mulheres para prática esportiva (OLIVEIRA *et al*., 2022; MAFFEI *et al*., 2019). Essa busca por espaço gerou episódios diversos de reivindicação por direitos iguais para dividir o espaço esportivo com os homens, algo que, nos dias atuais, ainda é reforçado pela cultura machista refletido no futebol e futsal (OLVEIRA *et al*., 2008; OLIVEIRA *et al*., 2022).

Observou-se que, nos últimos anos, houve um aumento no número de produções científicas em relação ao tema futsal feminino no Brasil. Macedo *et al*. (2021) realizaram um levantamento bibliográfico a respeito da prática de futsal feminino no Brasil. Sendo muito relevante para o conhecimento em relação à temática, pois analisou questões importantes a respeito do tema futsal feminino. No entanto, não foi possível identificar se existem trabalhos executados em ambiente escolar no país.

Portanto, com esse estudo, busca-se evidenciar e contribuir com a temática em questão por meio da metodologia Estado da Arte, por entender que tal metodologia possibilita o mapeamento das produções acadêmicas em diferentes áreas do campo da ciência, bem como responder a pontos de vistas e a aspectos que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002). Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo mapear a produção científica sobre futsal feminino nas escolas do Brasil em

1 UCB-UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. prof.vinicius26@gmail.com,0009-0005-9140-0126, http://lattes.cnpq.br/4607827322110287.
2 UCB-UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. jefcandido@yahoo.com.br, **0000-0002-2810-5600**, http://lattes.cnpq.br/8771102704739435.
3UCB-UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA-UCB. Cesar.filho@p.ucb.br, 0000-0001-6654-8982 http://lattes.cnpq.br/8670985499726497

periódicos nacionais. Os objetivos específicos são analisar a periodicidade de artigos sobre futsal feminino na escola ao longo dos anos; identificar, quais regiões do Brasil tiveram um maior número de produções sobre o assunto dentro desse universo, quais foram as temáticas mais investigadas nos artigos encontrados; analisar quais os periódicos que possuem maior frequência de publicações sobre futsal feminino; e, por fim, compreender de que forma as mulheres e os homens participaram como autores desses trabalhos.

METODOLOGIA

O trabalho foi construído a partir de uma revisão de literatura do tipo Estado da Arte. Esse processo permite realizar um levantamento bibliográfico que envolve aspectos quantitativos e qualitativos de um determinado período e contexto (SILVA *et al*. 2014; MARQUES FILHO *et al.* 2021). Com o objetivo de investigar a produção acadêmica referente ao futsal feminino nas escolas do Brasil, este trabalho teve como foco os periódicos nacionais que publicam pesquisas sobre o esporte e são indexados pela Qualis Capes na área 21. A estruturação metodológica da pesquisa e a seleção de periódicos se deram com base em Marques Filho *et al.* (2021) e Barreira *et al.* (2018).

No primeiro momento, foram utilizadas as palavras-chave “futsal” e “feminino” para realização da coleta dos trabalhos. No entanto, com o avanço do processo, foi necessário adicionar os termos, “futebol”, “mulheres”, “meninas”, “escola” e “educação física”. Foram alvo dessa revisão de literatura todos os trabalhos publicados até janeiro de 2023 e que atenderam aos critérios de inclusão da coleta deste estudo. Adotaram-se os seguintes critérios de exclusão: 1) Estudos que não fossem artigos originais ou revisões de literatura; 2) A partir da leitura dos resumos, artigos que não tivessem no futsal feminino na escola a sua temática central; 3) A partir da leitura na íntegra, artigos que não tivessem no futsal feminino na escola a sua temática central; 4) Artigos que tratassem de mais alguma modalidade e os resultados não fossem apresentados separadamente para o futsal feminino na escola.

Para a categorização dos resultados, utilizaram-se critérios apresentados em revisões de literatura com proximidades temáticas (BARREIRA *et al*., 2018; MARQUES FILHO *et al.*, 2021; MONTENEGRO, 2022). Dessa forma, os resultados foram agrupados em: 1) Ano de publicação; 2) Distribuição geográfica e 3) Composição metodológica. Os dados foram organizados em uma planilha do Microsoft Office Excel, e a apresentação dos resultados se deu por meio de estatística descritiva a partir de frequências relativas e absolutas. Foram encontrados 16 artigos que se enquadraram nos critérios de inclusão da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do estudo são apresentados na ordem estabelecida no item de metodologia. O Quadro 1 apresenta a quantidade de artigos encontrados sobre futsal feminino em escolas no Brasil bem como caracteriza os respectivos períodos nos quais foram publicados.

Quadro 1 - Distribuição dos artigos que compõe o estudo

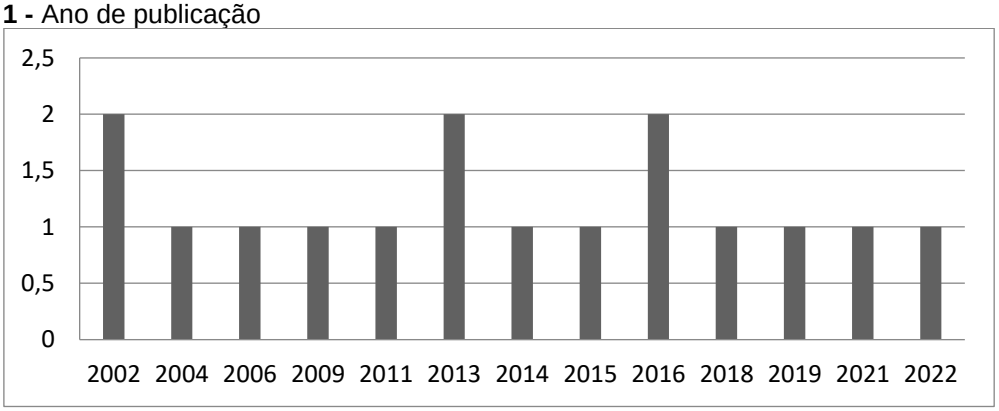
Título do periódico	Estrato Qualis (2017-2020)	Frequência Absoluta de Artigos	Frequência Relativa de Artigos
REVISTA PRÓ-POSIÇÕES	A1	1	6,25%
REVISTA MOTRIVIVÊNCIA	B2	1	6,25%
REVISTA CIÊNCIAS DO ESPORTE	B1	2	12,50%
REVISTA KINESIS	B3	2	12,50%
REVISTA MOTRIZ	B1	3	18,75%

REVISTA BRASILEIRA DE FUTSAL E FUTEBOL	B3	7	43,75%
Total		16	100%

Fonte: Os autores.

Os 16 artigos encontrados são distribuídos em seis periódicos científicos. A Revista Brasileira de Futsal e Futebol apresentou destaque por ter uma maior concentração de achados relacionados ao tema, o mesmo periódico tem, em suas linhas gerais, o objetivo de divulgar a pesquisa científica vinculada à pedagogia do esporte no âmbito da aprendizagem, da iniciação e do alto rendimento relacionados à saúde, ao esporte, à educação e à sociedade (RBFF, 2023). A Figura 1 apresenta os anos em que os artigos foram publicados.

Figura 1 - Ano de publicação



Fonte: Os autores

Observou-se que o início das produções a respeito do futsal feminino na escola se deu a partir do ano de 2002, mostrando como essa discussão é recente no país (MONTENEGRO, 2022). Os trabalhos encontrados na pesquisa tiveram pouca variabilidade no volume de produções ao longo dos anos, efeito esse semelhante aos encontrado por Lobato *et al.* (2020). É percebida uma ausência de publicações no ano de 2020, fato esse que pode ter relação com a pandemia do novo coronavírus, restringindo as pesquisas presenciais e, dessa forma, dificultando as publicações nessa temática (HABINOSKI *et al.*, 2022). A respeito da estrutura a partir da qual os artigos foram elaborados, o Quadro 2 apresenta as linhas metodológicas abordadas nas pesquisas selecionadas.

Quadro 2 - Composição Metodológica

Artigos Teóricos		
Metodologia	**Nº de artigos**	**Ferramenta de coleta**
Qualitativa	1 (6,0%)	Estudo Bibliográfico.
Total	1 (6,0%)	
Artigos Empíricos		
Metodologia	**Nº de artigos**	**Ferramenta de coleta**
Quantitativa	9 (56,2%)	Observações (1), questionário (6) e entrevistas (1), testes físicos neuromotores (1).
Qualitativa	3 (18,8%)	Observação (1), entrevista (1), questionários (1).

Misto	3 (18,8%)	Observação + entrevista (1), observação + questionário (2).
Total	16 (94,0%)	

Fonte: Os autores

Somente 6,0% dos artigos são de cunho teórico, enquanto 94,0% possuem uma abordagem empírica, mostrando a preocupação dos autores em não se restringir à esfera da discussão conceitual, mas também adentrando na coleta de dados de campo (GALATTI *et al.*, 2016). Em relação ao maior volume de pesquisas quantitativas, Marques Filho *et al.* (2021) destacam que a predominância das pesquisas de cunho quantitativo na área da Educação Física, em especial o futebol e o futsal, sofre grande influência de uma visão positivista de ciência. A distribuição geográfica das produções científicas referentes ao tema estão identificadas na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição geográfica

Fonte: Os autores.

De acordo com a Figura 2, a distribuição dos artigos científicos encontrados se concentra em torno das regiões sul e sudeste do país, fenômeno semelhante ao evidenciado por Maciel *et al*. (2019) e Madeira *et al*. (2021) em estudos relativos ao basquetebol e ao handebol, respectivamente. Pode-se justificar o maior número de produções nessas regiões pelo fato de existir uma concentração maior de programas de mestrados e de doutorados que estão relacionados à Área 21, em que a Educação Física está presente (SANTOS, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesta revisão, foi possível compreender como se dá o Estado da Arte sobre o futsal feminino em escolas no Brasil e que essa é uma temática pouco abordada. Espera-se que o presente estudo possa contribuir com o debate na comunidade científica haja vista ter mapeado de forma pontual tópicos relevantes sobre as pesquisas de futsal feminino nas escolas no Brasil. Dessa forma, a pesquisa auxilia a compreender questões importantes sobre várias temáticas a respeito do futsal feminino, incentiva outros pesquisadores a produzir novos trabalhos sobre o tema e evidencia que a discussão a respeito do futsal feminino nas escolas está longe de acabar, necessitando de mais pesquisas para aprofundar-se na compreensão da problemática.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, J. et al. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 607-618, abr./jun. de 2018.

CIAMPA, A. C.; LEME, C. G. SOUZA, R. F. Considerações sobre a formação e transformação da identidade profissional do atleta de futebol no Brasil. **Diversitas**: Perspectivas em Psicologia, v.6, n. 1, p. 27- 36, 2010.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**., ano XXIII, no 79, agosto/2002.

GALATTI, L. R. *et al.* Coaching in Brazil sport coaching as a profession in Brazil: an analysis of the coaching literature in Brazil from 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 3, p. 316-331, 2016.

HABINOSKI, G. *et al*. Uma visão além da prática: análise da produção científica sobre o futsal na escola na base de dados Scopus (2016-2020). **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, e-29405, 2022.

LOBATO, I. L. *et al.* FUTEBOL/FUTSAL É LUGAR DE MULHER? A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PERIÓDICOS (2002- 2019). Revista Educação, Saúde e Ciências do Xingu., v1., n.2., Mar/2020.

MACEDO, E. H. de L. *et al.* **Produção acadêmica em futsal feminino**: estado da arte dos artigos científicos nacionais. Brasileira do Esporte Coletivo - v. 5. n. 1. 2021.

MACIEL, L. F. P. *et al.* Produção científica relacionada ao Basquetebol em teses e dissertações brasileiras: análise bibliométrica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

MADEIRA, M. G. et al. **Teses e dissertações sobre o ensino do handebol no Brasil:** panorama geral. Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-25, 2021.

MAFFEI, W. S.; VERARDI, C. E. L.; CAVALHO, B. J. de. O interesse feminino pelo futebol na escola. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte. São Paulo. v.11, n.45, p.507-514, jan./dez. 2019.

MARQUES FILHO, C. V. et al. A produção científica sobre treinadores de futsal no Brasil. **Revista Pensar a Prática**, v. 24:e64620, 2021.

MONTENEGRO, G. M. Futebol e futsal feminino no Brasil: uma análise da produção de conhecimentos nos periódicos acadêmicos da educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol,** São Paulo, v. 14. n. 57. p. 1 -10. jan. /fev. /mar./abr. 2022.

OLIVEIRA, F. V. C. de; RICCI, C. S.; MARQUES, R. F. R. Desafios e oportunidades para a participação no futsal escolar extracurricular: percepções de alunas do ensino médio. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022.

OLIVEIRA, G.; CHEREN, E. H. L.; TUBINO, M. J. G. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. 16(2): 117-125. 2008.

RBFF. Revista Brasileira de Futebol e Futsal. Sobre a revista. Disponível em: http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/about. Acesso em: 02 de maio de 2023.

SÁ, T. A. **A motivação de crianças entre 11 e 14 anos para a prática do futsal**. 2009. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, W. **A constituição do campo pedagógico do currículo**: estratégias, apropriações e circularidades culturais. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SILVA, S. M. C. da. *et al.* Estudo sobre o “estado da arte” de um programa de pós-graduação em Psicologia. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 278-296, ago. 2014.

CONTRIBUIÇÕES SOCIOCOMPORTAMENTAIS DE UM PROGRAMA DE KARATÊ PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

POSSAMAI, Adilson[1]
ENDRIGO RUPPEL DA ROCHA, Ricelli[2]

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a relação entre a prática do karatê e suas contribuições sociocomportamentais em alunos que apresentam dificuldades de adaptação social. Esses alunos frequentam a educação básica de uma escola pública da cidade de Rio do Oeste – SC. Trata-se de uma pesquisa-ação que será realizada com um grupo de alunos do sétimo ano e utilizará uma combinação de questionários, de observações comportamentais e a aplicação de uma sequência didática, tendo por base os fundamentos do Karatê-Do. Espera-se que os resultados mostrem que a prática do karatê esteja positivamente relacionada à disciplina, à autoestima e à ressignificação comportamental dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Karatê. Comportamento. Sociocomportamentais. Lutas.

INTRODUÇÃO

As práticas corporais (BRASIL, 2018) são textos culturais passíveis de leitura e de produção, pois propiciam ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências os quais ele não teria de outro modo, gerando conhecimentos significativos de forma insubstituível a cada indivíduo. Assim, para ser significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e de significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

As lutas esportivas também são tratadas na unidade temática Esporte, especificamente no objeto de conhecimento denominado categoria de esportes de combate. (BRASIL, 2018)

O Karatê-Do é uma luta de origem japonesa e se fundamenta em aspectos culturais e filosóficos orientais, contribuindo assim para o desenvolvimento do corpo e da mente do praticante. Seu surgimento ocorreu na Ilha de Okinawa (Sul do Japão) no início do século XVIII, mas somente no início do século XX foi que o Karatê-Do passou por um processo de expansão, sendo implantado em universidades, ganhando projeção no oriente e se difundindo no mundo todo (BARTOLO, 2014).

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar a influência da prática do Karatê-Do por meio de um programa no contraturno escolar, direcionado para alunos da educação básica que, comprovadamente, segundo seus próprios olhares, dos professores e dos gestores, apresentam dificuldades de inserção familiar, escolar e social.

Possivelmente, tais dificuldades podem estar relacionadas à convivência familiar desses estudantes, que se apresentam com comportamentos que não os auxiliam a compreenderem haver outros jeitos de se integrar, compatíveis à vida em sociedade, de forma a lhes garantir uma convivência saudável e apaziguadora.

Dado o exposto, os fundamentos do karatê-do podem ser uma alternativa na contribuição de uma discussão crítica e reflexiva sobre as características sociocomportamentais desses estudantes.

Neste viés, e associando à prática das artes marciais como forma de capital cultural,

1 Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. adilsonpossamai71@gmail.com, orcid: 0000-0002-8140-0748, http://lattes.cnpq.br/4446398827589072

2 Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Docente UNIARP. ricellie@uniarp.edu.br, orcid: 2-4277-1407, http://lattes.cnpq.br/1335893540503663.

promovendo qualidade de vida e bem-estar social, este estudo busca relacionar o Karatê-do à educação básica como ferramenta de contribuição para melhoria de comportamentos dos educandos, promovendo assim uma sociedade mais pacífica e saudável.

METODOLOGIA

Este resumo expandido apresenta a compilação de um projeto de dissertação em andamento, que se caracteriza por: pesquisa bibliográfica, com método descritivo em uma revisão narrativa, com abordagem de pesquisa mista e delineamento transversal. Sobre as contribuições sociocomportamentais do Karatê, foi realizada a pesquisa entre os meses de maio de 2022 a abril de 2023 por meio de sites de pesquisa. Na Scientific Eletronic Library Online (Scielo), utilizando os descritores contribuições sociocomportamentais, foram encontrados 22 artigos dos quais, após leitura e análise, foram eleitos 13 por teres ligação com o tema em discussão, sendo descartados 9 por não haver ligação com o tema ou não serem acessíveis. Utilizando os descritores karatê foram e encontrados 53 resultados. Após análise dos títulos, foram destacados 7 trabalhos por terem relação com o tema discutido e descartado os demais 46 por não apresentarem ligação com o tema em questão. Foi realizada uma busca avançada na BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE (BVS); na busca avançada em (título, resumo, assunto) foram utilizados os seguintes descritores KARATÊ AND COMPORTAMENTO, com um filtro para trabalhos dos últimos 10 anos. Evidenciaram-se 171 trabalhos, sendo que após lidos seus títulos, todos foram descartados por não terem correlação com o trabalho em discussão. Concomitantemente, foi realizada pesquisa no Cátalogo de Teses e Dissertações da Capes, com o seguinte descritore: karatê. Como resultado, encontraram-se 78 trabalhos, sendo 56 dissertações e 17 teses. Após a leitura dos títulos e dos resumos, excluíram-se trabalhos que não tratavam da temática em foco. Assim, foi selecionado apenas um trabalho que possuía correlação com o tema aqui discutido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A escola, enquanto segmento social responsável pela educação formal, cuja função essencial é propiciar o conhecimento científico e preparar os estudantes para a vida em sociedade, tem se deparado com situações em que, para que se possa cumprir essa função, necessitam de intervenções que auxiliem os estudantes a ressignificarem determinados comportamentos, pois, muitos deles, não conseguem, por si só, perceber que suas atitudes não são compatíveis à inserção social saudável.

Assim, de acordo com Bourdieu (1998), para promover uma educação igualitária e justa, é fundamental que a escola reconheça e respeite as diferentes culturas e realidades sociais presentes em sua comunidade. Isso implica em adotar uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e promova a equidade por meio de estratégias educacionais inclusivas e sensíveis às particularidades de cada indivíduo, independentemente de sua origem social.

Desse modo, a

> [...] apropriação dos conhecimentos trabalhados no contexto escolar depende de vários fatores, entre eles, o capital cultural de cada estudante. Quanto mais amplo for o capital cultural, mais facilidade os estudantes terão para a "[...] aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Conforme Vidal (2019), a escola tem o papel de promover além da educação tradicional a saúde, o bem-estar físico, psicológico de seus alunos e contribuir para a formação de cidadãos com valores morais elevados e não apenas uma formação intelectual. As aulas de educação física através do ensinamento das lutas e artes marciais têm muito a contribuir

para isso.

Portanto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as competências a serem desenvolvidas na Educação Básica devem ir ao encontro de uma formação humana e compromissada com a agenda 2030, reconhecendo valores e ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa, voltada para a preservação da natureza e inclusiva.

Dessa forma, cabe à escola fornecer condições iguais de acesso e de permanência do estudante, liberdade de esse aprender e pensar, tendo em vista o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sendo garantido o padrão de qualidade (BRASIL, 2018). Assim, segundo Mol (2012), não basta a ação e a prática, é preciso refletir, aprender com a experiência e analisar as formas de atuação.

Por conseguinte, nos estudos de Lacerda *et al.* (2015), enfatiza-se a importância da prática de lutas nas escolas, possibilitando aos educandos diversas vivências corporais, para que ocorra um desenvolvimento integral dos alunos.

Santos e Brandão (2019), embasados em suas pesquisas, constatam que a produção sobre o conhecimento das Lutas ainda é recente na Educação Física Escolar, apesar de ser uma construção antiga da história da humanidade.

Conforme cita Pinto (2018), em relação ao objetivo de desenvolvimento sustentável número 3, denominado Saúde e Bem-Estar, o karatê promove o desenvolvimento do corpo e, por consequência, da mente, através dos movimentos específicos que visam à integridade física dos praticantes, promovendo a saúde e o bem-estar físico e mental.

Nas investigações de Pinto (2018), a prática do Karatê baseada em seus princípios de ideais filosóficos, suas regras, normas de conduta e leis tem se mostrado como importante mecanismo para moldar comportamentos, com autocontrole e disciplina, para conduzir os Karatekas para o caminho das práticas consideradas socialmente corretas, para convivência pacífica nas suas relações de interdependência nas novas configurações em sociedade.

As intervenções desportivas escolares têm demonstrado efeitos benéficos no funcionamento psicossocial e no desempenho escolar das crianças, segundo um estudo realizado por Pinto-Escalona *et al.* (2022).

No estudo desenvolvido por Giordano, Gómez-López e Alesi (2021), destaca-se que as artes marciais, em especial o karatê, desencadeia comportamentos direcionados a objetivos para enfrentar situações e movimentos em mudança, melhorando o funcionamento cognitivo na atenção seletiva visual, memória de trabalho verbal e tempo de reação.

Os autores Tomasi e Almeida (2021) destacam o lazer como uma “ocupação” que não se faz por fazer, mas sim com um viés complexo, que traz consigo bagagens (sociais, históricas, culturais, individuais, coletivas), que são influenciados por fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito executante.

Desta forma, deve-se estar atento às escolhas desse lazer, pois isso implicará aprendizagens que poderão levar a comportamentos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se, nesta pesquisa, o karatê-do direcionado para alunos da educação básica que, comprovadamente, apresentam dificuldades de inserção familiar, escolar e social.

Possivelmente, tais dificuldades podem estar relacionadas à convivência familiar desses estudantes, que se apresentam com comportamentos que não os auxiliam a compreenderem haver outros jeitos de se integrar, compatíveis à vida em sociedade, de forma a lhes garantir uma convivência saudável e apaziguadora.

Dado o exposto, os fundamentos do karatê-do podem ser uma alternativa na contribuição de uma discussão crítica e reflexiva sobre as características sociocomportamentais desses estudantes.

Espera-se, neste estudo, que o ensino de karatê na educação básica possa trazer

benefícios para estudantes em situação de vulnerabilidade social, que apresentam condutas sociocomportamentais oriundas de famílias menos favorecidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao programa UNIEDU do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação pelo subsídio nesse nível de graduação; à UNIARP, por conceder tamanho conhecimento na área educacional, ao orientador professor Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha, por conduzir pelos caminhos da pesquisa, e à Escola de Educação Básica Expedicionário Mário Nardelli, pelo reconhecimento da importância deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARTOLO, Paulo. **Karatê-Do**: história geral e no Brasil. Santos: Bueno Editora, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf (wordpress.com) acesso em 06/04/2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997. Disponível em: Acessado em: 10 de março de 2018.

GIORDANO, Giulia; GÓMEZ-LÓPEZ, Manuel; ALESI, Marianna. Sports, Executive Functions and Academic Performance: A Comparison between Martial Arts, Team Sports, and Sedentary Children. **Int. j. environ. res. public health** (Online), 18, n. 22, 2021/11 2021. IJERPH - Brasil | Texto Completo Grátis | Esportes, Funções Executivas e Desempenho Acadêmico: Uma Comparação entre Artes Marciais, Esportes Coletivos e Crianças Sedentárias (mdpi.com) acesso em 06/03/2023

LACERDA, Rafaela Pinheiro; SILVA, Josiane Pereira da; LOVISI, Ayra; MOURÃO, Ludmila Nunes. **Ensino de lutas**: relatos de uma experiência na rede pública. Salusvita, 34, n. 3, 2015/00 2015. salusvita_v34_n3_2015_completa.pdf (unisagrado.edu.br) acesso 02/03/2023

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 34 p

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15- 35, Abril2002. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378. Acesso em: 20 ago. 2022. » http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378

PINTO, Antônio Lima. **A ARTE MARCIAL KARATÊ**: para além da luta em Manaus/AM / Antônio Lima Pinto. 2018; 203 f.: il. color; 31 cm.

PINTO-ESCALONA, *Tania et al.* Individual responsiveness to a school-based karate intervention: An ancillary analysis of a randomized controlled trial. **Scand J Med Sci Sports**, 32, n. 8, p. 1249-1257, 2022/04 2022. Capacidade de resposta individual a uma intervenção de karatê baseada na escola: uma análise auxiliar de um ensaio clínico randomizado e controlado - Pinto-Escalona - 2022 - Scandinavian Journal of Medicine & Ciência do Esporte - Wiley Online Library ACESSO EM 09/03/2023.Rio do Oeste (SC) | Cidades e Estados | IBGE

acesso em 14/03/2023.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 25, p. e25024, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.78143. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/78143. Acesso em: 13 abr. 2023.

TOMASI, Alessandro Rodrigo Pedroso; ALMEIDA, Leandro Martins Chaves de. A potência do lazer como prática transformadora: o caso do Kazoku Dojô. Licere (Online), 24, n. 2, p. 01-21, 2021/30 2021. **Vista do A Potência do Lazer como Prática Transformadora (ufmg.br)** acesso em 07/02/2023 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

VIDAL, Rafael Gemin. Efeitos de um programa de kung fu sobre características socio comportamentais em menores infratores. Rafael Gemin Vidal / Caçador, SC. EdUNIARP, 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS NO FUTSAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SOUZA DE MEDEIROS, Thiago[1]
ENDRIGO RUPPEL DA ROCHA, Ricelli[2]

RESUMO

A presente pesquisa se dirige, a partir da inquietação do pesquisador referente à realidade escolar, no tocante à compreensão dos professores de Educação Física acerca do ensino das metodologias ativas e dos métodos de ensino do futsal, com o intuito de identificar as metodologias de ensino do futsal utilizadas pelos profissionais da área, analisar e avaliar as contribuições de uma metodologia ativa para o ensino da educação física escolar, além de criar um caderno pedagógico pautado na escolha de uma metodologia ativa e método de ensino do futsal ao ensino escolar. Quanto à metodologia de pesquisa, essa é bibliográfica, utilizando o método descritivo em uma revisão narrativa, com abordagem de pesquisa mista e seu delineamento transversal. Entre os resultados, a Metodologia ativa escolhida foi a Aprendizagem baseada em Problemas e o modelo de ensino que aborda os métodos ativos mais aplicados foi o Método Situacional, ambos serão aplicados no caderno pedagógico.

Palavras-chave: Futsal. Metodologias Ativas. Métodos. Educação Física.

INTRODUÇÃO

"O esporte é uma das principais práticas corporais tematizadas na Educação Física Escolar" (VARGAS *et al.,* 2018, p. 736), entre eles existem os esportes coletivos. Os esportes coletivos apresentam elementos comuns: um terreno, no qual acontece o jogo, uma meta, a ser atacada e defendida; companheiros de equipe, que juntos cooperam buscando alcançar os objetivos do jogo; adversários, a serem superados; e regras a se respeitar, pode ser jogado com mãos ou pés, ou usar bastões ou raquetes (BAYER, 1986; GARGANTA, 1998; SILVA; DE ROSE JUNIOR, 2005).

O Futsal é um esporte coletivo de oposição/cooperação, no qual os colegas de equipe, em cooperação, lutam para alcançar seus objetivos ao mesmo tempo em que os adversários, buscam impedir que esses sejam alcançados (SILVA; GRECO, 2009, p. 207)

Perfeito (2009, p. 12) afirma que "[...] o processo de ensino-aprendizagem nos esportes coletivos desperta grande interesse por parte de pesquisadores e profissionais e reúne distintos olhares teóricos em sua concepção e metodologia".

Partindo desse pressuposto, duas abordagens teóricas serão descritas e apresentadas a partir dos mais variados métodos de ensino do desporto, as de abordagem tradicional e a de abordagem tática (Ativa). Para Novaes (2013), às "[...] pedagogias tecnicistas" defendem o aperfeiçoamento de técnicas no processo ensino-aprendizagem. Dividindo o ensino entre a repetição de movimentos padronizados e os fragmentos do jogo, trabalhando de forma descontextualizada o jogo.

Rigon (2019), insatisfeito com as práticas mecânicas e descontextualizadas, trouxe a necessidade do emprego de práticas novas que permitissem ao aluno aprender a tomar decisões e a resolver problemas decorrentes da aleatoriedade e imprevisibilidade do jogo.

Nisso, chegamos aos Métodos ativos. Segundo Dambros (2014), deve-se estimular e promover a cooperação dos atletas da equipe mediante as situações de jogo, necessitando da tomada de decisão, buscando respostas mentais para posterior resposta motora.

Sendo assim, de forma descritiva, a presente pesquisa tem o intuito de identificar as metodologias de ensino do futsal utilizadas pelos profissionais da área, analisar e avaliar as

1 Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. saletefutsal@hotmail.com, orcid: 0000-0001-8222-2632, https://lattes.cnpq.br/0275672032835213.

2 Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Docente UNIARP. ricellie@uniarp.edu.br, orcid: 2-4277-1407, http://lattes.cnpq.br/1335893540503663.

contribuições de uma metodologia ativa para o ensino da educação física escolar para posteriormente criar um caderno pedagógico pautado na escolha de uma metodologia ativa e um método de ensino do futsal para o ensino escolar.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa bibliográfica, foi utilizado o método descritivo em uma revisão narrativa, com abordagem de pesquisa mista e seu delineamento transversal. Sobre os Métodos de Ensino do Futsal, efeticou-se a pesquisa entre os meses de junho de 2022 a abril de 2023 através de sites de pesquisa como: Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), Web of Science e Periódico da Capes (Catálogo de Teses e Dissertações da Capes). Com os descritores futsal e métodos, foram encontrados, ao todo, 24 trabalhos entre artigos (13), dissertações (12) e tese (1). No mês de abril de 2023, sobre as Metodologias Ativas, foram pesquisados, no site Periódico Ativo da Capes, com os descritores Metodologias ativas AND Educação Física AND Ensino, com o Filtro somente no idioma de Português artigos de 2019 até 2023, o total de 14 artigos mantidos na pesquisa. Após leitura de temas, resumos e na íntegra e referente ao mesmo tema, foi pesquisado com os seguintes descritores, Método ativo AND PBL AND Ensino, sendo acrescentados 4 artigos nesta pesquisa.

Tabela 1- Tipos de Pesquisa e sites encontrados (Métodos de ensino do Futsal)

Tipos de Pesquisa	Quantidade de trabalhos encontrados	BDTD	Periódico da Capes	Scielo	Web Of Science
Artigos Científicos	11	-	1	4	6
Dissertações	12	12	-	-	-
Tese	1	1	-	-	-
TOTAL	24	-	-	-	-

Fonte: os autores.

Tabela 2- Quantidade de artigos encontrados, excluídos e selecionados para esta pesquisa através de suas fontes

Local de Pesquisa	**Palavras Chave**	Total de Trabalhos encontrados (artigos)	Total de Trabalhos Excluídos	**Total de Trabalhos selecionados para esta Pesquisa**
BDTD	*Metodologias Ativas/ Educação Física/Ensino*	24	10	**14**
BDTD	*Método Ativo PBL/Ensino*	12	08	**04**
TOTAL	—----------	36	18	**18**

Legenda: Palavras Chave: Escritos em Itálico. Total de trabalhos encontrados (Artigos)- Sem negrito. Total de Trabalhos Excluídos- Em Vermelho. **Total de Trabalhos selecionados para esta Pesquisa- Em preto e negrito.**

Fonte: o autor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Nessa seção, serão descritos os tipos de Metodologias Ativas encontrados, e posteriormente os Métodos de ensino de Futsal citados nas pesquisas.

De acordo com Saviczki (2019), as Metodologias Ativas são alternativas para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e motivador à medida que incentiva o potencial criativo dos estudantes, capazes de tornar os estudantes protagonistas do seu aprendizado.

Em relação à Educação Física, Nunes (2018) assegura que o uso das Metodologias Ativas é uma alternativa, pois estimula a criatividade na construção de soluções de problemas e promove a liberdade no processo de pensar e agir.

Martins (2019) discorre que a relação do estudante com o professor de Educação Física, articulada pela atividade de ensino por meio das Metodologias Ativas, proporciona, efetivamente, uma segunda natureza aos estudantes.

Entre os tipos de Métodos Ativos encontrados, citam-se 21 em ordem de classificação pelo número de vezes em que foram encontrados: Aprendizagem baseada em Problemas (ABP) (9); Aprendizagem baseada em projetos e Sala de aula invertida (5); Mapas Conceituais, A aprendizagem baseada em equipes, Gamificação (Jogos em sala de aula), Peer Instruction (Aprendizagem por Pares) e Ensino Híbrido (3); Método de Caso ou Estudo de Caso e CBL ou VCBL (Aprendizagem baseada em casos) (2); Ensino Imediato, Aprendizagem por investigação, Teoria da Aprendizagem Significativa, Grupos de trabalho colaborativo, Cultura Maker, STEAM, Aula expositiva, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Simulação, Avaliação e Projeto baseado em modelos (1).

Em relação aos Métodos de ensino do Futsal, também, em ordem do número de vezes em que foram encontrados, citam-se 21: Modelo tradicional/ Tecnicista/Analítico sintético ou parcial 17, Método Situacional (Cognitivo) 15; Método Global 12; Teaching Games for Understanding (TGfU) 6; Jogos reduzidos (Modificados/ Jogos Condicionados/Formas de Jogo Simplificadas /Exercícios Complexos/ Exercícios Complexos de Treino/Estruturas Funcionais/ Jogos Modificados) 5; Jogos pré-desportivos e recreativos/Modelo Lúdico e Método Misto 4, Jogos esportivos coletivos 3; Metodologia de Série de Jogos, Método Crítico Emancipatório, Estruturalista, Confrontação, Método da competência dos jogos de invasão, Sport Education e Desenvolvimentista 2; Modelo Formativo-Conceitual, Transfert, Metodologia da Série de Exercícios, Método Cooperação-oposição, Método construtivista e Escola da Bola 1.

Nota-se que entre as Metodologias ativas mais encontradas, destaca-se a Aprendizagem baseada em Problemas (ABP), que representa um conjunto de ações educacionais cujo objetivo é favorecer a construção de novos saberes a partir de uma situação-problema motivadora (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014; BERBEL 1998).

De acordo com Silva *et al.* (2022, p. 5), o professor atua nesse processo como um facilitador da aprendizagem a fim de estimular que os estudantes façam questionamentos e encontrem soluções ou melhores práticas para o problema.

Em relação aos Métodos de Ensino do Futsal, as duas abordagens teóricas (Tecnicistas) e Táticas (Ativas) são bem destacadas, ou seja, dos 24 trabalhos encontrados, entre artigos, dissertações e tese, 17 vezes se mencionou o método tecnicista parcial de ensino. O método analítico-sintético, também conhecido como parcial, exercício por partes, ou método analítico, tem como foco principal o ensino dos fundamentos técnicos que caracterizam a modalidade (PERFEITO, 2009), seguido do Método Situacional (Cognitivo), para Queiroz *et al.* (2020), na metodologia ativa ou contemporânea um dos métodos que se destaca é o situacional; no futebol, Rezende (2008) afirma que o método situacional age no desenvolvimento de habilidades táticas, favorecendo o aluno na tomada de decisão,

estimulando a autonomia e descobrindo os recursos táticos disponíveis para aquele determinado momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificando as metodologias de ensino do futsal, encontraram-se 21 modelos de ensino da modalidade presentes em 24 trabalhos, entre artigos, dissertações e tese. Destaca-se, aqui, o Método tradicional, que, na atualidade, sendo o mais citado; depois, aparece um método ativo, tático, cognitivo, o Método Situacional presente em 15 trabalhos, método pautado na tomada de decisão.

Analisando e avaliando as contribuições da Metodologia Ativa para o ensino da Educação Física, vemos, em Saviczki (2019), que as Metodologias Ativas são alternativas para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e motivador à medida que incentiva o potencial criativo dos estudantes, porquanto podem se tornar capazes de tornar os estudantes protagonistas do seu aprendizado ao mesmo tempo em que Nunes (2018) assegura que o uso das Metodologias Ativas na Educação Física é uma alternativa, pois estimula a criatividade na construção de soluções de problemas e promove a liberdade no processo de pensar e agir.

O método ativo mais encontrado na pesquisa foi a Aprendizagem baseada em Problemas presente em 5 dos 14 artigos pesquisados; os 4 artigos pesquisados após foram exclusivos no que se refere ao método, pois foi o ativo que mais se assemelhou à proposta deste trabalho, ou sejam uma aprendizagem que representa um conjunto de ações educacionais objetivando favorecer a construção de novos saberes a partir de uma situação-problema motivadora (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014; BERBEL 1998).

Sendo assim, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o Método Situacional são semelhantes, pois atuam na resolução de um problema, estimulando a tomada de decisão e a autonomia, tornando-se essenciais para a presente pesquisa em uma construção futura de um caderno pedagógico de ensino na Modalidade de Futsal.

AGRADECIMENTOS

Agradecer à SED/SC Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pela licença concedida e aceitar o meu projeto de pesquisa; ao programa UNIEDU do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação pelo apoio nesse nível de graduação; à UNIARP, por me conceder tamanho conhecimento na área educacional; e ao meu orientador RIcelli Endrigo Ruppel da Rocha, pelo seu auxílio.

REFERÊNCIAS

BAYER, C. La enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Barcelona: Hispano-Europea, 1986.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p.25-40, 2011.

BOROCHOVICIUS Eli; Tortella Jussara, C, B. **Aprendizagem baseada em problemas**: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2014;22(83):263-94.

DAMBROS, Gabriel. **Reflexões acerca da pedagogia do futsal no ambiente**: a partir do discurso universitário do sujeito coletivo. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2014.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. *In*: GRAÇA, A.;

OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos.** Porto: CEJD/FCDEF/Universidade do Porto, 1998. p.11-25.

MARTINS, Soares, K.; Rockenbach, Tarouco, L. M.; Silva, P. F. da. (2021). As contribuições de um agente conversacional no ensino e aprendizagem da Física: uma revisão de literatura. **Revista Educar Mais**, 5(5), 1313–1329. https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2607

NOVAES, Rafael Batista. Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NUNES, T. C. F. (2018). **Metodologias de ensino em cursos de licenciatura em educação física: uma discussão necessária** [Universidade Estadual do Ceará (UECE)]. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

PERFEITO, Paulo José Carneiro. **Metodologia de treinamento no futebol e futsal**: Discussão da tomada de decisão na iniciação esportiva. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Mestrado em Educação Física, Brasília, DF, 2009.

QUEIROZ, Marilia Suzy Ferreira *et al.* Importância do Método Situacional para o ensino dos Esportes Coletivos. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol,* v. 12, n. 50, p. 624-628, 2020.

REZENDE, A. Ensino e avaliação do futebol. Congresso Centro Oeste de Ciências do Esporte. **Anais [...].** Cuiabá - MT. 2008.

RIGON, Thiago André. **O comportamento de variáveis de desempenho tático em jogos reduzidos de futsal.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2019.

SAVICZKI, S. C. (2019). Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio: Aplicação de metodologias ativas [Escola de Humanidades]. http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8589

SILVA, D. *et al.* (2022). Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: Novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira De Educação Médica,** 46(2), Revista brasileira de educação médica, 2022, Vol.46 (2).

SILVA, Marcelo Vilhena; GRECO, Pablo Juan. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, p. 297-307, 2009.

SILVA, T.A.F.; DE ROSE JUNIOR, D. Iniciação nas modalidades esportivas coletivas: a importância da dimensão tática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.4. n.4, p.71-93, 2005.

VARGAS, T. G. A Experiência do Sport Education nas aulas de Educação Física: Utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 24, n. 3, p. 735–748, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.79628. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/79628. Acesso em: 4 maio. 2023.

GRUPO DE TRABALHO II: SAÚDE DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Coordenação e Mediação: Dra. Lúcia Ceccato de Lima (Uniplac)
Monitoria: Esp. Dieisy Ghizoni Santos (mestranda PPGE Uniplac)

CUIDADOS DESPERTOS(?) SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SILVA, Alexandre Bernardo da[1]
ROGGERO, Rosemary[2]

RESUMO

A pesquisa em andamento volta-se à saúde mental dos professores no contexto das políticas educacionais. Desde a pandemia, tal questão tem sido alvo de atenção. Todavia, no campo das políticas educacionais, como esse debate tem se caracterizado? Delimitou-se como objetivo geral analisar como as atuais políticas em prática, que visam à prevenção e à superação dos problemas relacionados à saúde mental dos profissionais da educação, podem se efetivar e impactar o cotidiano escolar. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Os instrumentos metodológicos se constituem de uma revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário likert. Definiu-se como universo da pesquisa a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Configuram-se como sujeitos de pesquisa as políticas, programas e projetos desenvolvidos para os cuidados em saúde mental dos profissionais da educação. A pesquisa se fundamenta predominantemente na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo em Adorno, Horkheimer e Marcuse.

Palavras-chave: Saúde Mental, Profissionalidade Docente, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A docência é uma das profissões formais com maiores índices de desgaste emocional, o que levou, de acordo com Ramos (2011), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) caracterizá-la como uma profissão de alto risco físico e mental. Os quadros de adoecimento docente são estudados há décadas no Brasil e no mundo conforme apontam as pesquisas de Jesus (1998), Esteves (1999) e Soares (2007) a partir dos que os autores denominaram mal-estar docente.

Embora as discussões acerca do mal-estar docente se fizeram presentes na literatura a partir do final dos anos de 1980, sendo debatido fortemente durante as décadas posteriores, é preciso salientar que essa problemática da docência não se origina no século XX. A própria historicidade da profissão revela os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que atravessam a compreensão dos problemas e dos conflitos na escola. As velhas problemáticas e o retorno às suas questões só reforçam as permanências e retrocessos vivenciados pela própria estrutura social da escola e da profissão docente.

Entretanto, apesar da problemática e das pesquisas sustentarem essa discussão, o debate e a constituição de agendas em políticas públicas que objetivam contemplar essa demanda parecem ser insuficientes. Com o advento da pandemia do COVID-19, a preocupação com a saúde mental e emocional de estudantes e de profissionais da educação passou a ser despontada como uma pauta importante a ser desenvolvida dentro dos ambientes escolares. Assim, a escola passa a ser entendida como um espaço de cuidado e promoção de saúde e bem-estar. Todavia, as políticas que começam a ser organizadas para esse fim parecem de modo mais ativo atingir os estudantes sendo aparentemente secundarizadas essas questões em relação ao professor.

Quando consideramos o universo da educação, o número de professores afastados por doenças relacionadas à saúde mental, nos diferentes níveis e modalidades de ensino,

1 Universidade Nove de Julho. alexandre.bernardo@uni9.edu.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0739-4228 Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/3793359853131664.

2 Universidade Nove de Julho. E-mail: roseroggero@uol.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3084-4979. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6133043453679958.

pode ser considerado relevante, muito embora os sintomas relacionados ao adoecimento mental em docentes, já anteriormente identificados como parte do que os autores denominam mal-estar docente, passam atualmente a ser caracterizados e resumidos a uma exclusiva natureza individual do adoecimento mental e dos problemas psíquicos. Nesse sentido, contrapõe-se o fato de que a relação com o trabalho, em uma sociedade cujo paradigma neoliberal, por vezes desconsiderada, já é, por sua natureza, adoecedora e tal intencionalidade em atribuir sintomatologias da vida cotidiana como características individuais tendem a minimizar os esforços em estabelecer diretrizes à melhoria das condições de trabalho e da própria vida social.

Considerando esse cenário, de comprometimento em relação à saúde mental dos docentes, mostra-se necessário pensar as razões pelas quais ainda não existem políticas constituídas para a superação desse fenômeno, embora o contexto da pandemia parece ter favorecido emergir esse debate no âmbito das políticas educacionais.

É possível observar que houve uma crescente preocupação com essas questões no âmbito da escola (GATTI, 2020). Os estudos são produzidos de forma concomitante ao fenômeno, o que impede uma análise mais aprofundada e conclusões mais precisas acerca dessas questões, sendo muitas vezes produzidos ainda a títulos de ensaios.

Sendo assim, determinou-se, como objetivo geral, investigar como as atuais políticas em prática ou em debate que visam à prevenção e à superação dos problemas relacionados à saúde mental dos professores podem se efetivar e impactar o cotidiano escolar. Para isso, é necessário destacarmos os objetivos específicos da pesquisa que colaboram para uma melhor compreensão do fenômeno apresentado, são eles: A) Mapear fatores de interferência na saúde mental dos professores; B) Levantar a implementação dos programas, projetos e políticas dirigidas à promoção e prevenção da saúde mental entre os docentes da rede; C) Identificar como a relação com o trabalho afeta a profissionalidade docente e compromete a saúde e bem-estar emocional dos indivíduos em questão.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e constitui-se de diferentes instrumentos para o seu desenvolvimento, tais como análise bibliográfica e documental, além de um questionário virtual de escala Likert. Para a análise das políticas educacionais, optou-se pela abordagem dos Ciclos de Políticas, conforme apresentada por Stephen Ball (1992; 1994, *apud* Mainardes, 2006, p. 48). Delimitou-se como universo da pesquisa a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e os sujeitos de pesquisa as políticas, programas e projetos desenvolvidos na rede para professores e que intencionam promover os cuidados com a saúde mental desses profissionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na elaboração da problemática deste estudo, considera-se que os processos sociais afetam o indivíduo e são reproduzidos na escola pelos seus membros. Essa perspectiva amplia a visão que tem se desenvolvido, que individualiza e culpa o indivíduo por seus problemas em uma lógica que estabelece parâmetros de saúde e de bem-estar baseados na produtividade, especialmente para o trabalho. Essa lógica exclui elementos importantes da cultura que são determinantes para a vida das pessoas. A escola se torna um agente que produz indivíduos adaptados, conforme afirmou Adorno (1993, p. 130-131), para quem "[...] o indivíduo reflete precisamente em sua individuação a lei social preestabelecida da exploração, por mais que esta seja mediada".

A abordagem crítica de Adorno é especialmente relevante à compreensão da relação entre indivíduo, sociedade e escola, pois permite questionar a dimensão social dos problemas enfrentados pelos indivíduos atualmente. A escola, como instituição inserida nesse contexto, pode reproduzir as dinâmicas sociais que afetam negativamente a vida dos seus membros.

Considerando o pensamento de Marcuse (2020), as relações de trabalho precisam ser constantemente analisadas na modernidade, sobretudo quando se objetiva compreender os aspectos subjetivos da relação humana. Para o autor, o trabalho que se encontra em uma condição de anulação em sua essência criativa, pela alienação, convertido em repressão contribuí para o aparecimento dos sintomas da vida moderna, tais como a ansiedade, a infelicidade entre outros característicos do tempo presente. Isso deve-se ao fato de que as condições de trabalho e da reprodução da vida material são sempre determinadas historicamente pelos modelos econômicos de cada sociedade e de seu tempo. Ao estabelecer essa reflexão para a realidade da instituição escolar, seus contextos e cotidianos, entende-se que ela própria e seus profissionais são reflexos da sociedade em que são inseridos e dialeticamente se constituem como participantes de um único processo social. Dessa forma, é impossível dissociar os desafios atuais da escola da complexidade social em que se está inserto.

A instituição escolar não está isenta das adversidades do mundo moderno e da racionalidade técnica. Sua estrutura é colocada a serviço do capital, colaborando para a apresentação de um currículo que busca atender às demandas do sistema. Trabalha-se com o ideal do indivíduo perfeito, ajustado, autônomo, empreendedor e autogestionado - características do sujeito-empresa - conforme apresentado por Dardot e Laval (2016). Tais características passam a constituir também um ideal de sujeito a ser atingido pelos professores. Por isso, esse modelo, ao permear a subjetividade dos indivíduos, afeta de igual modo e sistematicamente a profissionalidade docente.

Pensando nessas características, a relação com o trabalho docente não se difere dessa idealização. Para Oliveira (2004, p. 1139) o neoliberalismo tem sido responsável por uma série de transformações na profissão docente, incluindo a fragmentação do trabalho e a intensificação do ritmo de trabalho. Uma adesão sem crítica aos moldes elaborados por essa sociedade pode coincidir em parte com os quadros de adoecimento mental dos profissionais da educação.

Como consequência desse paradigma, os indivíduos são responsabilizados pelos problemas da escola e do seu cotidiano, como se os desconfortos vivenciados na escola fossem resultado da ingerência individual. Como apontam os autores supracitados: “A infinita responsabilização dos indivíduos por seu próprio destino, sempre atendendo ao imperativo (inalcançável) de ser 'bem-sucedido e feliz', produz uma sociedade esquizofrênica e doentia” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344).

As políticas educacionais e suas agendas refletem as demandas e as urgências cotidianas, mas também os interesses e os objetivos dos grandes sistemas econômicos, sociais e políticos de cada contexto que é profundamente marcado pelas disputas provocadas pela cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de secundarizar, o cuidado com a saúde mental do professor reflete em parte as questões que constitui a própria profissionalidade docente. A alienação desse docente, reforçada por discursos estabelecidos em uma lógica cultural que separa o indivíduo social, que não o constitui como um trabalhador, corrobora as práticas de dominação social que fragilizam a construção de políticas públicas que poderiam ser efetivadas para a superação dos quadros de adoecimento docente que são cada vez mais presentes no cotidiano.

Para a compreensão do fenômeno, importa considerar as análises de conjuntura social, sobretudo as que elaboram uma leitura crítica do paradigma neoliberal e seus efeitos na relação com o trabalho e de modo particular os reflexos na instituição escolar e seu cotidiano.

No universo de pesquisa, na Rede Municipal de Educação de São Paulo, é possível

notar um quadro permanente e crescente de adoecimento e de comprometimento da saúde mental dos professores. No momento, as políticas ainda se encontram em fase de debate e aos poucos têm ganhado relevância nas discussões e agendas públicas, inclusive sindicais. É possível afirmar ainda haver uma fragilidade dessa discussão no âmbito das políticas educacionais e se faz necessário o aprofundamento de mais estudos sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Mínima moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

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

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados,** v. 34, n. 100, p. 29–41, set. 2020.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

MAINARDES, J. A abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para Análise da trajetória de Políticas Educacionais. **Educ. Soc**., v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARCUSE, H. Eros e Civilização. **Uma interpretação filosófica do Pensamento de Freud**. Tradução de Álvaro Cabral. 8.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

RAMOS, S. (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. **Interações**: Sociedade e as novas modernidades, v. 4, n. 6, p. 87-130. 30 abr. 2004.

SOARES, M. T. P. As emoções e os valores dos professores brasileiros. São Paulo: Fundação SM/OEI, 2007.

AVALIAÇÃO DA GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO NO IFSP-SPO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID-19

SANTOS, Marco Aurélio Araujo dos[1]
ROGGERO, Rosemary[2]

RESUMO

O tema da pesquisa em desenvolvimento trata da gestão da qualidade de vida no trabalho durante a pandemia de Covid-19. O universo da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *Campus* São Paulo. A motivação do estudo é dada pelos fortes reflexos nas ordens educacional, social e econômica, que exigiram a implementação de políticas públicas, ações e medidas sanitárias inéditas. O objetivo desta pesquisa é discutir as contribuições da abordagem do ciclo de políticas educacionais na qualidade de vida no trabalho. A abordagem metodológica será do ciclo de políticas por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando coleta de dados, combinando com o uso de técnicas de observação participante, aplicação de questionários e análise documental. Os resultados parciais apontam que, durante o isolamento social, muitos profissionais não possuíam as condições adequadas ao trabalho remoto.

Palavras-chave: Políticas públicas. Ensino remoto, Qualidade de vida no trabalho. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende estabelecer uma avaliação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo (IFSP-SPO) no quesito das políticas públicas analisadas por meio da abordagem metodológica do ciclo de políticas, verificando quais interferências ocorreram na qualidade de vida do trabalho no *campus* perante uma situação de gravidade atípica em nível mundial, a partir da qual surge a necessidade do isolamento social para evitar o contágio da população pela Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Ocorreram mudanças no ensino, que, abruptamente, deixou de ser presencial para se tornar remoto temporariamente. A pesquisa tem a finalidade de demonstrar as implicações de tais mudanças para o trabalho dos servidores no decorrer do tempo da implementação das ações e das políticas públicas.

A pesquisa é justificada pelos fortes reflexos nas ordens educacional, social e econômica, que exigiram a implementação de políticas públicas e ações inéditas por parte do governo federal para auxiliar a área da educação durante a superação da pandemia.

A questão da pesquisa volta-se a uma análise sobre uma situacional baseada no uso de metodologia específica permitiria lidar melhor com emergências atípicas na instituição de ensino como a mudança repentina na forma de trabalho do ensino presencial para o ensino remoto, garantindo qualidade de vida aos servidores? A hipótese é que, com uma análise baseada na metodologia do ciclo de políticas educacionais, é possível lidar com emergências atípicas, que envolvam o ensino remoto e garantam qualidade de vida no trabalho dos profissionais da educação.

O objetivo geral desta pesquisa é discutir as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise das políticas públicas educacionais na qualidade de vida no trabalho. Os objetivos específicos da pesquisa são: verificar as condições de adaptação dos servidores docentes e administrativos às políticas públicas, ações e medidas sanitárias durante o período de ensino remoto, em razão da emergência da pandemia de Covid-19; e, proporcionar meios adequados para a gestão de emergências e aplicação de políticas públicas, ações, medidas

1 Universidade Nove de Julho. marcoaurelio@ifsp.edu.br, https://orcid.org/0000-0001-6327-949X http://lattes.cnpq.br/3794810389157171.

2 Universidade Nove de Julho. roseroggero@uol.com.br, https://orcid.org/0000-0003-3084-4979, http://lattes.cnpq.br/6133043453679958.

sanitárias, e ensino remoto.

O referencial teórico crítico será desenvolvido a partir da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo com Adorno e Horkheimer.

METODOLOGIA

A metodologia adotada será do ciclo de políticas por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando coleta de dados, combinando com o uso de técnicas de observação participante, entrevistas pessoais e análise documental. Os sujeitos da pesquisa serão servidores docentes e administrativos do IFSP-SPO.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Segundo o próprio IFSP-SPO (2016), sua origem decorreu do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices que vieram a compor a Rede de Escolas Federais de Ensino Técnico Profissional. Atualmente, o *campus* oferece cursos de qualificação: ensino médio integrado ao técnico, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. O *Campus* São Paulo é o maior *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

As atividades presenciais na instituição foram suspensas devido à pandemia de Covid-19 a partir do dia 23 de março de 2020. O ensino remoto foi estabelecido até o anúncio da retomada às atividades presenciais no dia 20 de junho de 2022.

De modo geral, os docentes do IFSP-SPO continuaram realizando o Plano Individual de Trabalho (PIT) da instituição, com exceção das atividades de aulas presenciais. Dessa forma, apesar da suspensão das aulas presenciais, os professores prosseguiram com as atividades de ensino, como: preparação das aulas, elaboração dos planos de ensino e de aula, produção de instrumentos de avaliação, atendimento aos estudantes, supervisão/orientação de estágios e orientação de trabalhos acadêmicos. Havia professores que já preparavam e disponibilizavam suas atividades pedagógicas mesmo quando não eram obrigatórias para os alunos na plataforma digital de código aberto Moodle, porém muitos começaram a aprender a utilizar tal ferramenta em decorrência da situação de pandemia.

Durante a pandemia, destacam-se as iniciativas do governo federal: projeto Alunos Conectados e as contribuições da Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação.

De acordo com Brasil (2021), a suspensão das aulas presenciais, causada pelo avanço dos casos de contaminação por Covid-19, tornou urgente a elaboração de políticas públicas e ações durante a pandemia. O Ministério da Educação forneceu, aos estudantes de instituições federais de ensino, chips de celular por meio do projeto Alunos Conectados, que visam a garantir aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica a continuidade aos seus estudos durante a pandemia, disponibilizando internet gratuita pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), que consiste em uma plataforma para a comunicação e colaboração de diversos *campi* no território nacional, o de interação e de inclusão de alunos e professores. Com a ação, foi possível, durante a pandemia, realizar a retomada das atividades acadêmicas remotamente, fornecendo aos estudantes acesso aos conteúdos educacionais oferecidos nas aulas remotas. O projeto auxiliou a democratização do ensino aos alunos que possuíam acesso precário à internet, contribuindo na inclusão ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (TDICs) nas universidades federais e instituições da Rede Federal de educação profissional científica e tecnológica do país.

Segundo Brasil (2021a), a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação, possui as atribuições de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e de implementação da política nacional de educação superior, além de estabelecer diversas ações com a finalidade de minimizar o impacto causado para a educação pela pandemia, como, por exemplo: fornecer recursos financeiros às instituições federais de

ensino via medida provisória, realizar o monitoramento das instituições de ensino, manter o funcionamento das instituições federais, promover ações de enfrentamento à pandemia na rede federal de educação, realizar as colações de grau antecipadamente, estabelecer novas medidas para o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituir um protocolo de biossegurança, providenciar conectividade para alunos em vulnerabilidade, entre outras.

Bowe, Ball e Gold (1992) discutem as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como metodologia para a análise de políticas educacionais e sociais. O ciclo de políticas concebe um referencial analítico utilizado em programas e políticas educacionais por meio da análise crítica da trajetória, que abrange desde a formulação inicial até a implementação prática e seus efeitos. A interferência coletiva de transformação social, ou seja, a produção de micropolíticas e a ação dos profissionais que lidam localmente com as políticas são enfatizadas e orientam a sistematização dos processos macro e micro da análise de políticas educacionais. Nessa abordagem de gestão, não são ignoradas as disputas, discordâncias, resistências e conflitos presentes nas fases de formulação e de implementação de políticas. Os profissionais da educação estão incluídos na interpretação prática e na análise do processo do ciclo de políticas, sendo esse contínuo e abarcar três eixos de contexto fundamentais: influência, produção de texto, e prática, que estão relacionados, não havendo necessidade de etapas lineares. A abordagem do ciclo de políticas auxilia na identificação de falhas e no direcionamento reflexivo da trajetória das políticas educacionais em todas as suas fases, evitando desperdícios, otimizando tempo e recursos por meio de um processo contínuo de aprimoramento.

Em complemento à metodologia da abordagem do ciclo de políticas, será realizada uma análise por meio da Teoria Crítica para uma reflexão sobre a cultura que influencia as políticas públicas e na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). A Teoria Crítica propõe uma educação emancipatória com base na reflexão sobre as contradições presentes na sociedade administrada, que costuma agir com padrões de comportamento preestabelecidos e resistir às mudanças, desfavorecendo a humanização. Possuindo atenção ao desenvolvimento concreto do pensamento, não apresentando uma visão inerte da realidade, havendo mobilidade de ideias de acordo com o período histórico, a racionalidade encontrada na ciência e na cultura é verificada de forma crítica para mostrar uma proposta de reorganização social, que possui como objetivo ultrapassar os obstáculos para a emancipação e a dominação social.

Adorno e Horkheimer (1978) relataram sobre a racionalização: “Assim o mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p.98). Para os autores, a civilização técnica possui aspectos caóticos e desconexos do conceito de civilização e de elementos intrínsecos da técnica, visto que na sociedade moderna a técnica apresenta posições e estruturas estipuladas que estão fortemente descabidas às necessidades humanas, logo a irracionalidade, agindo na racionalização mostra o desprezo pelo outro e a falta de visão em longo prazo.

Adorno (2003) em sua obra afirmava que seria necessária uma atuação crítica na educação, em que as práticas educativas são vistas como uma forma de esclarecimento realizada por meio de uma conscientização crítica necessária ao enfrentamento da dominação. Nesse contexto, a educação é concebida como um instrumento eficiente de transformação da consciência social, porquanto a formação possui o compromisso de seguir uma proposta pedagógica e emancipatória, que supere a semiformação exigida pela sociedade administrada. As práticas educativas devem visar a uma formação cultural e a a educação crítica para que possam servir de elementos de combate à semiformação e à exploração. A escola é um ambiente que possui uma organização educacional que deve desenvolver as potencialidades do indivíduo, apresentando uma cultura particular por meio

de seus valores.

Segundo Chiavenato (2008, p.487), a qualidade de vida no trabalho (QVT) é utilizada como um indicador das experiências humanas no local de trabalho e do grau de satisfação das pessoas que desempenham o trabalho. Tal conceito implica em um profundo respeito pelas pessoas e intenta o bem-estar e a satisfação no trabalho, além de atender aos interesses da instituição devido a seus efeitos na produtividade e na qualidade laboral. A qualidade de vida no trabalho envolve o ambiente de trabalho em aspectos como: saúde física e mental, segurança, ergonomia, ambiente de trabalho, relacionamento entre a equipe de trabalho e outros. O tipo de cultura presente no ambiente possibilita a QVT, cabendo à segurança do trabalho fornecer de forma racional: informações, análises e ferramentas, que possuem o objetivo de promover o conhecimento emancipatório e a sensibilização, possibilitando práticas seguras e saudáveis, as quais possam preservar as vidas humanas prioritariamente, atuando com uma visão prevencionista com respeito aos direitos dos trabalhadores a longo prazo.

Sanchez (2015, p.15) afirma a importância que o trabalho do profissional docente exerce na formação intelectual, crítica da população e a relevância em avaliar a Qualidade de Vida (QV) e a QVT desses profissionais, independentemente de sua área de atuação, além da necessidade de estudos que busquem avaliar os fatores que possam influenciar ou impactar na QV ou QVT dos docentes. A gestão da QVT é realizada por meio de avaliações que visam a prevenir a incidência de acidentes e de doenças no ambiente de trabalho.

Segundo o IFSP-SPO (2016), a elaboração, monitoramento, avaliação e revisão do Plano de Logística Sustentável são de responsabilidade da Comissão Gestora do Plano de Gestão e Logística Sustentável, a qual é representada pela Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO. A Comissão de Sustentabilidade do IFSP-SPO tem atuado na proposição de metas e de ações distribuídas nos temas: Resíduos, Água, Energia Elétrica, Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho, e Gastronomia Sustentável. O eixo Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho realiza uma análise da qualidade de vida no trabalho nas atividades docentes durante o isolamento social na pandemia, que será publicada em um diagnóstico ambiental da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os servidores administrativos e os docentes do *Campus* São Paulo permaneceram trabalhando remotamente por meio de tecnologias educativas e equipamentos conectados à internet. Portanto, foi-lhes exigido uma reorganização do trabalho e mudanças nas condições de trabalho, pois repentinamente tiveram que realizar adaptações do trabalho presencial para o trabalho remoto. A crise sanitária e a indeterminação do período de seu término aceleraram o uso de tecnologias por parte de professores, alunos e técnicos administrativos, trabalhando em ambiente doméstico, fazendo uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem por meio de computadores, tablets e smartphones com conexão pela internet. Os resultados parciais apontam que, durante o isolamento social, muitos profissionais não possuíam as condições adequadas ao trabalho remoto.

Atualmente, está sendo aplicado pelo eixo qualidade de vida no trabalho um questionário sobre a qualidade de vida no trabalho docente durante a pandemia, embora o mesmo procedimento ainda não se tenha realizado com os servidores técnicos administrativos que estiveram em trabalho remoto durante o isolamento social. É fundamental uma análise da QVT em relação aos fatores de riscos ocupacionais à saúde física e mental dos servidores da instituição de ensino. É necessário que docentes, discentes e servidores administrativos estejam conscientes sobre suas possibilidades e condições em emergências e no trabalho remoto, aspirando à prevenção da saúde física e mental.

O cenário de mudanças das condições de trabalho dos servidores docentes e administrativos do IFSP-SPO gerou algumas situações inadequadas em itens como:

equipamentos de informática, qualidade de conexão e de acesso à internet, espaço de trabalho ergonômico (mesa e cadeira), separação entre atividades privadas e profissionais, partilha de equipamentos de trabalho remoto com outros membros da família, posse de equipamentos para a realização de videoconferência (câmera e microfone), posse de impressora, transferência dos custos do trabalho para o trabalhador, barulho em casa, cuidados com os filhos e familiares, convívio familiar, estabelecimento de padrões de ferramentas tecnológicas para o trabalho, conciliar as atividades profissionais e domésticas etc. Não deve haver negligências em um ambiente de trabalho, porquanto a falta de responsabilidade pode causar diversos danos e prejuízos para todos. As questões de Segurança e Saúde no Trabalho no contexto de um ambiente organizacional abrangem a todos, porém cabe aos gestores o senso crítico e o empenho para assumirem a responsabilidade pelos programas de QVT, que quando não realizados com competência trazem diversos prejuízos aos interesses da coletividade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Nove de Julho (Uninove) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. “Educação – Para quê?”. *In*: **Educação e Emancipação**, 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools:** Case Studies in Policy Sociology. Nova Yorque: Editora Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Assessoria de Comunicação Social, 12 de abril de 2021. **Projeto Alunos Conectados é prorrogado até dezembro de 2021**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/projeto-alunos-conectados-e-prorrogado-ate-dezembro-de-2021. Acesso em: 02 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Assessoria de Comunicação Social, 20 de abril de 2021a. **Secretaria de Educação Superior apresenta ações enquanto durar a pandemia**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-educacao-superior-apresenta-acoes-enquanto-durar-a-pandemia. Acesso em: 02 de junho de 2021.

CHIAVENATO, Idalberto**. Gestão de Pessoas**: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações**.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2008.

IFSP-SPO - INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. *Campus* São Paulo. **Histórico**, 2016. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/historico Acesso em 20 nov. 2020.

A SAÚDE NO CONTEXO, NA CULTURA E NO COTIDIANO ESCOLAR

SANTOS, Edson Manoel dos[1]
ROGGERO, Rosemary[2]

RESUMO

Práticas de saúde realizadas nos estabelecimentos de educação são relatadas desde o final do século XVIII, no Brasil, ao menos desde 1850, inicialmente com práticas higienistas e eugenistas até a atual consolidação do Programa Saúde na Escola, fundamentado nos preceitos da saúde coletiva. Essas práticas realizadas por profissionais de saúde em escolas de todas as regiões do país devem levar em consideração o contexto, a cultura e o cotidiano escolar de cada localidade onde são realizadas de maneira que possam, de fato, colaborar com a prevenção e a promoção à saúde, bem como contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Programa Saúde na Escola. Contexto. Cultura. Cotidiano.

INTRODUÇÃO

A saúde se faz presente de diversas maneiras no nosso contexto, na cultura e no cotidiano. De forma intencional ou não, estamos constantemente promovendo, prevenindo, reabilitando ou até mesmo, prejudicando nossa saúde. Nossas escolhas, interesses e conhecimento prévio vão decidindo como cuidamos dela ou não. É a saúde a mais vital das nossas funções sociais.

De vital e de importante, a função social da saúde se tornou parceira de outra função social tão importante e fundamental quanto a educação. Essa “parceria” ou “imposição” da presença da saúde no ambiente escolar, representada pela figura de um profissional técnico de saúde portador do seu jaleco branco (SANTOS, 2021), ocorre, ao menos, desde 1792 com a polícia médica alemã (LIMA, 1985). No Brasil, inicia-se com o enfrentamento a cólera em escolas da então capital do império em 1850 (LIMA, 1985).

No início do século XX, com caráter higienista, eugenista e intervenção médica no contexto, cultura e cotidiano escolar, a saúde se faz presente em legislações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SANTOS; ADINOLFI, 2021). O caráter de promoção à saúde surge com as Escolas Promotoras de Saúde propostas pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) em 1993 (WHO, 1998) até chegar à atual política pública de saúde escolar brasileira, o Programa Saúde na Escola (PSE) fundamentado nos conceitos e práticas da saúde coletiva (BRASIL, 2007) e nos princípios da integralidade, universalidade e equidade do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 1990).

Desde a polícia médica alemã ao PSE, educação e saúde foram se constituindo e se consolidando como funções sociais fundamentais permeadas por interesses de grupos (com objetivos) diversos e, por vezes, até antagônicos para o pleno funcionamento de toda a sociedade capitalista. A educação deve formar a futura mão de obra minimamente qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho, enquanto a saúde deve cuidar para que esse trabalhador esteja em plenas condições de executar sua função, com o menor custo possível à gestão pública.

Assim, o ambiente escolar, igualmente, se torna um ambiente de cuidado com a saúde, até porque “[...] prevenir é incomparavelmente mais produtivo [e financeiramente mais viável] do que remediar” (LADISLAU, 2015, p.102), e a escola é um excelente local para práticas da

1 Doutorando em Educação. bioedsonm@uol.com.br, https://orcid.org/0000-0002-6304-564X, http://lattes.cnpq.br/2386061881867732, Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Brasil
2 Doutora em Educação. roseroggero@uol.com.br, https://orcid.org/0000-0003-3084-4979, http://lattes.cnpq.br/6133043453679958, Universidade Nove de Julho.

prevenção e da promoção à saúde. Nesse sentido, o objetivo desse breve resumo é refletir sobre como a saúde se faz presente no contexto, na cultura e no cotidiano escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - CONTEXTO

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), políticas são colocadas em ação em condições materiais e com recursos variados para atender a determinados “problemas” identificados naquele contexto. Sejam essas políticas novas ou antigas, levam em consideração valores e formas de experiência existentes. Para os autores, toda política deve considerar suas dimensões contextuais de atuação, como contextos situados, as culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Os contextos situados se referem aos aspectos relacionados à história e à comunidade onde ela está inserida e o público por ela atendido (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A mesma situação ocorre com as unidades de saúde e as suas relações com o território, ambos têm suas histórias normalmente ligadas à luta dos movimentos sociais por melhoria na garantia e na qualidade do acesso aos serviços de educação e de saúde. As culturas profissionais presentes no contexto, para esses autores, vão se referir aos valores e ao envolvimento dos professores dentro das escolas, mesmo as unidades escolares possuindo distintos conjuntos de culturas profissionais. Entretanto, é importante considerar que tanto profissionais de educação quanto de saúde podem (e devem) compartilhar o mesmo público, criando fortes vínculos com o território em que atuam.

Contextos materiais, para Ball, Maguire e Braun (2016), vão se referir à quantidade e à infraestrutura dos edifícios educacionais, quantidade de profissionais orçamento e tecnologia. Esses fatores favorecem a parceria com as unidades de saúde visto que, numericamente, os serviços de educação possuem mais instalações físicas, profissionais e orçamento, o que facilita e favorece a adoção de práticas de promoção e de prevenção à saúde no ambiente educacional. É nesse contexto que o Grupo Banco Mundial defende a ideia de que os professores sejam capacitados para aplicarem vacinas e administrarem vermífugos e outros medicamentos nos estudantes (BUNDY *et al*., 2006; BUNDY, 2011). É importante destacar que educação e saúde possuem os maiores percentuais na divisão do orçamento público brasileiro, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

Ainda, os autores Ball, Maguire e Braun (2016), apresentam os contextos externos que se referem a pressões e a expectativas externas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplos, como, por exemplo, o ranqueamento de escolas. Embora a saúde escolar não esteja pressionada pelos mesmos contextos externos que as escolas, suas práticas podem ser pressionadas em âmbito nacional por acordos internacionais com organizações como o Grupo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO ou a OPAS e, no âmbito local, pelos Grupos de Trabalho Intersetorial do PSE, por exemplo, visto que a quantidade de ações realizadas, repercute no repasse de verbas do Ministério da Saúde às Secretarias Municipais de Saúde.

CULTURA

A cultura escolar se refere à cultura que a escola produz e transmite em suas práticas pedagógicas. Para Barroso (2013), a cultura escolar pode apresentar uma perspectiva funcionalista, estruturalista e interacionista.

Na perspectiva funcionalista, a cultura escolar é a forma de cultura veiculada através da escola, sendo essa um simples transmissor de uma cultura previamente definida e produzida exteriormente, traduzindo-se em princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Nessa perspectiva, podemos pensar a saúde escolar enquanto um poder político imposto à cultura escolar, por vezes sem o diálogo necessário à prática pedagógica,

representando pela ideia do poder do jaleco branco (SANTOS, 2021).

Na perspectiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, especialmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja seu plano de estudos, as disciplinas ministradas, o modo próprio de organização pedagógica ou os meios auxiliares de ensino etc. (BARROSO, 2013). Pela perspectiva estruturalista de cultura, a saúde escolar, representada pelo PSE, sempre se fez presente nos conteúdos curriculares especialmente nas disciplinas de ciências e de biologia, mantendo atualmente relações diretas com Base Nacional Comum Curricular (SANTOS; ADINOLFI, 2022).

Por fim, a perspectiva interacionista apresenta a cultura escolar como a cultura organizacional de uma escola, de cada unidade de ensino em particular, considerando a cultura que é produzida por seus atores, profissionais de educação, estudantes e sua comunidade (BARROSO, 2013) e com os parceiros do território, incluindo aí práticas de saúde escolar.

Assim, mostra-se necessário que os profissionais de saúde responsáveis pela realização das práticas de saúde escolar nas escolas parceiras do PSE conheçam não somente o contexto, mas também a cultura escolar do território, onde estão interagindo, que se articulem com os profissionais de educação e, juntos, façam com que a prevenção e a promoção à saúde seja parte da cultura escolar de determinada comunidade.

COTIDIANO

O cotidiano pode ser uma alavanca ao conhecimento de determinada realidade (STECANELA, 2009) e, no caso do cotidiano escolar, implica conhecer a fundo sua organização, princípios e modo de funcionamento. A pensar na saúde escolar, para que se relacione bem nesse cotidiano, faz-se fundamental a articulação com a gestão escolar, por exemplo.

Todas as práticas a serem realizadas no interior de uma unidade educacional, ou a ela diretamente relacionada e que vão interferir em seu cotidiano, devem estar sob o olhar da gestão escolar. Assim, com as práticas de saúde destinadas a estudantes e a profissionais de educação não deve ser diferente, cabendo aí uma importante interlocução entre a gestão da unidade escolar e a gestão da unidade de saúde, a prática da intersetorialidade, a qual deve colaborar diretamente no alcance da proposta pedagógica da escola (VIEIRA, 2007).

Stecanela (2009, p.65) diz que é no cotidiano em que é “[...] possível associar a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina de repetição. À rotina relaciona-se a ideia de caminho, de rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente à ruptura, a corte, a rompimento”. A prática da saúde escolar deve estar inserida nessa rotina do cotidiano escolar, seja por meio da parceria com a unidade de saúde do território com as atividades do PSE, seja pelas ações pedagógicas realizadas pelos profissionais de educação, para que o cuidado com a saúde possa ser um caminho de cuidado traçado pelos estudantes e não se configure como uma ruptura, que ocorre somente com a presença do profissional de saúde.

Uma das formas de se explorar o cotidiano, para Stecanela (2009, p.67), é realizar uma “escavação do cotidiano”, buscando descobrir, desvendar e interpretar as relações ali existentes, ocorrendo uma descrição detalhada da realidade observada enquanto busca de elementos importantes para se adentrar aos caminhos do cotidiano. Essa escavação do cotidiano pode ser muito benéfica para as práticas da saúde escolar, de maneira que consiga se fazer de fato presente no cotidiano das práticas escolares, fazendo sentido aos estudantes, incorporando o cuidado com a saúde em sua rotina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as relações que podem ser estabelecidas entre os campos das políticas sociais de educação e de saúde, por diversas vezes, permeadas de relações de poder e de

interesses diversos. Desde o final do século XVIII, a saúde vem adentrando o espaço da educação, com práticas e interesses nem sempre compactuados com os profissionais de educação da linha de frente que devem executar uma política de educação e, por vezes, são atravessados pelo poder simbólico exercido pelo serviço de saúde.

Lembrando que as práticas de saúde escolar, executadas por profissionais de saúde, portadores de um jaleco branco, são realizadas nos estabelecimentos de ensino, local de especialidade dos profissionais de educação, aqueles que, de fato, conhecem o contexto, a cultura e o cotidiano escolar. Sendo as práticas de saúde escolar, uma política pública institucionalizada, no caso do Brasil, pelo PSE, é fundamental que profissionais de saúde e de educação operacionalizem em conjunto suas ações, em um contexto, uma cultura e um cotidiano permeados por forças e interesses, que, embora possam ser, por vezes, antagônicos, são destinados aos mesmos beneficiários, pois compartilham o mesmo público. E mesmo que possa haver divergências, ambos desejam o cuidado com a prevenção e a promoção à saúde, bem como com a aquisição de conhecimentos que promovam a plena formação cultural e intelectual dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Universidade Nove de Julho.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar e cultura de escola**. UNESP. 2013. Acesso em: 12 mai. 2023. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262 Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.286 de 06 de dezembro de 2007. 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.080 de 19 de setembro de 1990. 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm Acesso em: 12 mai. 2023.

BUNDY, D. *et al*. School-Based health and nutrition programs. *In*: JAMISON, Dean. *et al*. (Orgs.) **Disease control priorities in developing countries**. New York: World Bank Group and Oxford University Press., 2006. p. 1091–1108.

BUNDY, Donald. **Rethinking School Health**: a key component of education for all. Washington DC: The World Bank, 2011.

LADISLAU, Dawbor. **O pão nosso de cada dia**: processos produtivos no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

LIMA, Gerson Zanetta. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

SANTOS, Edson Manoel dos. **O olhar dos professores ao Programa Saúde na Escola**: contribuições na perspectiva do ensino de ciências naturais. Dissertação de Mestrado—São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo,

2021.

SANTOS, Edson Manoel dos; ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. A saúde escolar do final do século XVIII ao programa saúde na escola, do paradigma do higienismo à saúde colectiva. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 20, n.3, p.381-395, 2021.

SANTOS, Edson Manoel dos; ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. O Programa Saúde na Escola e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular. **Reflexão e Ação**. v. 30, n. 1, p. 217-234, 2022.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**. v. 14, n. 1, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p.53-69, 2007.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health-Promoting Schools**. Geneva: WHO, 1998.

QUALIDADE DO SONO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA E SUA IMPLICAÇÃO NO RENDIMENTO ESCOLAR

FARIAS, Flavir Rodrigues[1]
SANTOS, Adélcio Machado dos[2]

RESUMO

Levando-se em conta a importância do sono à saúde, ao desenvolvimento físico e cognitivo do ser humano, este trabalho é uma proposta de pesquisa que visa a mostrar a relevância do sono na vida estudantil, buscando, para isso, informações quantitativas e qualitativas de hábitos e de transtornos do sono dos estudantes do ensino médio da rede pública e a sua correlação com o rendimento escolar. A metodologia à apresentação do texto que segue é de caráter bibliográfico com viés qualitativo. Espera-se durante o andamento da pesquisa que os dados quantitativos corroborem as teses inicialmente especuladas.

Palavras-chave: Sono. Educação. Rendimento escolar. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

Segundo Fernandes (2006), o sono cumpre um papel fundamental na fisiologia dos seres vertebrados, propiciando muitos benefícios tais como reparações metabólicas de tecidos, crescimento muscular, síntese proteica, reposição energética e, em especial, nos seres humanos, tendo relevância no processo cognitivo. Sua falta em quantidade e qualidade propicia sintomas como fadiga, sonolência, baixa concentração, irritabilidade, baixa imunidade, podendo trazer consequências em atividades que requerem concentração e atenção, tais quais as envolvidas no mundo do trabalho e dos estudos.

Ainda, segundo Del Ciampo (2012), é comum, em salas de aula, principalmente do Ensino Médio, encontrar alunos com sinais de “noite mal dormida”, o que se reflete na baixa concentração, vindo a ocasionar dificuldades no aprendizado com consequências como baixo rendimento e, por conseguinte, a evasão escolar.

Surgem, então, os seguintes questionamentos: o nosso aluno da educação básica está dormindo bem, em quantidade e com qualidade de sono? O baixo rendimento escolar pode estar associado à falta de um sono restaurador? O nosso estudante tem conhecimento do valor do sono e das boas práticas para um sono restaurador? Diante desses questionamentos, compreendemos, então, a relevância deste estudo como forma de diagnosticar mais um possível fator, dentre outros, que venham a comprometer as metas educacionais almejadas nas Políticas Públicas Educacionais, principalmente no que tange ao verdadeiro aprendizado e os exames avaliativos que ocorrem ao fim dessa etapa de formação escolar, tais como vestibulares, processos seletivos diversos e o ENEM.

À vista disso, o presente estudo tem como objetivo identificar possíveis transtornos de sono que acometem os estudantes, bem como o grau de conhecimento sobre a ciência do sono e sua possível correlação com a evasão escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser bibliográfica, qualitativa e exploratória. Sendo oportuno, quando falamos de pesquisa bibliográfica, ter como critério o pensamento de Gil, que afirma que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50); portanto,

1 UNIARP. E-mail: rflavir@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/4935753395732548 ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7517-0431
2 UNIARP. E-mail: adelciomachado@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/6663595207403860 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3916-972X

nessa etapa, o trabalho apresenta-se sob uma versão investigativa já desenvolvida em âmbito nacional e internacional da correlação do sono no mundo infanto-juvenil.

Já o caráter exploratório procura buscar pontos de congruências na investigação bibliográfica global com a realidade local, no caso, a realidade escolar, já que para Gil (2008, p. 27):

> [...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Portanto, um dos aspectos que esta pesquisa objetiva é saber o problema e a influência do sono no rendimento escolar. Portanto, mais do que quantificar dados e registros, tem caráter qualitativo, pois como afirma Minayo:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O local da pesquisa será no município de Caçador SC, tendo como público-alvo alunos do Ensino Médio de escolas públicas do período matutino, vespertino e noturno, num sistema de amostragem, sendo os resultados apresentados por tabelas e gráficos. Com os dados coletados, serão feitas análises e algumas alternativas, e orientações serão sugeridas aos estudantes para que possam melhorar, ao mesmo tempo, a qualidade do sono e a qualidade de seus estudos se a pesquisa indicar a necessidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância do sono é ilustrada pelo fato de o ser humano passar cerca de um terço da sua vida dormindo, bem como pelo fato de esse ser um dos comportamentos mais preservados pelas espécies no decorrer da evolução (DEL CIAMPO, 2012). O sono pode ser como um estado reversível de desatenção seletiva e de resposta diminuída a estímulos internos e externos, sendo normativamente acompanhado por uma postura horizontal, sessão comportamental e olhos fechados (DEL CIAMPO, 2012).

O sono é dividido em sono não-REM (Rapid Eye Movement) e sono REM. O sono não REM possui quatro estágios, no qual a sensibilidade aos estímulos externos e internos, a respiração, a atividade cardíaca e cerebral e a temperatura vão caindo gradativamente, salientando que o 4º estágio, do sono profundo, é quando o corpo repõe a energia gasta durante o dia. Nessa fase, o organismo libera hormônios responsáveis pelo crescimento e recuperação de células do organismo. No quinto estágio, chega-se ao sono REM (Rapid Eye Movement), caracterizado pelo rápido movimento dos olhos e intensa atividade cerebral. Nesse momento, ocorrem os sonhos e a fixação da memória; é um momento de descanso profundo. Os estágios se repetem de 4 a 5 vezes durante a noite formando ciclos, que duram em média 90 minutos, dependendo da idade e da qualidade do sono (FERNANDES, 2006).

O sono adquire uma importância social à medida que interfere de forma direta e indireta nas atividades humanas. Nesse sentido, Del Ciampo (2012, p. 61) reforça a importância do sono:

> Por estar fortemente implicado em funções tão importantes como a restauração do metabolismo cerebral, a reposição de neurotransmissores, a consolidação da memória e das aprendizagens, a capacidade de terminar tarefas mais rapidamente e correndo menos riscos de segurança, de tomar decisões, de autorregularão emocional e da construção de relações sociais mais adequadas e satisfatórias, o sono é indubitavelmente “vital para o ser humano”.

Assim, no intervalo de 24 horas, temos o ciclo vigília-sono, influenciado pela intensidade luminosa. Ao entardecer, à medida que a intensidade luminosa diminui, a glândula pineal, localizada acima do teto do diencéfalo em nosso cérebro, inicia a produção de melatonina, hormônio responsável pela fisiologia do sono. Ao amanhecer, a incidência de luz na retina limita a produção da melatonina, influenciando o ciclo vigília-sono. Nesse contexto, o ciclo circadiano que é o funcionamento biológico do nosso organismo no período de 24 horas, que tem o papel de regular atividades físicas, mentais e comportamentais sofre forte influência pelo ciclo vigília-sono. Desse modo, a privação de sono influencia o ciclo circadiano, tornando o corpo vulnerável a doenças (CRUZ; SILVA, 2011).

Cortez (2014), em seu estudo, verificou que 31% da qualidade do sono é explicada pela “higiene do sono”, salientando a necessidade de divulgar e de integrar essa prática na busca da melhoria do sono. Entende-se por higiene do sono um conjunto de práticas comportamentais que proporcionam um sono restaurador. Tais práticas são listadas por Mathias, Sanchez e Andrade (2006): 1) Horário regular para dormir e acordar; 2) Evitar o tabaco e álcool à noite; 3) Evitar cafeína depois das 14h; 4) Exercício físico regular, pelo menos 4 horas antes de dormir; 5) Quarto sem luz e sem ruido; 6) Temperatura adequada do quarto; 7) Roupa da cama confortável; 8) Usar apenas roupa de dormir; 9) Retirar tecnologia do quarto; 10) Refeições ligeiras à noite; 11) Evitar sestas em caso de dificuldade em adormecer; 12) Libertar-se de preocupações diárias antes de ir dormir; 13) A cama não deve ser utilizada para trabalho intelectual ou de lazer; e 14) Rotina pessoal gratificante que antecede o sono.

Desse modo, os transtornos do sono se apresentam como quadros clínicos de relevância na qualidade do sono. Entende-se como transtornos do sono doenças e condições capazes de afetar o sono dos pacientes, impedindo-os de dormir ou tornando o sono incompleto. Segundo Neves *et al.* (2013), há quatro queixas principais que podem ser elencadas nesse momento: insônia; sonolência excessiva diurna; movimento ou comportamentos anormais durante o sono; incapacidade de dormir na hora desejada.

Assim sendo, o sono é uma rotina biológica tão importante quanto às demais, porém, devido às pressões que a sociedade nos impõem, as novas tecnologias e os novos costumes sociais implicaram em uma alteração da nossa rotina, o que nos afeta profundamente, trazendo consequências à saúde, ao relacionamento social, ao trabalho e aos estudos e, consequentemente, em linhas gerais, ao desenvolvimento de uma nação. Portanto, cuidar do sono não é somente uma atitude individual é uma atitude de cidadania e de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com essa investigação colher dados significativos da qualidade e da quantidade do sono dos alunos do Ensino Médio do Município de Caçador-SC, possibilitando análises que identifiquem casos de transtornos do sono e/ou de práticas incorretas de sono e se há correlação com o rendimento escolar para um posterior trabalho de orientação aos educandos, professores, gestores e toda comunidade escolar.

Vale lembrar que o sono cumpre um papel fundamental tanto na parte fisiológica como psicológica, portanto, se queremos uma população sadia temos que nos preocupar, estudar e orientar toda comunidade escolar sobre a importância do sono.

Por fim, mas não menos importante, salientamos que a pesquisa aqui apresentada

está no seu início e os desdobramentos referentes aos dados quantitativos ainda serão investigados e, posteriormente, serão apresentados em um evento específico ou à banca de qualificação do mestrado em educação básica da Uniarp.

AGRADECIMENTOS

Ao PPGEB da UNIARP pelo apoio e o incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

CORTEZ, Carolina de Almeida Salgado. **Qualidade do sono, higiene do sono e crenças sobre o sono em adolescentes:** estudo exploratório com adolescentes entre os 14 e os 18 anos. Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade de Lisboa. 2014.

CRUZ, Ramon; SILVA, Sandro Fernandes. Indicadores de parâmetros de controle de treinamento e ciclo circadiano. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 1, n. 1, p. 33-41, 2011.

DEL CIAMPO, Luiz Antonio. O sono na adolescência. **Adolescência & Saúde**, v. 9, n. 2, p. 60-66, abr/jun, 2012.

FERNANDES, Regina Maria França. O sono normal. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 39, n. 2, (p. 157-168), 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo, Atlas, 2008.

MATHIAS, Augusto; SANCHEZ, Renata Palma; ANDRADE, Miriam Mendonça Morato. Incentivar hábitos de sono adequados: um desafio para os educadores. **Núcleos de Ensino da Unesp. São Paulo: UNESP**, p. 718-31, 2006 Link de Acesso: https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/incentivarhabitosdosono.p df Acesso em 01/12/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al*. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, Vozes; 1994. Cap. 1: **Ciência, técnica e arte**: O desafio da pesquisa social, p. 9-30. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf Acesso em: 22 de março de 2022.

NEVES, Gisele S Moura L. *et al.* Transtornos do sono: visão geral. **Revista Brasileira de Neurologia,** Volume 49. Nº 2. Abr. Maio jun, (p. 57-71) 2013

PESQUISA SOBRE A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Renata Ferreira [1]
NODA, Marisa[2]

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar uma pesquisa em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica-PPEd/UENP, na linha de Educação Básica: Gestão e Planejamento, tendo como objeto de estudo a valorização do docente da Educação Infantil. Para esse fim, faremos a análise documental, estudaremos e os planos de carreira dos professores dos municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Norte do Pioneiro (AMUNORPI). Para tal, partimos de uma perspectiva materialista histórica e dialética da realidade visando a que, através da pesquisa, seja possível compreender as determinações materiais e políticas que levaram ao não cumprimento das leis já existentes e dar destaque aos professores da Educação Infantil, apontando o seu reconhecimento enquanto classe.

Palavras-chave: Educação Infantil; Valorização do professor da Educação Infantil; Plano de Carreira.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), dentro da linha de Educação Básica: Gestão e Planejamento, tendo como objeto de estudo a valorização do professor da Educação Infantil dos municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Norte do Pioneiro (AMUNORPI).

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil emerge como um direito da criança e como a primeira etapa da Educação Básica. Consequentemente, surgiram novas políticas e organizações para pensar esta nova modalidade.

Esta pesquisa tem como foco o professor que trabalha na creche e na pré-escola, entendendo que questões relativas ao trabalho desse docente, também, são discussões novas e necessárias, pensando sobre sua formação, remuneração e condições de trabalho.

O Brasil, nas últimas duas décadas, vem implementando políticas públicas de valorização de docente com objetivo de sanar desigualdades salariais e condições de precaridade em que muitas vezes o trabalho docente é condicionado. Estudos e pesquisas então são necessários para entender todo este processo histórico e político, no qual a valorização do trabalho docente vem sendo construída no cenário nacional.

Destacamos aqui as pesquisas de Heck (2014), Faust (2015), Grochoska (2015), Kramer, Toledo e Barros (2014), Barbosa (2018), Bassi (2022) e Bertonceli (2016) e entre outros que buscam entender as políticas, os debates e a realidade da valorização do trabalho do professor desta etapa de ensino. Conforme Kramer, Toledo e Barros (2014, p.11):

> Pesquisar políticas públicas de educação exige considerar três focos: o processo de produção das políticas, a gestão dos sistemas e as práticas das instituições. Em cada um, coloca-se o desafio de considerar o cotidiano, as

1 Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. renataferreirasiq@gmail.com. https://orcid.org/0000-0003-0955-1864. http://lattes.cnpq.br/2318166689802660.

2 Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. mnoda@uenp.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-6112-7983, http://lattes.cnpq.br/7464060827288930

> relações e as produções. Nos três é relevante conhecer a história na sua dimensão de totalidade e as histórias e narrativas daqueles que lideram, concebem, participam do processo

O interesse pela temática foi despertado pelo fato de a mestranda fazer parte da classe de professores da Educação Infantil em um dos municípios a serem estudados e vir acompanhando o processo de implementação de políticas públicas para essa etapa. Assim, esta pesquisa objetiva também elaborar uma análise diagnóstica, apontando de que forma, em meio a essas políticas, vem se constituindo um reconhecimento dos professores.

No tocante a essa problemática, estamos desenvolvendo uma dissertação que traz um breve histórico da Educação Infantil, abordando as concepções de infância e o momento em que surge o cargo de professor da Educação Infantil no Brasil e Paraná. Também, abordaremos estudo da legislação relacionada à Educação Infantil e que impactos tem na carreira docente. Por fim, a análise dos planos de carreira para a categoria nos municípios da Associação dos Municípios do Norte do Pioneiro AMUNORPI, identificando as implementações da política de valorização do professor.

Com a presente pesquisa, pretendemos desenvolver um produto educacional que possa auxiliar os professores a entender como esse processo de implementação de políticas públicas funcionam e como isso impacta sua carreira enquanto docentes.

METODOLOGIA

Para auxiliar o caminho desta pesquisa, utilizar-nos-emos das obras de Rodrigues (2007), Gatti (2010) e Santos (2000) para embasamento teórico em relação ao ato pesquisar. Pensar sobre os processos que envolvem uma pesquisa, também importa, visto que levantar e analisar informações requer processos metodológicos.

Para a pesquisa sobre a valorização do professor de educação infantil, utilizamos levantamento documental, principalmente legislações como a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, Lei 9.394/96, o Piso Salarial Profissional Nacional, Lei Nº 11.738/2008, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, e a legislação municipal que as implementam nos planos de carreira docente nos municípios investigados. Outro tipo de pesquisa é a busca de citações bibliográficas e de resenhas de artigos científicos e de estudos relacionados ao tema especificado em um período de dez anos (2012-2022).

Para levantamento bibliográfico e documental, utilizamos as plataformas de divulgação de trabalhos acadêmicos: periódicos, catálogo de teses e dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações e Scientific Eletronic Library on line (Scielo), aplicativo Clique Escola, sites do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação e do Esporte SEED-PR, Associação dos Municípios do Norte Pioneiro (AMUNORPI), prefeituras, nas quais faremos o estudo.

Em relação aos municípios a serem estudados, estabelecemos um ranking dentre as 25 cidades que compõem a AMUNORPI, utilizando do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) para selecionar os que seriam estudados, tomando como referência os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o aplicativo do Clique Escola do Ministério da Educação.

Buscamos, na pesquisa, realizar um levantamento bibliográfico das produções científicas relacionadas a temática e que contribuam para fundamentar teoricamente os debates. Dentre as produções, buscamos em teses como as de Heck (2019), Oliveira (2017), Dissertações Como As De Heck (2014), Faust (2015), Grochoska (2015), Câmara (2020), Pereira (2015), Daniele (2019) e Cordeiro (2020). Tais produções tratam das temáticas da valorização de professores, remuneração, planejamento e construção de políticas públicas para a educação.

Destaca-se a importância da análise qualitativa dos documentos existentes nos

municípios da Associação do Municípios do Norte Pioneiro do Paraná (AMUNORPI), tais como leis que versam sobre o plano de carreira dos professores da Educação Infantil e o Plano Municipal de Educação.

A revisão de literatura possibilita conhecimento do que vem sendo produzido sobre o tema desta pesquisa. Estudos esses analisam os processos de implementações das políticas públicas de valorização dos docentes, as lutas da efetivação dessas políticas e se de fato elas atendem a realidade dos professores. As pesquisas apresentam análises das legislações e dos planos de carreira existentes em determinas cidades e regiões. Observamos, ainda, que tais pesquisas, ao se realizarem sob diferentes recortes históricos e geográficos, algumas utilizando relatos dos próprios docentes, tratam da produção de registro histórico das lutas enfrentadas pelos professores na busca pela efetivação de seus direitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A presente pesquisa se referencia no materialismo histórico-dialético, o qual possibilita apontar as contradições presentes no processo de luta dos professores pela efetivação de seus direitos à profissionalização e à valorização. Os autores que compõem esse referencial são Marx e Engels (2009), Gramsci (2005), Mèzáros (2008), Netto (2011), Hypolito (2020), Martins e Duarte (2010), Shiroma (2011), Saviani (2010).

> Assim, é notória a importância da retomada de pesquisas sobre a valorização do trabalho docente sobre a ótica de classe, analisando as condições materiais e humanas, considerando os condicionantes históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais. Logo, os professores estão imersos em sua sociedade de contradições e lutas, a classe não deve se dispersar em nome de particularidades, a luta da classe trabalhadora é uma só, em benefício mútuo e totalizador (BERTONCELI, 2016, p.50).

Ao observar as políticas públicas educacionais como fenômeno multideterminado, resultado e síntese dos conflitos oriundos de uma forma de sociabilidade reprodutora da divisão social em classes antagônicas e em conflito, a pesquisa se referencia pelo materialismo histórico-dialético e objetiva apontar as contradições inerente ao processo de luta dos professores da Educação Infantil pela efetivação de seus direitos à profissionalização e valorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, esperamos que o estudo possa trazer a compreensão de classe aos professores, fazendo com que se identifique como um todo que luta pelos seus direitos, entendendo como são construídas as políticas públicas principalmente em relação ao trabalho docente. Sendo assim, ofertar meios à formação desse grupo de professores para que, de fato, tenham acesso a informações que venham a capacitar para a importância de reconhecimento da classe.

Com a presente pesquisa, pretendemos desenvolver um produto educacional que possa auxiliar os professores a entender como esse processo de implementação de políticas públicas funcionam e como isso impacta sua carreira enquanto docentes, implicando em seu reconhecimento social e profissionalização.

AGRADECIMENTOS

Em agradecimento ao colegiado do PPEd que vem nos auxiliando na pesquisa; em especial, à Prof.ª Drª. Marisa Noda, pela orientação na pesquisa e pelo compartilhamento de todo seus aprendizados. Gostaria também de deixar meus agradecimentos ao coordenador do Programa Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter pelo incentivo à participação em

eventos externos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em:27 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 27 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 27 de set. 2021.

CÂMARA, Ramon Mattos. **Estudo de caso**: o sindicato formando o professor. Orientador: CAMPOS, Douglas Aparecido de. 2020. 72 f. Dissertação Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2020. Disponivel em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13061?show=full&locale-attribute=es. Acesso em: 11 de abril 2022.

CARVALHO, Dária Aparecida de Jesus. OLIVEIRA, Lúcia Helena M M. Políticas públicas de formação de professores na educação infantil. *In:* X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) contribuições para a história e historiografia da educação brasileira, 2016. **Anais eletrônicos [...]**, Campinas: Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1088-2772-1-pb.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

CORDEIRO, Daniele Pereira Meire. **A carreira docente como um instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR.** Orientadora: GOUVEIA, Andréia Barbosa. 2020. 146 f. Dissertação de mestrado em educação. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR. 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71820/R%20-%20D%20%20DANIELE%20PEREIRA%20MEIRA%20CORDEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 de maio de 2022.

DANIELE, Priscila Toratti. **Políticas de valorização docente:** um estudo dos estatutos e planos de carreira e remuneração de dois municípios do grande ABC. Orientadora: HASHIZUME, Cristina Miyuki. 2019. 152 f. Dissertação de mestrado em educação. Diretoria de pós-graduação e pesquisa. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP. 2019. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1960. Acesso em: 23 de abril de 2022.

FAUST, Juliana Matias. **Propostas internacionais para a carreira docente**: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais. Orientadora: SHIROMA, Eneida Oto. 2015. 202 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158895. Acesso em: 04 de abril de 2022.

FERRAZ, M.A.S; GOUVEIA, A. B. Sindicalismo docente e políticas educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em revista**, p.111-129, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/yS97fcSqjY4jHfWZhvbVd4j/?lang=pt Acesso em: 20 de junho de 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** 3 ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GRAMSCI, Antonio**. Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/Pr. Orientadora: GOUVEIA, Andréa Barbosa. 2015. 269 f. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR. 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40112. Acesso em: 23 de abril de 2022.

HECK, Beatriz T. Muraski. **A carreira das educadoras da educação infantil no município de Curitiba**: integração com a educação ou consolidação da marginalização? Orientador: BASSI, Marcos Edgar. 2014. 221 f. Dissertação de mestrado. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36327. Acesso em: 04 de abril 2022.

HECK, Beatriz T. Muraski. **Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional.** Orientadora: GOUVEIA, Andréa Barbosa. 2019. 213 f. Tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR. 2019. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62368. Acesso em: 23 de abril de 2022.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** 2.ed.[E-book] São Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2022.

KRAMER, Sonia. TOLEDO, Leonor Pio Borges. BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais**. Revista Brasileira de Educação**. V.19 N.56, p.11-36, jan-mar. 2014 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9cJ6CBWXftRPtKC3pzt4Dp/?lang=pt#> Acesso em:27 de junho 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: https://books.scielo.org/id/ysnm8. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

MARX, Karl. ENGELS, Frierich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo 2009.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx.** 1ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sánches (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: lamparina, 2011.

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coordenação e Mediação: Dr. Joel Cezar Bonin (Uniarp)

TODO CURRÍCULO TEM UM CARÁTER IDEOLÓGICO

BATISTA, Michele Aparecida Fogues[1]
SANTOS, Lussara Adriana dos[2]
NASCIMENTO, Kênia Fernanda Paes[3]

RESUMO

Este trabalho procura destacar a dimensão ideológica por trás da formação e da escolha de todo e qualquer currículo. Não se pode, é certo, pensar os currículos ao se ignorarem as inclinações políticas dos seus idealizadores. Uma vez que se reconhece essa dimensão, percebe-se que os currículos podem ser, também, ferramentas indispensáveis na luta pela cidadania. Logo, decidir por integrar os currículos escolares com temáticas diretamente relacionadas aos Direitos Humanos é de grande valia. Salienta-se, ainda, que o texto aqui apresentado usou a metodologia bibliográfica com viés qualitativo.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Ideologia.

INTRODUÇÃO

O currículo é um documento fundamental na educação, pois apresenta de forma organizada e estruturada os conteúdos que serão ensinados em determinada instituição de ensino. No entanto, importa destacar que o currículo não é neutro e possui um caráter ideológico, ou seja, reflete as concepções e os valores que uma determinada sociedade, grupo ou indivíduo considera importante na formação dos indivíduos (APPLE, 1989).

Dessa forma, o currículo pode reforçar ou questionar valores, crenças e práticas vigentes na sociedade, influenciando diretamente a formação dos indivíduos e as suas concepções de mundo. Portanto, é fundamental que se tenha um olhar crítico sobre o currículo, buscando compreender como ele pode reproduzir ou transformar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade (MOREIRA, 2005). Além disso, é fundamental compreender que o currículo e a formação escolar estão imbricados em teias de controle e monitoramento social e aquilo que é ou não ensinado está vinculado a essa trama ideológica presente em todo ambiente social.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é bibliográfica. Esta tem por função apontar caminhos possíveis para que os pesquisadores sigam seus trabalhos. Este tipo de pesquisa traz o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares e em quais formas e condições têm sido produzidas certas dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

Para Ferreira (2002), a pesquisa bibliográfica pode significar um grande avanço em qualquer área do conhecimento científico, uma vez que procura identificar aportes específicos e contribuições especializadas para a construção de teorias científicas acerca de temas diversos.

Na verdade, trata-se de averiguar de que forma se produz o conhecimento dentro de áreas específicas, em teses, dissertações e artigos científicos. Esse tipo de trabalho é

1UNIARP. michelefoguesbatista@hotmail.com, http://lattes.cnpq.br/6795898073645708
2UNIARP. dossantoslussaraadriana@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/0520759764758977
3UNIARP. davi.kenia@gmail.com, http://lattes.cnpq.br/6259261970368224

relativamente recente, mas já se tornou indispensável para que se compreenda a evolução de diversas produções científicas, bem como o desenvolvimento de conceitos.

A pesquisa bibliográfica tem por função diagnosticar o surgimento de novos temas e apontamentos ou mesmo direções diferentes que precisam ser levadas em consideração. Um pesquisador que leia pesquisas bibliográficas estará mais apto a compreender o seu campo de estudos e modificar, se necessário, os seus próprios questionamentos com o fim de se preparar para seguir outro caminho (FERREIRA, 2002).

Por esse viés, este trabalho se baseou em pesquisa bibliográfica, sendo que em um primeiro momento, foi feita uma seleção no site de Periódicos da CAPES a partir dos descritores “ideologia” AND “currículo”. De todos os trabalhos encontrados, decidiu-se pelo trabalho de Santos e Casali (2019), intitulado “Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea”. Como critérios de inclusão, decidiu-se por trabalhos escritos em português que articulassem a discussão de forma clara e específica. Por questões de espaço, neste resumo expandido, decidiu-se por apenas um artigo. Os resultados da leitura deste trabalho aparecem na próxima seção relacionada a outros pesquisadores que trataram do tema, tais como o de Moreira e Silva (2005), Apple (1989), que também foram fundamentais para a redação deste texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

De antemão, é importante entender que todo currículo escolar possui uma carga ideológica, ou seja, uma concepção de mundo que reflete valores, crenças e visões de mundo de determinado grupo social ou político. Não existe um currículo neutro ou isento de ideologia, pois todo conhecimento é construído dentro de um contexto histórico, social e cultural. Assim, de acordo com Moreira e Silva (2005, p. 8), o currículo é

> (...) um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A escolha dos conteúdos a serem ensinados, a forma como esses conteúdos são apresentados e a maneira como são avaliados refletem a visão de mundo de quem os elabora. Por isso, é fundamental que os currículos sejam analisados criticamente a fim de identificar as ideologias presentes em seu conteúdo, e como essas ideologias podem influenciar a formação dos estudantes. Os mesmos autores, então, afirmam que

> [...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 28).

Por exemplo, um currículo que enfatiza o ensino de valores tradicionais, como a família nuclear, a religião e o nacionalismo podem estar refletindo a visão de mundo de um grupo conservador que busca manter a ordem social vigente. Por outro lado, um currículo que valoriza a diversidade cultural, a igualdade de gênero e a justiça social podem estar refletindo a visão de um grupo progressista que busca mudanças sociais e políticas.

Além disso, é importante lembrar que as ideologias presentes no currículo escolar não são estáticas, mas estão em constante mudança e disputa. Por isso, é fundamental que os currículos sejam atualizados e revisados regularmente a fim de refletir as mudanças sociais e culturais que acontecem ao longo do tempo.

Assim, Apple, um dos grandes estudiosos do assunto, afirma que:

> [...] Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado. (APPLE, 1989, p. 162).

Este texto destaca o uso, cada vez mais frequente, de sistemas curriculares pré-empacotados, que acabam reduzindo a interação entre os professores e limitam a discussão de assuntos curriculares reais. Essa tendência pode ser preocupante, pois a troca de ideias entre os educadores é fundamental ao aprimoramento do ensino e à adaptação às necessidades dos alunos. Portanto, é importante que os sistemas curriculares pré-empacotados não sejam adotados de forma indiscriminada, sem considerar a importância da participação dos professores na construção do currículo.

Assim, é importante que os professores estejam conscientes da carga ideológica presente nos currículos e que sejam capazes de avaliar criticamente o material que estão utilizando em sala de aula. Isso pode envolver a adaptação dos conteúdos para refletir uma visão mais abrangente e inclusiva do mundo, bem como a promoção do debate e da reflexão crítica por parte dos estudantes.

Em outras palavras, é essencial reconhecer que todo currículo escolar possui uma carga ideológica e que essa carga pode influenciar profundamente a formação dos estudantes. Por isso, é importante estar atento às ideologias presentes nos currículos e trabalhar de forma crítica e reflexiva para promover uma educação mais inclusiva e democrática.

Do ponto de vista da discussão teórica acerca desses currículos com respeito ao dia a dia escolar, vale enfatizar o trabalho de Santos e Casali (2019). Segundo as autoras, a inclusão de debates sobre direitos humanos no currículo escolar é uma iniciativa que visa a promover a conscientização e o respeito à diversidade, além de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária.

Através dessas discussões, os alunos podem compreender melhor o significado dos direitos humanos e sua importância na garantia da dignidade e da liberdade de todas as pessoas, independentemente de sua raça, orientação sexual, religião ou qualquer outra característica que os diferencie. Dessa forma, a inclusão desses debates no currículo escolar pode ser considerada uma ferramenta fundamental à promoção da educação para a cidadania e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática (SANTOS; CASALI, 2019).

Outro exemplo que as mesmas autoras mencionam acerca da questão curricular no dia a dia das escolas, diz respeito à discussão de gênero. A discussão sobre questões de gênero no currículo escolar é de extrema importância, porquanto auxilia no combate ao preconceito e à discriminação de gênero presentes na nossa sociedade. Ao se incluir essa temática nos currículos escolares, os alunos têm a oportunidade de compreender que as diferenças de gênero não devem ser motivo de desigualdade e exclusão (SANTOS; CASALI, 2019).

Além disso, a discussão sobre gênero no ambiente escolar contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária uma vez que possibilita o desenvolvimento de valores e atitudes que respeitem a diversidade e promovam a inclusão.

Ao incluir essa temática no currículo, os alunos podem aprender sobre a história das lutas feministas e perceber como as desigualdades de gênero podem afetar a vida das mulheres em diferentes áreas, como no mercado de trabalho, na política e na sociedade em geral. Portanto, é fundamental que as escolas incluam a discussão sobre questões de gênero no currículo escolar com o intuito de formar cidadãos mais críticos e conscientes, que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (MOREIRA; SILVA, 2005).

É importante que os profissionais envolvidos na elaboração e na execução do currículo estejam atentos a essas questões, buscando sempre uma abordagem plural e crítica, que permita aos alunos formar opiniões próprias e reflexivas sobre os temas estudados. Além disso, é importante que o currículo esteja alinhado aos valores democráticos e ao respeito à diversidade, garantindo assim uma formação integral e cidadã aos estudantes (SANTOS; CASALI, 2019).

Por fim, o currículo escolar é uma ferramenta importante à formação dos indivíduos e deve ser elaborado com cuidado, de forma a transmitir aos alunos valores éticos e morais relevantes para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode ser considerada neutra ou imparcial, pois está diretamente relacionada aos aspectos políticos e econômicos presentes na sociedade. Dessa forma, é importante questionar quem está dizendo que a escola está sendo ideológica e quais são seus posicionamentos políticos.

A busca pela emancipação dos alunos e sua conscientização política não pode ser feita de forma neutra, mas sim de maneira mais analítica, por meio de um currículo crítico, possibilitando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de sua autonomia. Formar indivíduos autônomos e independentes vai além do papel do professor “conteudista”, e práticas antidemocráticas não são compatíveis à ideia de uma escola para todos.

É necessário considerar que o currículo escolar está relacionado aos aspectos políticos e econômicos presentes na sociedade. Portanto, uma educação que pretende ser democrática e formar a autonomia deve romper radicalmente com o modelo de neutralidade e assumir firmemente o compromisso com o povo, devolvendo a humanidade que lhes foi roubada, como nos ensina Paulo Freire (1987).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Movimento, 1987.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, A. R.; CASALI, A. D. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. Doi: http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.12i2.207231 **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 207–231, 2010. Acesso em: 3 maio. 2023.

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: ESTUDOS CORRELATOS

FORSTNER, Viviane Maria[1]
BLASZKO, Caroline Elizabel[2]

RESUMO

O presente estudo enfoca na obra do Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato, enfatizando a necessidade de trabalhar com a imaginação junto da realidade. A metodologia adotada neste estudo é de cunho teórico bibliográfico. Objetiva-se realizar pesquisas correlatas relacionados a obra Sítio do Picapau Amarelo. Mediante a efetivação deste estudo, conclui-se que a necessidade de novas pesquisas na área. Também, compreende-se que as histórias infantis que Lobato criou transmitem, aos leitores pureza, fantasia e imaginação misturadas com lendas do folclore brasileiro rico em brincadeiras de faz de conta.

Palavras-chave: História. Fantasia. Imaginação. Aventura.

INTRODUÇÃO

Quem nunca ouviu falar das histórias de Monteiro Lobato? E quem nunca ouviu ou leu a história do Sítio do Picapau Amarelo? As histórias de Lobato ficaram eternizado por seus personagens identificáveis com nossa realidade e, até hoje, encantam quem as lê ou as ouve.

A obra intitulada o “Sítio do Picapau Amarelo” é um dos clássicos da literatura infantil brasileira, cujas histórias muitas crianças leram e ouviram e também imaginaram-se no papel de alguns personagens da história.

No Sítio do Picapau Amarelo, tudo é possível e a fantasia se mistura à realidade fazendo parte do dia a dia de Narizinho e de seu primo Pedrinho, o qual foi passar as férias com ela e sua avó. E o mais incrível é que são com os personagens adultos que as crianças partilham suas aventuras em um mundo fantástico, onde vivem: uma boneca, a Emília; um sabugo de milho, o Visconde de Sabugosa; o Saci Pererê; a Cuca, entre outros personagens.

E é nesse mundo de fantasia que a história ganha o coração dos leitores de todas as idades. Essa magia e encantamento são despertados em cada palavra lida durante a história.

Objetiva-se realizar pesquisas correlatas relacionados a obra Sítio do Picapau Amarelo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de cunho teórico bibliográfico. Segundo Prodanov (2013, p. 54), “[...] 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”; sendo, neste trabalho, apresentadas pesquisas de cunho teórico.

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A história intitulada: Sítio do Picapau Amarelo nasceu no ano de 1921, quando Monteiro Lobato escreveu o livro: *Narizinho Arrebitado*, depois dessa história vieram muitas outras. Monteiro Lobato publicou o livro *O Picapau Amarelo* no ano de 1939. Nessa obra, conta quando e por que as personagens do sítio foram morar lá, despertando no leitor a imaginação. A história passa-se em um sítio chamado “Picapau Amarelo”, onde moram Dona Benta e sua neta Lúcia (carinhosamente) chamada de Narizinho e a Tia Nastácia – cozinheira

1 UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: vivianemariaforstner@gmail.com , https://orcid.org/0000-0002-4066-9492, https://lattes.cnpq.br/1405393639975718
2 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: carolineblaszko2023@gmail.com , https://orcid.org/0000-0002-9741-2823, http://lattes.cnpq.br/7383240071679937

que trabalha na casa – e o Tio Barnabé. Assim, Lobato tinha como principal intenção divertir e educar através da leitura, incentivando, nas crianças, a vontade de conhecê-los. Pode-se definir Sítio do Picapau Amarelo como uma série de vinte e três histórias escritas por Monteiro Lobato.

José Bento Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior paulista, no dia 18 de abril de 1882, foi escritor, fazendeiro, diplomata empresário, tradutor e advogado. Considerado um dos maiores escritores brasileiro de histórias infantis. Escreveu diversas histórias, dentre elas a obra intitulada: *O Picapau Amarelo*, uma história feita para crianças, que se passa num sítio. Seu avô Visconde de Tremembé foi um grande influenciador de leitura, por isso o pequeno Lobato leu quase todos os livros da biblioteca do avô. Lobato foi alfabetizado por sua mãe Olímpia Monteiro Lobato (COELHO, 2000).

Trabalhar as histórias de Monteiro Lobato é vivenciar dentro da literatura infantil um mundo rico em cultura, dinamismo, imaginação em que os personagens encantam quem lê e quem ouve suas histórias. Em suas obras, Lobato relata aventuras dos personagens: Narizinho, Emília, Pedrinho, Visconde, Dona Benta e tia Nastácia marcadas pela aventura.

Lobato é considerado o “pai da literatura infantil no Brasil”, isso porque foi o precursor de histórias infantis no país. De acordo com Cademartori (2010, p. 54): “Monteiro Lobato cria entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança”, ou seja, escreve textos numa linguagem, a qual, nos dias atuais, encanta as crianças de várias idades.

Destaca-se que, com as mudanças advindas com o transcorrer do tempo, a história de Monteiro Lobato ainda prevalece, seja mediada por material letrado, televisionado e por meio das mídias e de recursos tecnológicos. Por exemplo: antigamente a comunicação era realizada por meio de cartas e, atualmente, usa-se o e-mail; em vez de fogão à lenha, usa-se o micro-ondas.

Perante a influência das tecnologias, ainda é perceptível a possibilidade de criar e de recriar brinquedos, usando diversos recursos como verduras, frutas, materiais recicláveis e retalhos de tecidos. Nesse enfoque, os brinquedos criados pelos próprios personagens no decorrer da história contribuem para o aprendizado, trazem lembranças. Até a questão do pó de pirlimpimpim da Emília nos faz “viajar” por diversos lugares e épocas através da imaginação.

Lembrando que ao contar as histórias do Sítio do Picapau Amarelo, todos os personagens fazem parte do folclore brasileiro. Nesse enfoque, os personagens Dona Benta, a vovó de Narizinho e Pedrinho fazem recordar o aconchego da nossa casa. Narizinho e Pedrinho nos lembram a infância, a fantasia, a inocência, os sonhos e o encantamento; o Visconde, que foi criado por Pedrinho, faz lembrar dos livros e das histórias, da escola, por ser um personagem que gosta de ler.

Dando continuidade, a Tia Nastácia remete a lembranças dos brinquedos, aqueles feitos com pedaços de madeira e retalhos de pano, faz recordar as delícias que avós e mães gostam de cozinhar, as receitas. Já o tio Barnabé traz as histórias encantadas, contos e lendas. A personagem Cuca faz recordar os nossos medos e receios. O Saci possibilita recordações relacionas às lendas brasileiras e regionais, e cada um com suas características.

Baseadas nas obras de Monteiro Lobato, salienta-se que o Sítio do Picapau Amarelo passou por diversas adaptações desde os anos 1950, inclusive para filmes e programas de tv exibidas entre 1977-1986 e 2001-2007 pela Rede Globo. Monteiro Lobato faleceu em 1948, em São Paulo, mas sua contribuição literária até hoje conquista os leitores de todas as idades.

PESQUISAS CORRELATAS

O levantamento de pesquisas correlatas ao estudo ao apresentado foi realizado a partir de uma base de pesquisa no campo da educação, sendo priorizados artigos publicados

em língua portuguesa, no Portal de Periódicos da CAPES.

A busca foi realizada a partir do descritor “Sítio do Picapau Amarelo”, sendo encontrados um total de 36 trabalhos, dos quais 29 são dissertações e 6 teses. Mediante a leitura dos resumos, foram selecionados dois trabalhos que se aproximam desta pesquisa.

Quadro 1- Pesquisa correlatas envolvendo a obra do Sitio do Picapau Amarelo.

Ano	Título	Autores	Metodologia	Resultados apontados	Tipologia
2013	SÍTIOS DE MEMÓRIA: HISTÓRIAS E NARRADORES DE MONTEIRO LOBATO	JENNIFFER SOUTO MIRANDA	Análise é bibliográfica.	Buscou colaborar para os estudos a respeito da saga infantil do renomado escritor, a qual, apesar de já dispor de diversas análises, ainda tem muito material para ser estudado, sobretudo por causa de sua riqueza de assuntos e abordagens.	Dissertação
2021	A literatura infantojuvenil e a filosofia com as crianças: o caso das personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato	Kátia Aparecida Poluca Proença	Pesquisa Bibliográfica e o estudo de caso da obra de Monteiro Lobato. Trata-se de uma interpretação das obras infant juvenis de Monteiro Lobato, realçando aspectos filosóficos presentes em algumas personagens	Assim, evidencia-se que a literatura, através do seu potencial imagético transformador, pode funcionar como elemento motriz para a formação humana de infantes filosofantes.	Tese

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Perante as pesquisas apresentadas no quadro, observa-se a necessidade deste estudo, visto que é um campo amplo para novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que Monteiro Lobato é considerado um dos melhores escritores de livros infantis no Brasil, pois, mesmo décadas após sua morte, ainda as suas obras são lidas, permeiam os diversos contextos e encantam seus leitores.

Dessa forma, compreende-se que as histórias infantis que Lobato criou transmitem aos leitores pureza, fantasia e imaginação misturadas às lendas do folclore brasileiro, sendo ricas em brincadeiras de faz de conta. Também, vê-se, nas obras literárias de Lobato direcionadas aos adultos, essa mesma riqueza, esse encantamento, estando claro que sua contribuição enriquece nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil?** - 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

OS TEXTOS MULTIMODAIS DAS FANFICS EM SALA DE AULA: A ESCRITA CRIATIVA COMO FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS E DE ESCRITA

SCHMIDT, Ana Luiza Silva[1]
BENFICA, Welessandra Aparecida[2]

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a tecnologia do letramento digital denominada Fanfic em salas de aulas para a produção de textos em interface com a literatura infanto-juvenil. Ao explorar metodologias e processos de produção de escrita criativa com os alunos para desenvolver os multiletramentos através de textos multimodais de diferentes categorias e esferas que dialogam com o contexto sociocultural desses estudantes, argumentamos que estamos a considerar os processos criativos e metodologias ativas para se alfabetizar e letrar, pois definimos como prioridade auxiliar os processos de letramentos escolares dos sujeitos que participarão das ações do projeto. Considerando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com o auxílio da tecnologia digital das Fanfics, o projeto deverá vislumbrar uma produção individual de cada aluno. Dessa forma, transpormos as condições de consolidação da leitura e da escrita escolares por meio da prática de escrita criativa e dos multiletramentos por meio das Fanfics.

Palavras-chave: Metodologia. Multiletramentos. Escrita criativa.

INTRODUÇÃO

O público-alvo deste trabalho são os alunos do 5° ano do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A escolha dessa faixa etária se deve à facilidade com os processos do letramento digital e a defasagem oriunda da pandemia de COVID-19, que afetou os processos de alfabetização e de letramento desses alunos, ou seja, para que esses indivíduos possam fazer uma transição para o ensino fundamental anos finais com todas as competências garantidas.

O trabalho se justifica pela necessidade de se aprimorarem as perspectivas do letramento e alfabetização dos alunos do ensino fundamental que foram amplamente prejudicados pela pandemia mundial de COVID-19, tendo seu desenvolvimento das competências leitora e escrita minado por diversos fatores, seja relacionado à precariedade de acesso às tecnologias, seja ao modo pelo qual os estudantes conviveram com a leitura e com a escrita por meio dos suportes tecnológicos.

Dados alarmantes são trazidos para explicitar a responsabilidade que está posta às escolas de educação básica do país, explicitando um dos efeitos desastrosos da pandemia de Covid-19 no ensino brasileiro, que coaduna com a perda de 702.116 pessoas (BRASIL. 2023).

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na pesquisa intitulada “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, há dados producentes do panorama que se avizinha para a educação brasileira. O levantamento dos dados advem de um questionário suplementar que foi aplicado entre fevereiro e maio de 2021 pelo Datafolha a pedido do Itaú Social, Fundação Lemann e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Foram ouvidos 1.306 pais e responsáveis e 1.850 estudantes, entre 6 e 30 de dezembro de 2021, por meio de ligações telefônicas em todo o Brasil, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020. Dessa forma, tal questionário, aliado à Situação do Aluno, teve a função de apurar informações relativas ao movimento e ao rendimento dos estudantes ao término do ano letivo. Os dados aferidos foram fundamentais

1UEMG- ana81272@gmail.com https://lattes.cnpq.br/2395844544025506
2 UEMG- welessandra.benfica@uemg,br https://lattes.cnpq.br/0976801573678450

para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro e também para a proposição desse projeto de extensão.

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

O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Diante desse contexto, mais de 98% das escolas do País adotaram estratégias não presenciais de ensino. A média no país foi de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, considerando escolas públicas e privadas.

Dados do monitoramento global do fechamento de escolas causado pelo Coronavírus, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), mostram que Chile e Argentina, por exemplo, registraram 199 dias sem atividades presenciais entre 11 de março de 2020 e 2 de fevereiro de 2021. No México, foram 180 dias de paralisação, enquanto o Canadá houve 163 dias de aulas presenciais suspensas. França e Portugal contabilizaram menos de um trimestre sem aulas presenciais, com a suspensão de 43 e 67 dias, respectivamente.

Na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual é de 19,7%. Já quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento feito pelo Inep mostra que 15,9% da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 2,2%.

Quanto aos processos de Alfabetização, os dados são ainda mais alarmantes. “O percentual é ainda mais alto entre crianças em fase de alfabetização, com 76% delas com necessidade de algum apoio para complementar o aprendizado, segundo pais e responsáveis ouvidos pela pesquisa”.

A pandemia mundial de COVID-19 reduziu os processos de alfabetização e de letramento e, assim, o trabalho das licenciaturas e seus futuros discentes deve se dar em uma perspectiva de formação que considere os avanços e os retrocessos sentido estaticamente aferidos nessa calamidade pública e política vivida.

Dessa forma, como futuros discentes das licenciaturas, devemos trazer projetos e metodologias ativas que dialoguem com essa perspectiva digital e também se relacionam com o contexto infanto-juvenil dos nossos alunos com visão de fortalecer os multiletramentos através de uma atividade lúdica e de ampla participação criativa e liberdade de escrita e produção como as Fanfics (COSCARELLI,2007).

METODOLOGIA

O trabalho proposto alia-se ao trabalho realizado em uma biblioteca escolar que atende estudantes de baixa renda e pode favorecer o desenvolvimento de trabalhos que versem sobre diferentes metodologias, tendo como campo de atuação o interesse demonstrado por crianças e adolescentes por temas inerentes ao gênero textual digital. A escola escolhida para a realização do trabalho atende a 500 estudantes no turno da manhã, e, à tarde, atende 400 estudantes. Situada em uma região de convergência de comunidades periféricas, a escola tem atuação ampliada no atendimento aos estudantes no que diz respeito à produção.

Como metodologia, a proposta é ministrar reuniões presenciais com os alunos que decidirem aderir à iniciativa do projeto, com a devida adesão da escola e dos responsáveis legais, dentro do horário propício, à execução dessas aulas semanais, que abrangeram desde a análise do universo da produção das Fanfics até a confecção do produto final pelos alunos. Essa condição será aliada a uma atividade da disciplina escolhida para ser representada pelos estudantes, ou seja, a avaliação do processo evolutivo do aluno com o auxílio do professor seriam também um medidor do real impacto dessa atividade para o entendimento dessa disciplina, correlacionando-a com criatividade e imaginação em contextos infanto-juvenis totalmente distintos e únicos para cada aluno (ROJO, 2012).

Seguidamente, ao levarmos os estudantes a esse completo entendimento das metodologias ativas dos multiletramentos das Fanfics, proporemos a atividade de produzirem uma Fanfic na categoria escolhida por eles, com limite de um único capítulo que dialogue com os conteúdos ministrados em sala de aula, concretizando a experiência de relacionar temas marginalizados e atuais com a ficção, usando da liberdade criativa, senso crítico para a comunidade, valendo-se também de conhecimentos literários e interpretativos do mundo escolar e comunitário através da arte da produção dos textos ficcionais. A fim de propiciar métodos que despertem um desejo da interação dos alunos com o gênero digital das Fanfics, utilizaremos o espaço da biblioteca escolar e todos os seus arcabouços para melhor relacionar os conteúdos dessa produção ficcional através de encontros semanais para elucidar nossos estudantes da importância desse processo formativo para a desenvoltura da leitura e da escrita através da liberdade criativa das Fanfictions (COSCARELLI, 2011).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao entrar no universo das Fanfics como letramento digital, deparamo-nos com a gênese de um termo bem amplo. O termo Fanfic é uma abreviação do termo em inglês Fanfiction, que em tradução literal significa “ficção de fã”, ou seja, são criações ficcionais de fãs de alguma obra em particular que produzem textos de modo criativo e com total liberdade de escrita.

A origem do termo propriamente dito vem somente na década de 70, quando fãs de várias comunidades de histórias de ficção científica, principalmente os de Star Trek, começaram a publicar fanzines (publicações não oficiais produzidas por fãs) e histórias alternativas baseadas em personagens do universo do enredo da série. Nos anos 90 e 2000, com o início da internet, essas histórias passaram a ser encontradas em sites e blogs com o único propósito de publicação de Fanfics. E o número de produções aumentou consideravelmente.

De acordo com Luiz (2009, p.1), o termo “cultura participatória” (derivado do inglês participatory culture) “[...] é utilizado para identificar uma subcultura na qual fãs de produtos culturais se apropriam de conceitos e personagens sem preocupação com direitos autorais ou restrições legais, na intenção de criar novos produtos derivados”. Essa subcultura não é nova, mas adquire uma grande abrangência com a internet que permitiu a divulgação em larga escala de fanzines (revistas em quadrinhos), Fanfictions (textos), fanfilmes (produções audiovisuais) para citar alguns dos seus produtos derivados.

Falando especificamente sobre as Fanfictions, o termo – para o qual também usa Fanfic, ou, ainda, fic – designa a ficção criada por fãs, sem caráter comercial ou lucrativo, a partir de uma determinada história criada por terceiros. As proposições de que parte o escritor (ou ficwriter) para criação de uma Fanfic são infinitas, podendo ser a justificativa de um aspecto da história original em que ele se inspira; a exploração de alguns personagens dessa trama (geralmente aqueles com os quais o ficwriter mais simpatiza); a alteração de certos acontecimentos e desfechos dentre outras. Da mesma forma, o universo que serve de inspiração (ou fandom, uma junção dos termos fan e kingdom) para uma Fanfic pode ser qualquer um e pertencer aos variados âmbitos. Predominantemente, observamos que esse

fandom está relacionado aos produtos da indústria cultural, como best-sellers, sucessos de bilheteria, seriados de TV, desenhos animados e histórias em quadrinhos.

É interessante pensar que, na grande maioria dos casos, as Fanfics estão associadas ao hobby literário, ao escrever por prazer, e seus adeptos são pessoas que, voluntariamente, passaram de meros consumidores de histórias a coautores, expandindo aquele universo original de maneira a fazer com que a interação com ele dure mais, ou de maneira a sanar alguma insatisfação com algum aspecto da história algo que não lhe pareceu ser devidamente desenvolvido. O processo de criação se dá por meio da reciclagem e da atualização constante da obra original e mostra como esses consumidores da cultura de massas não estão em um consumo passivo e alienante, mas, dentro de suas próprias possibilidades, e que às vezes são muito limitadas, estão assumindo o papel de produtores de sentidos, de "ressignificados", ao buscar no fandom motivos, brechas, explicações e possibilidades que justifiquem a escrita de suas Fanfics, fazendo-o por meios das “táticas” ao “se moverem” dentro da escrita de uma maneira empírica, muitas vezes, sem o mínimo conhecimento de qualquer recurso literário.

Com relação aos direitos autorais, geralmente, considera-se que escrever uma Fanfic não constitui uma violação de propriedade intelectual desde que a obra não seja comercializada e nem vise ao lucro, tendo em conta que existe uma interpretação da lei em que apenas é classificado como pirataria o material derivado comercializado por meio do qual se obtenha lucro. Ainda, assim, juristas recomendam que o ficwriter acrescente no início do texto uma pequena nota legal (chamada disclaimer), declarando quem realmente é o detentor dos direitos autorais, além de esclarecer que a história em questão não pretende obter qualquer forma de ganho financeiro.

Além disso, os produtores da indústria cultural (com algumas ressalvas de autores, que proíbem terminantemente as Fanfics) permitem o passatempo, tendo em conta que processar os próprios consumidores causaria rejeição do público-alvo. De todas as formas, o objetivo do *ficwriter* não é esconder o fandom e o autor em que ele se inspira para escrever, mas enaltecê-los. É tão melhor que o escritor de Fanfic quanto mais ele consiga manter-se fiel aos aspectos do fandom em que se inspira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está em andamento, mas já colocou em prática algumas metodologias de ampliação dos multiletramentos em sala de aula com os alunos do 5° ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública mineira. Todos os dados têm sido organizados para relatos de experiências e artigos em eventos futuros.

Os resultados parciais mostram que, ao trabalharmos metodologias e processos de produção de escrita criativa com os alunos, podemos contribuir para desenvolver seus multiletramentos através de textos multimodais de diferentes categorias e esferas que dialogam com o contexto sociocultural desses estudantes. Considerando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com o auxílio da tecnologia digital das Fanfics e as atividades já desenvolvidas pela escola, o projeto tem vislumbrado a produção singular de cada aluno que vem aderindo às aulas propostas para a produção dos textos. Percebemos que a liberdade criativa coaduna com as proposições curriculares da instituição de ensino escolhida para a realização da estratégia metodológica escolhida.

Como resultados esperados, o projeto caminha na direção de melhorar a proficiência na língua escrita e interpretação através de métodos lúdicos e interativos com o ambiente do aluno, tornando-o capaz de interpretar e de discernir sobre o mundo que o cerca de maneira crítica e cidadã com o uso das múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

ARREGUY, Juliana. **Datafolha**: Após ensino remoto, 76% precisam de reforço na

alfabetização. UOL Educação, São Paulo, 14 de Fevereiro de 2022. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/02/14/datafolha-educacao-reforco-alfabetizacao-pandemia-covid-aulas-presenciais.htm. Acesso em: 09 de Março de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. 2022. **Painel Coronavirus.** Disponível em: https://covid.saude.gov.br/ Acesso em 13 de maio de 2023.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

INEP- NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 28/12/2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUIZ, Lucio. **Fan films e cultura participatória.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. Anais. São Paulo: Intercom, 2009. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. 1ª ed. Editora: Parábola, 2012.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O CLUBE DE LEITURA NA EMEIEF RACHEL DE QUEIROZ

BARBOSA, Gerciana de Carvalho Costa[1]
BERTULEZA, Carla Daniele Saraiva[2]

RESUMO

O tema do trabalho intitulado “A leitura literária na escola: uma experiência didática com o clube de leitura na EMEIEF Rachel de Queiroz tem como objetivo: estimular e desenvolver o letramento literário no ambiente escolar, através da obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, despertando a criticidade e a reflexão dos estudantes. Nesse sentido, a proposta de abordagem qualitativa volta-se a uma turma do 8º ano do ensino fundamental, da cidade de Maracanaú-Ce. A metodologia adotada é a pesquisa-ação. Dessa forma, embasar-se-á das referências e das contribuições de Paulo Freire (1996), orientações teóricas de Mikhail Bakhtin (2002), além dos documentos oficiais que regem a Educação Básica como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as definições sobre a literatura enquanto formação humana de Antônio Candido (1995), dentre outros.

Palavras-chave: Letramento literário. Clube de leitura. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios enfrentados pela escola atualmente é fazer com que os alunos desenvolvam de forma significativa o ato de ler e escrever. Com a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, que se espalhou rapidamente pelo mundo, houve milhões de crianças e de adolescentes que ficaram sem aulas, elevando o nível de agravamento da dificuldade de aprendizagem, tendo como problemática o desinteresse dos estudantes nas habilidades de escrita e principalmente da leitura. Desse modo, a escola abre espaço para a leitura de obras literárias, estimulando os alunos, explorando vocabulário e percepções aproximando-os da cultura social.

Partindo desse pressuposto, este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado (ainda em andamento) intitulada “A leitura literária na formação de neoleitores através do clube de leitura na EMEIEF RACHEL DE QUEIROZ”, que apresenta uma proposta de abordagem qualitativa em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II do turno matutino, tendo como foco a obra literária “Os Miseráveis” (1862), de Victor Hugo. Esta pesquisa é fruto de uma observação, enquanto professora - pesquisadora no seu cotidiano escolar. Com isso pretende-se estimular e desenvolver o processo de formação de novos leitores nas habilidades de compreensão leitora e escritora.

Nesse período, buscou-se fortalecer a relação aluno versus aprendizagem, com a inserção do gênero romance, da obra adaptada por Walcyr Carrasco, promovendo uma troca de experiências e de vivências por meio do clube de leitura, em que o indivíduo pudesse se expressar, se comunicar e interagir com os colegas e o mundo, visto que é uma forma de linguagem presente no desenvolvimento da vida humana no campo religioso, ético, moral e social, significando um intercâmbio de conhecimentos que são construídos e transmitidos em diferentes culturas.

Para inserir o letramento literário no contexto escolar diante de uma sociedade tecnológica e informacional na qual se vive, faz-se necessário refletir sobre a prática docente e a necessidade de estabelecer situações que explorem as diferentes linguagens de ensino.

1 UERN-ASSU. carvalhogerciana@gmail.com, https://lattes.cnpq.br/5037579425563524
2 UERN-ASSU. carladaniele@uern.br, https://orcid.org/0000-0002-8126-9057, http://lattes.cnpq.br/1409906935633587

Portanto, o objetivo geral deste estudo é entender o letramento literário enquanto possibilidade didático-pedagógica na formação escolar de neoleitores. Como específicos: (a) articular práticas de letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, percebendo as motivações individuais utilizadas pelos estudantes; (b) identificar os sentidos que traduzem as motivações e interesses dos estudantes na leitura literária; (c) realizar, por meio do clube de leitura, encontros de fomentação da prática neoleitoras dos sujeitos envolvidos; (d) elaborar, junto aos estudantes, roteiros de formação literária, a fim de ampliar o repertório e os sentidos acerca da leitura na escola.

Para embasar esta pesquisa, utilizar-se-ão as contribuições de Paulo Freire (1996), as orientações teóricas propostas por Paulo Freire (1996) além dos documentos oficiais que regem a Educação Básica como os Parâmetros Curriculares (1998), as definições de Antônio Candido (1995) sobre Literatura na formação humana, entre outros.

METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa visto que as teorias são abordadas mediante uma ação pedagógica realizada em uma escola da rede municipal de ensino em Maracanaú-CE, procurando estimular as práticas de leitura visando a desenvolver o interesse pela literatura entre os estudantes sob o viés da pesquisa-ação. Essa abordagem qualitativa permite interpretar os fatos que fazem parte da dinâmica do ambiente estudado, traduzindo as percepções dos atores envolvidos no contexto analisado pelo professor-pesquisador, tendo como público-alvo alunos do 8º ano do ensino fundamental.

A turma escolhida para implementação da pesquisa foi o 8º ano B, com 33 alunos matriculados, sendo 21 meninos e 12 meninas. Essa turma possui quatro aulas de Língua Portuguesa semanais, e temática abordada na obra possui relação com as polêmicas situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes, já que a escola municipal está situada em uma região cheia de conflitos e de mazelas de uma sociedade marginalizada pela violência, tráfico de drogas, miséria, desigualdade social, prostituição, etc.

Para tanto, sondou-se a turma por meio de um questionário com 10 perguntas para avaliar o hábito de leitura dos envolvidos na pesquisa. A partir das respostas, elaborou-se um roteiro literário para a leitura da obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, a fim de atender às metas estabelecidas para o desenvolvimento da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura é uma atividade social complexa, logo exerce um importante papel na sociedade, já que o direito de todos os seres humanos dever ser assegurado. Diversas pesquisas têm definido a leitura como um elemento facilitador de aprendizagem que diminui as barreiras educacionais e oferece benefícios exitosos, abrangendo diferentes concepções.

Segundo Paulo Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Desse modo, o leitor é capaz de ler o mundo através da sua história de vida ampliada, seguindo um contexto no qual está inserido.

Entende-se que a leitura é vista como um processo interativo, porque interage em diversas situações comunicativas a todo o momento para se chegar à compreensão do que se lê. Além disso, quando o leitor chega ao estágio mais elevado de compreensão leitora, a interatividade ocorre plenamente, ou seja, a cada nova leitura o aluno consegue processar os outros textos do mesmo assunto, ocorrendo o diálogo entre os textos e as experiências do leitor.

> Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura

> adequada para abordá-lo de forma a atender a essa necessidade". (BRASIL, 1998, p.15).

A leitura é uma atribuição individual e social. Ler é um propósito comunicativo relacionado às práticas sociocomunicativas. Além disso, a leitura deverá ser impulsionada pela escola, tanto na vida escolar do aluno quanto nas suas relações com o mundo, capaz de auxiliar os estudantes a exercitarem de forma afetiva e efetiva a autonomia e a criticidade, estabelecendo conexões entre autor, texto e leitor.

Em relação a literatura, entende-se que, através da literatura, o indivíduo é capaz de desenvolver a habilidade crítica, contribuindo para uma reflexão e compreensão das práticas sociocomunicativas, despertando a imaginação e a criatividade para o desenvolvimento intelectual.

Segundo Antônio Cândido (1995), é necessário garantir o direito à literatura para qualquer cidadão, pois também tem uma função social de formar os sujeitos, exercendo um papel humanizador. Diante disso, a literatura tem a capacidade de levar o aluno ao caminho de vivências e descobertas.

Por isso, a escola deve levá-lo ao texto literário, estimulando no estudante várias possibilidades de interpretação, compreensão e comunicação, tornando-se um conhecedor de sentidos.

> Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 242).

Em termos de possibilidade, em um país desigual como o Brasil, pessoas de classes sociais diferentes, principalmente as menos favorecidas, são capazes de contemplar uma cultura erudita ou popular. Sabe-se que o ensino da leitura literária é um dos principais desafios enfrentados pelo professor, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

Para realizar esta pesquisa com foco em leitura literária, optamos por selecionar o gênero romance. Tal escolha se deu por acreditar que o romance é um gênero com características que aproximam o leitor do texto literário e da vida cotidiana, proporcionando o desenvolvimento de habilidades leitoras, além de contribuir para a formação do leitor literário. Bakhtin (2002, p. 74) traz a ideia de que "O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais", pois apresenta várias vozes da sociedade, ou seja, minorias e discursos pertinentes a realidade dos estudantes. O romance é um gênero textual com as seguintes características: é uma história longa escrita em prosa, ambientada em um determinado tempo e espaço.

O romance "Os Miseráveis", de Victor Hugo, traz um nível de profundidade e de representação da sociedade através dos diferentes grupos sociais que marcaram a época.

Todo o percurso do romance aproxima o leitor dos personagens e de suas experiências de vida. O livro mostra algumas singularidades que contemplam o dia a dia do leitor e as características do romance. Com isso, tal atividade tem construído forte interação na vivência dos alunos pelo formato do enredo e das suas narrativas, que tornam mais autônomos e criativos.

O romance pode apresentar o cotidiano e aproximar o leitor da história, levando à importância de alguns fatos que acontecem na vida dos estudantes. Portanto, a leitura tornará mais fácil de compreensão, capaz de comover as pessoas, pois com ela é possível identificar romances cujas temáticas são vivenciadas por jovens e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, pode-se afirmar que a proposta do letramento literário através do clube de leitura no ambiente escolar contribui de forma significativa para a formação de novos leitores. Com isso, é preciso buscar novas estratégias com a finalidade de ampliar repertório linguístico e cultural, garantindo que o conhecimento circule de forma prazerosa e assim adquira significado para o educando através de um leitor proficiente, crítico e reflexivo.

Por isso, acredita-se no fortalecimento da literatura que tem o poder de transformar as pessoas, desenvolver a criatividade e a reflexã opor meio da interação texto-leitor e pelo processo humanizador que faz analisar diferentes contextos e realidades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa (5ª a 8ª série). Brasília, 1998.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. *In*: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

FREIRE, P**. Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MINI-HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMA DE AVALIAR

SILVA, Larissa Rodrigues da[1]
UJIIE, Nájela Tavares[2]

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem por objetivo narrar a experiência de ação formativa e educativa no que tange ensino, pesquisa e extensão no bojo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), o qual é coordenado pela segunda autora e agência ações cruzadas no campo da extensão com o Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: diálogos e demandas e orienta a pesquisa de iniciação científica Formação Continuada e Colaborativa de Professores da Educação Infantil: análise e discussão emergente, a qual prima por acompanhar, analisar e avaliar a formação continuada de professores (ação extensionista). No escopo deste trabalho trará para pauta a temática mini-histórias na educação infantil com destaque à produção dos professores partícipes do curso, e como esse registro evidencia a ação pedagógica via documentação e pode ser tido como forma de avaliar na primeira etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação Continuada de Professores, Documentação Pedagógica, Mini-Histórias.

INTRODUÇÃO

O curso Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: diálogos e demandas é uma ação extensionista vinculada ao GEPE, que vem ocorrendo desde 2021, atualmente na terceira edição. É uma parceria fecunda entre Secretaria Municipal de Educação de Cruz Machado-PR e Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. A ação extensionista tem ancoragem teórica na formação continuada de professores em contexto, consolidada nas ideias de Ujiie (2019, 2020), por meio das quais a formação inicial e continuada de professores é entendida como um processo contínuo e permanente, em que o caminho se concretiza com dialogicidade e no caminhar mediante parceria, olhar e escuta sensível de ambas as partes.

O percurso e o processo educativo e formativo são acompanhados, analisados e avaliados no bojo de uma pesquisa de iniciação científica, que se apresenta como parceira analítica e dialógica da ação, desde a segunda edição. Parceira que, no bojo deste trabalho, trará para pauta a temática mini-histórias na educação infantil, a qual foi abordada em dois encontros na primeira edição, motivou reflexão, debate e discussão, obteve reverberações e foi incorporada à ação docente e a práxis educativa da rede municipal de educação infantil e analisaremos em seus desdobramentos.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida para o desenvolvimento da pesquisa de iniciação é a qualitativa do tipo estudo de caso por sua composição, que enfoca, de acordo com Lüdke e André (2013), a realidade de forma complexa e contextualizada. Haja vista a pesquisa em pauta, a realidade em análise são as edições do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: diálogos e demandas, o qual tiveram foco teórico-metodológico na formação de professores em contexto. As temáticas educativas/formativas

1 Graduanda de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Bolsista da Iniciação Científica, da Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), e-mail larirsilva0@gmail.com.

2 Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). najelaujiie@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3405-4894, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1242945275956878.

foram decididas em diálogo, encontro a encontro, considerando a escuta sensível das demandas explicitadas pelos participantes. Ao longo de suas edições, foi havendo configurações e adequações ao contexto, sendo válido registrar que a primeira edição contou com dez encontros integralmente on-line, via Google Meet (SILVA *et al.*, 2022), a segunda edição contou com três encontros presenciais no mês de fevereiro na semana pedagógica e sete online; a terceira edição manterá o formato híbrido e encaminha-se para implementar as comunidades de aprendizagem.

No entanto, ao que converge à pauta de discussão deste trabalho, focalizar-se-á o terceiro e o quarto encontros da primeira edição, que trataram de modo transversal a temática mini-histórias na educação infantil. Igualmente, analisar-se-ão os desdobramentos da ação formativa e educativa mediatizados pelas produções de algumas docentes participantes da formação continuada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A documentação pedagógica é um ato ativo e criativo. De acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação pedagógica pode atuar como fonte narrativa, explicativa e argumentativa, demonstrativa de autoria, reflexão e avaliação do processo educativo, no espaço-tempo da educação infantil. Para as autoras supracitadas, a documentação pedagógica é uma forma congregadora de avaliação e de planejamento, que possui três funções salutares: 1. política – a qual efetiva articulação dialógica entre escola e comunidade, professores e famílias; 2. acompanhamento – via registro das produções e interações educativas, constitutiva da memória individual e grupal; e, 3. material pedagógico – fonte de reflexão para o processo educativo e investigações científicas.

Ostetto (2017, p. 30) dimensiona: “Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças [...]”.

A documentação pedagógica é instrumento metodológico e respaldo teórico, processo e conteúdo, que se constitui e se materializa pelos passos da ação educativa de formação integral da criança. A documentação pedagógica é base para o acompanhamento, a análise e a síntese, observação acurada e sensível da ação ou dos observáveis, fonte de avaliação.

Muitos e diversos podem ser os instrumentos de documentação pedagógica: Diário de Sala, Caderno de Planejamento, Portfólio, Fichas avaliativas, Pareceres, Mini-Histórias, Blocão, Mapa conceitual, Relatórios, Cadernetas, Fotografias, Gravações, Vídeos, Murais, Cartazes, Varais, Mostras, Exposições, entre outros.

Registrar possibilita projetar, ver, rever, criar, refletir, avaliar numa engrenagem e sistemática dinâmica do processo ensino-aprendizagem que considera o contexto, o momento, o sujeito, a realidade, a comunidade, o espaço-tempo de pertencimento que configura e forja o ato educativo.

A experiência da documentação pedagógica na educação infantil como forma de avaliação é reflexiva e autoformativa aos professores, ao passo que evoca saberes docentes e conhecimentos em articulação entre teoria e prática. São processos que perpassam pela coleta de observáveis, olhar e escuta sensível, exercício de análise do material, buscando extrair sentidos, significados e interpretações do processo ensino-aprendizagem realizadas pelo professor como educador e cientista da educação, que sintetiza novos observáveis, a exemplo as mini-histórias.

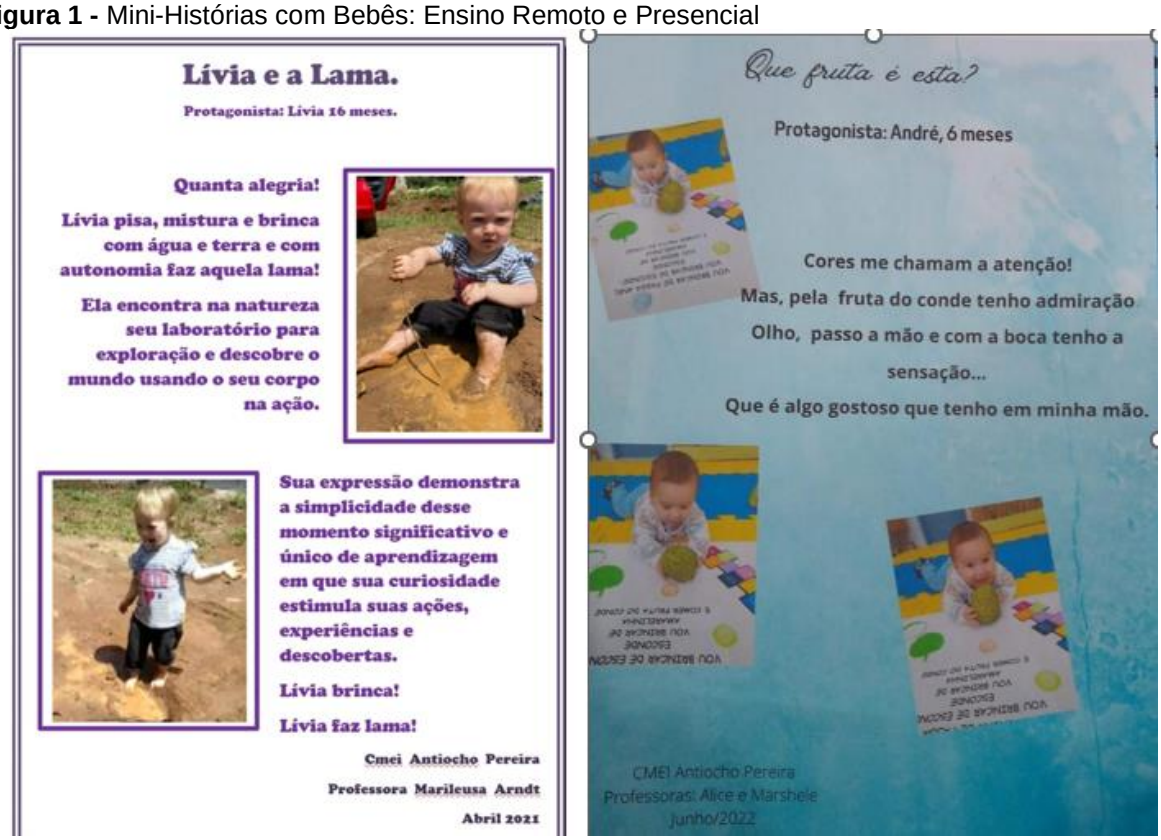
De acordo com Ujiie (2021), a documentação pedagógica é uma via importante ainda mais no ensino remoto, e as mini-histórias se mostram um dispositivo fundamental para acessar e acolher outras formas de ver, ser e estar no mundo e com o outro, buscando ler o mundo com outras lentes, sob novas perspectivas e lugares, escutando as várias histórias que compõem cada sujeito aprendente. No período pandêmico, os registros e a coleta de observáveis são realizados pelos familiares das crianças coparticipantes do processo educacional.

O que são observáveis? Eis uma questão importante a saber: materiais educativos, atividades, fotografias, áudios, vídeos, documentos, registros palpáveis de diversas naturezas da ação educativa. Na pandemia, os observáveis são coletados pelos familiares e encaminhados aos professores. Esses como mentores do processo educativo são responsáveis pela análise, avaliação e síntese compondo novos observáveis: relatórios, pareceres e mini-histórias.

Frente ao exposto, continua a existir a possibilidade de documentar o que fazem os pequenos pré-escolares e refletir acerca de suas conquistas e aprendizagens mesmo em tempos pandêmicos de ensino remoto, contando com a parceria coparticipante das famílias na realização das proposições, registro e encaminhamento de observáveis aos professores, que com competência e perspicácia significaram produzindo documentação pedagógica. Documentar como as crianças aprendem e significam o mundo é uma responsabilidade educacional e um compromisso político-pedagógico dos professores da primeira infância.

De modo a dimensionar as reverberações da ação formativa e pela pouca extensão deste trabalho, selecionaram-se duas mini-histórias produzidas que ilustram a ação docente, uma no ensino remoto (2021) e uma do ensino presencial (2022), para exemplificar a materialidade e a consolidação das aprendizagens formativas e educativas traduzidas na ação docente das participantes da formação continuada de professores da educação infantil. Evidencia-se que, seguindo os imperativos éticos da pesquisa em educação e com crianças pequenas, utilizou-se do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado por familiar e Termo de Assentimento dado pelas crianças para divulgação das mini-histórias.

Figura 1 - Mini-Histórias com Bebês: Ensino Remoto e Presencial



Fonte: Acervo das autoras, ano letivo 2021 e 2022.

A mini-história “Lívia e a Lama” mostra a ação protagonista de Lívia com 1 ano e 4 meses numa vivência de exploração psicomotora e brincante com lama, que demonstra ação manipulativa, desenvolvimento de esquema corporal global, aproximação com a natureza e o elemento terra e água em experimentação, oportunizando criar memória afetiva, ocupação de espacialidade, desabrochar de linguagens e inteligências múltiplas. Numa ação exploratória, oportunizada no quintal da casa no contexto da pandemia, com coleta de observáveis (os registros fotográficos pela família) e envio à professora, com narrativa significativa e documental da ação educativa pedagógica (realizada pela professora da educação infantil) evidenciou a ação aprendiz de Lívia em forma de mini-história.

Na mini-história “Que fruta é essa?”, há o registro em confluência de imagem observável (registrada pela docente) e narrativa da aprendizagem, ação exploratória de André, um bebê de 6 meses, com uma fruta do conde, a qual ele manipula, pega, solta, coloca na boca, rola, rasteja e volta alcançar, uma vivência manipulativa fruta/bola, provada de corpo inteiro na ação de experiência psicomotriz, que registra uma ação de ensino presencial, a qual materializa a família da criança/aluno o que se faz no berçário e na escola da infância.

Enfim, as mini-histórias tornam visíveis as aprendizagens das crianças ao cruzar texto e imagem, podendo ser um dos componentes do portfólio, uma forma de comunicação com as famílias, que passam a compreender o processo ensino-aprendizagem e são potenciais fontes interpretativas para refletir acerca da ação docente e prática pedagógica da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores em contexto tem por base a realidade, o diálogo, a escuta sensível e a transformação da ação pedagógica voltada à educação básica. Assim, é válido pontuar que as aprendizagens ganham materialidade quando transformadas em ação e atuação. A documentação pedagógica como uma forma de avaliar na educação infantil, a partir de mini-histórias, ganhou consolidação na prática educativa e cotidiana da rede pública municipal do interior paranaense, que tomou parte da ação formativa e educativa explicitada. E no bojo deste trabalho, para além de apresentar e publicizar a ação, busca-se disseminar o feito para ganhar outras reverberações igualmente exitosas na seara fértil da educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e o fomento de iniciação científica da Fundação Araucária (FA).

REFERÊNCIAS

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MELLO, Suely de Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Documentação Pedagógica:** teoria e prática. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas-SP: Papirus, 2017. p. 19-54.

SILVA, Larissa Rodrigues da; VICENTE, Andressa Bono; FERRO, Silvia; UJIIE, Nájela Tavares. Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: diálogos e demandas.

In: **40° Seminário de Extensão Universitária da Região Sul** - 40° SEURS, 23 a 25 de novembro de 2022, online. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/seurs/article/view/17696 Acesso em 23 abr. 2023.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. Documentação Pedagógica uma Forma de Avaliar na Educação Infantil. *In*: **Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil**: demandas e diálogos. SME Cruz Machado/UNESPAR-Paranavaí, 2021. (gravação).

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. Doutorado em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

GRUPOS ESCOLARES: DISCURSOS SOBRE EUGENIA E HIGIENE NOS JORNAIS (PERNAMBUCO, 1931-1942)

CORREIA, Gedalias Ferreira[1]
ARANTES, Adlene Silva[2]

RESUMO

O objetivo da nossa pesquisa é compreender os discursos sobre higiene e eugenia nos jornais dos grupos escolares, principais veículos de propagação da cultura escolar presente nas escolas no período de 1931 a 1942. Trata-se de uma pesquisa na área da história da educação, que se baseia em estudos os quais se debruçam sobre a história cultural, sobretudo, sobre representação do Roger Chartier. Temos como análise os principais jornais dos Grupos Escolares como o Actividade do Grupo Escolar Maciel Pinheiro, A Escola do Amaury de Medeiros e o Abolicionista do Joaquim Nabuco. Também, teses de medicina que circulavam no período, as quais abordavam sobre a inspeção dos alunos após a matrícula, investigando o peso, estatura, capacidade torácica e muscular, o exame os olhos, da pele e o couro cabeludo. Sendo assim, escreviam nos jornais professores, diretores, alunos médicos higienistas e sanitaristas.

Palavras-chave: Grupos escolares, Higiene, Cultura escolar

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa, cujo objetivo principal é compreender os discursos sobre higiene e eugenia nos jornais dos grupos escolares, principais veículos de propagação da cultura escolar presente nas escolas no período de 1931 a 1942.

Os estudos na área da história da educação enfatizam que a discussão a respeito da preocupação com a higiene transpassa desde o império, intensificando-se na República como condição para que o Brasil se tornasse uma nação mais civilizada e sadia seguindo uma medicina social que associava um projeto mais amplo de modernidade e progresso.

Segundo Gondra (2003), o debate sobre a higiene para a educação teve inserção na sociedade pelo campo médico já no século XIX quando os médicos almejavam sua disseminação para outras áreas de atuação. Encontrando no ambiente escolar um espaço para se ocupar dos corpos, os médicos utilizavam-se dos argumentos científicos que recobriam um amplo espectro de questões vinculadas à escola, dentre as quais destacamos problemas como a localização dos prédios escolares, a urgência de uma "[...] edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais". (GONDRA, 2003, p.527).

Vale destacar que São Paulo foi o primeiro estado a implantar os grupos escolares em 1893. Esses novos "espaços escolares" apresentavam uma estrutura diferenciada, pois deviam seguir as exigências do período. Então, fazia-se necessário que esse novo modelo de instituição escolar se expandisse para os outros estados brasileiros. No espaço pernambucano, foi a Lei 1140 de 11 de junho de 1911 que estabeleceu a criação dos grupos escolares (PERNAMBUCO, 1912). Mesmo com a lei 1140 determinando a criação dos grupos escolares em 1911, algumas fontes revelam que os decretos dos primeiros grupos escolares se deram especificamente em 1922, porque, para serem construídos ou modificados, apresentavam um custo elevado, pois era necessária uma estrutura que pudesse ser capaz mudar o corpo e a alma das crianças que ali estavam. Fazendo, com isso, da sala de aula

1. Universidade de Pernambuco. gedalias.correia@upe.br, ORCID 0000-0001-7182-8487, CV: http://lattes.cnpq.br/4874111333938856

2. Universidade de Pernambuco. adlene.arantes@upe.br, ORCID 0000-0002-7007-0237, CV: http://lattes.cnpq.br/0093014121449327

cenários para a encenação dos rituais da saúde, por intermédio dos quais a moderna ciência da higiene procurava intervir sobre o aluno, enquadrinhando o seu corpo, relevando os seus modos e costumes. (ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, 2003, p. 166).

Ao longo do nosso texto, abordaremos os discursos sobre as práticas higiênicas que estavam presentes nos jornais escolares e quem eram os envolvidos no processo de produção desses materiais. Igualmente, entender as representações sobre higiene e eugenia contidas em teses de medicina que circulavam no período.

METODOLOGIA

A pesquisa toma por base teórica e metodológica os pressupostos da História Cultural, a qual se preocupa com as diferenças, debates e conflitos das tradições culturais. Estuda o passado dando ênfase às "culturas" inteiras, diminuindo a sua fragmentação. Sendo assim, para Chartier (1990), os discursos captam e estruturam o mundo, permitindo-nos compreender a relação entre discurso e práticas culturais que, para o autor, são estratégias que permitem pensar e produzir a realidade.

Como fontes principais de pesquisa, o enfoque recai os jornais dos grupos escolares e teses de medicina que circulavam no período (1931-1942), todos os jornais que estão sendo trabalhados são de grupos escolares da cidade de Recife e próximas a capital do estado. Esses documentos já foram localizados nos acervos do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE) e da Biblioteca Pública Estadual Presidente Castelo Branco.

No entanto, já se deu a análise dos jornais "Actividade" do Grupo Escolar Maciel Pinheiro localizado no centro de Recife. Também, foram analisados os jornais "A Escola" do Grupo Escolar Amaury de Medeiros, número 1 publicado em 1931 até o jornal número 8 de 18 outubro de 1938. Esse grupo escolar estava situado na Rua S. Miguel em Afogados, Bairro do Recife, sendo o espaço um prédio moderno e aprazível, trazendo bons resultados na área da educação. Com isso, aumenta a alfabetização dos alunos em Afogados. Também, houve análise do jornal do grupo Joaquim Nabuco, "O Abolicionista", 1946, os periódicos do mês de julho e do mês de setembro.

Os estudiosos da história da educação, área na qual se insere este projeto, tem enfatizado que a imprensa pedagógica é de grande importância, pois faz circular informações sobre os processos adotados nos ambientes escolares e na sociedade. "A exaustiva pesquisa das fontes históricas da época, podem-se associar possibilidades do dito, do não dito, do feito e não realizado. As fontes primárias que tratam da educação pública, relatórios e informativos regulamentares, permitem detectar aquilo que se pode chamar de práticas discursivas" (PERES, 2021, p. 151).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abrem-se as massas, nutre-se de ideologia, afirma-se como cada vez mais central na sociedade (CAMBI, 1999, p. 512).

Por isso, que a "[...] escola foi o lócus privilegiado onde a higiene formatou propostas de construção de modelos educacionais, formação de professores, inspeção de alunos e de organização de espaços e equipamentos, objetivando a formação de higienizados novos cidadãos" (LAROCCA; MARQUES, 2010, p. 648).

Pensando em uma formação ligada em corpo e mente, a escola tinha a missão de modelar os alunos, pois os mesmos eram vistos como capazes de uma construção melhor da população brasileira. Segundo os discursos apresentados na época pelos médicos higienistas, era de cedo que tinha que acontecer as discussões a respeito da valorização do genótipo e da raça brasileira tendo, sempre consigo, a "consciência sanitária" (MARQUES, 1994, p. 3).

DISCUSSÃO

A partir dos discursos apresentados na área da história da educação, nos jornais de grupos escolares pernambucanos, e nas análises de teses de medicina que circulavam no período, percebemos que as medidas adotadas nos ambientes escolares refletiam diretamente na sociedade pelo olhar da população que seguia e se adequava às medidas impostas na época. Estamos utilizando o conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001, p.10): "[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]".

Sendo assim, os médicos higienistas tinham forte influência e, na maioria das vezes, adotavam posturas autoritárias, excluindo aqueles que não eram adeptos à eugenia da época. Como também, optando pela esterilização dos indivíduos considerados inaptos ou impróprios apresentavam que a mestiçagem a "raça inferior" (negros, mulatos e índios) seriam os principais causadores da "degeneração" biossocial e moral do brasileiro (PIZOLATI; ALVES, 2019, p. 661).

Muitos discursos dos jornais que circulavam no período, principalmente no jornal "A Escola" do Amaury de Medeiros, apresentavam em seus exemplares quem eram os autores de cada trecho. Tendo em vista que o jornal não era escrito por uma única pessoa, para circular com as informações necessárias tinha a contribuição de alguns professores, alunos e ex-alunos, diretores, médicos higienistas e outras personalidades importantes da época como o Dr. Hannibal Bruno. No jornal "A Escola" ano 3, Nº 12, 1933, há um trecho intitulado "Nosso jornal" escrito por Aldeey Mendonça do 4º ano, no qual ele fala que em cada classe há um jornal e é necessário a contribuição de todos.

"Aqui no grupo Amaury de Medeiros, em todas as classes, há um jornalzinho. O da minha classe tem nome de Instrução. Peço sempre aos meus colegas que se interessem pela colaboração do nosso jornalzinho qual tem por diretora a inteligente aluna Aloysia Cunha. (A Escola, 1933, N 12, p 3).

Tanto nos jornais quanto nas teses de medicina, destacava-se a obrigatoriedade dos alunos manter diariamente os cuidados com o corpo, porquanto a educação teria também a finalidade de alertar os indivíduos, sobretudo os jovens, a respeito dos riscos biológicos e dos demais vícios e hábitos que poderiam acarretar dano permanente ao genótipo. Vale ressaltar que, para garantir o bom funcionamento dos grupos escolares e um bom desenvolvimento dos alunos, os médicos e os professores tinham que ter uma boa relação, ajudando nas visitas feitas para os alunos e também o papel de supervisionar os alunos diariamente. Com isso, era necessário que os professores analisassem como estavam os alunos diariamente.

"Não se devem aceitar alunos doentes, qualquer que seja a sua doença e muito menos de doenças que se transmita. Aos doentes, antes de se cuidar do ensinar-lhes, cuide-se de curá-los. Ao atestado de vacinação junte-se o atestado de saúde […]". (BRANCO, 1914, p.26).

Essas visitas proporcionadas pelos médicos higienistas nas escolas eram de grande importância, em especial para saber se o aluno está apto a continuar estudando ou ser matriculado. Assim que o aluno se apresentava, estava hábil a passar por várias inspeções. "As vantagens da inspeção médico escolar bem orientada são incalculáveis. Se não vejamos: Logo que se apresenta o matriculado o professor pede o exame médico de que se incube o inspetor sanitário do distrito ou da zona este, investiga: O peso, a estatura, a capacidade torácica e muscular da criança. (BRANCO, 1914, p.24).

No entanto, o aluno passava por vários exames necessários para frequentar a aula, se fazia obrigatório. "Examina-lhe um a um os órgãos internos, a pele, o couro cabeludo. O sistema ganglionar e holopático, os olhos, os ouvidos, a garganta, o nariz e etc. E depois de um exame completo em que antes de tudo, se presume a capacidade e a aptidão do profissional, é fornecida" (BRANCO, 1914, p.24).

O professorado de todos os grupos escolares deveria por obrigação, ver a situação

dos alunos todos os dias, mostrando a importância da escovação bucal. Tendo em vista, que eram ofertadas aulas práticas de escovação de dentes, era necessário que o professor mantivesse a inspeção dos alunos no dia-dia. “Observando os alunos todos os dias mostrando aos alunos a necessidade do asseio corporal, mostrando a importância de escovar os dentes após cada refeição e lavar a boca antes de cada refeição. Pois as crianças que possuem dentes estragados não são consideradas sadias” (BRANCO, 1914, p.25).

É perceptível que a escola tinha um papel de formar melhores cidadãos em múltiplos aspectos, pois esses seriam capazes de melhorar a linhagem da raça brasileira através das práticas higiênicas ofertados pelos estudiosos da higiene, visto que a melhor época para o ensino da higiene seria nos anos iniciais, porquanto a educação seria mais produtiva na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos apresentados nas teses de medicina e nos jornais de grupos escolares apontavam a realidade nua e crua, mostrando as condições que os alunos tinham que passar diariamente para frequentar o ambiente escolar. A escola nesse período tinha um papel muito importante de moldar o corpo e a alma das crianças formando, assim, uma consciência sanitária capaz de entender o que deve ser imitado o que deve ser evitado e desprezado. À vista disso, a escola não era apenas um espaço em que somente se mostravam as práticas que deveriam ser seguidas, mostravam também o destino daqueles que não seguiam e não se adequavam à política sanitária da época.

REFERÊNCIAS

BRANCO, J, M, Catello. **Tese de doutorado**, Rio de Janeiro, 1914.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. *In*: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 519-550.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, SP: Autores Associados/SBHE, nº 1, 2001, p. 09 - 43.

LAROCCA, Muller Liliana. Higienizar, cuidar e civilizar: O discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). **Interface – Comunic., Saúde, Educ**., v.14, n.35, p.753-66, out./dez. 2010.

MARQUES, V.R.B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e o discurso eugênico. Campinas: Unicamp, 1994.

PERES, Pedro Correa de Araujo. O inspetor geral da Instrução Pública de Pernambuco, João Barbalho de Uchoa Cavalcanti e a educação pública na passagem do Império para a República. Sobre História da Educação em Pernambuco, 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

PERNAMBUCO. **Lei 1140 de 11 de junho de 1911**. Leis do Estado de Pernambuco do ano de 1911. Recife, Typ. do Diario de Pernambuco, 1912.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, conduta e caráter do indivíduo nas primeiras décadas do século XX e seus reflexos na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP/INEP.** Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4161.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **A exposição dos comportamentos.** A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do instituto de hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

LEARNING WITH FUN: MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

RECALCATTI, Rosemery[1]
BONIN, Joel Cezar[2]

RESUMO

Acredita-se que a música é um método fundamental na construção do saber, aprimorando até mesmo o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, pois, para muitos alunos, essa é a única forma de contato diário com a língua. Para o docente, conciliar uma aula/ensino de qualidade com algo que não seja monótono e desgastante aos alunos parece ser um grande desafio ao se ensinar um idioma. Neste texto, com o objetivo de demonstrar estratégias de aprendizado de língua inglesa com a utilização de músicas, verificou-se a importância do lúdico para seu aprendizado, de uma forma geral, analisando o que pode ser motivador no ensino de língua inglesa e destacando como a música pode ser importante no ensino/aprendizagem, pesquisando teorias referentes ao tema e apresentando maneiras através das quais é possível incentivar a leitura e a escrita em língua inglesa. A pesquisa aqui apresentada usou a metodologia bibliográfica de ordem qualitativa.

Palavras-chave: Língua inglesa. Música. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Todo processo de ensino-aprendizagem dá-se por associações do conhecido ao desconhecido. Na aquisição de uma língua estrangeira, o que ocorre não é diferente. A música é um dos meios mais diretos e acessíveis de contato com uma língua estrangeira. Quanto mais intimidade com o idioma, mais conexões cerebrais ocorrem, havendo assim uma real aprendizagem, sendo que a música pode ser considerada um meio eficaz de associação entre o conhecido e o desconhecido.

Aliás, a música é um tipo de texto, porém muito mais atrativo do que um simples texto escrito, seja em função dos ritmos seja das letras das músicas. Assim, faz-se necessário encontrar formas de trabalho que utilizem a música por meio de suas representações culturais. Desse modo, isso deve ser feito cuidadosamente, ou seja, deve ser escolhida, estudada e proposta ao trabalho com os alunos pelos professores de modo criterioso e focado nos conteúdos programáticos do currículo escolar.

De acordo com Murphey (1994), através da música acontece a memorização de forma descontraída em sala de aula; isso se dá por meio de repetições das letras e do espaço dado para a discussão de temáticas relacionadas a diferentes tipologias musicais com os estudantes. Desse modo, o trabalho com músicas em aulas de língua estrangeira se torna algo prazeroso, fazendo sentido aos ouvidos, potencializando assim o interesse pelo aprendizado na sala de aula.

Sabe-se que, há muitos anos, o ensino de línguas estrangeiras enfatiza metodologias de tradução de textos e gramática, o que se torna uma prática nada instigadora, uma vez que os estudantes não têm motivação para se tornarem coautores do próprio processo de aprendizagem.

Nesse caminho, acredita-se que a música pode ser um método interessante na construção do saber, aprimorando até mesmo o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, pois, para muitos alunos, essa é a única forma de contato diário com a língua. Para o docente, conciliar uma aula/ensino de qualidade

1 UNIARP. E-mail: rosemery.recalcatti@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2012-745X Lattes: https://lattes.cnpq.br/1124293612039124
2 UNIARP. Email: joel@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

com algo que não seja monótono e desgastante aos alunos, parece ser um grande desafio ao se ensinar um idioma.

Diante deste contexto, a relevância do aprendizado em língua inglesa e as dificuldades que o contato com um novo idioma apresenta, em decorrência da falta de outros falantes para praticar ou mesmo pela presença de métodos de ensino maçantes tornam o trabalho do professor de língua inglesa algo muito difícil para dizer o mínimo.

Assim, ao utilizar práticas pedagógicas que envolvam assuntos corriqueiros do cotidiano como, por exemplo, a música, que está presente no dia a dia das pessoas, o professor acaba por representar em suas aulas, as manifestações mais comuns da realidade da língua falada.

Desse modo, com o objetivo de demonstrar estratégias de aprendizado de língua inglesa com a utilização de músicas, verifica-se a importância do lúdico para o aprendizado, de uma forma geral, analisando-se o que pode ser motivador no ensino de língua inglesa ao se destacar como a música pode ser importante nesse ensino por meio de teorias referentes ao tema, apresentando maneiras através das quais é possível incentivar a leitura e a escrita em língua inglesa.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos são baseados na realização de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Sabe-se que o domínio de uma segunda língua, nesse caso a língua inglesa, é algo fundamental, por essa ser uma língua universal, que atinge dimensões inquestionáveis por todo o mundo. Segundo Marzari e Badke (2013), se o indivíduo domina a língua inglesa, o seu currículo terá privilégios em relação aos outros, potencializando as chances de inúmeras oportunidades. Fator inquestionável em nossos dias, pois falar ou compreender o inglês é algo imprescindível em nossa realidade globalizada. Assim, não se trata de termos alunos proficientes na língua em caso, mas que aceitem o fato inquestionável de que aprender o inglês é algo altamente necessário, mesmo que as condições básicas de leitura e de compreensão textual, bem como de comunicação sejam limitantes: “[...] a música penetra diretamente em nossa vida, podendo nos inspirar a realizar algo. Muitas vezes, ela é usada como uma âncora que nos ajuda a realizar tarefas ou nos impulsiona a seguir em frente (BECHTOLD; BECKER; LUSA; BONIN, 2022, p.183).

Como explicam os próprios PCNs (BRASIL, 1998), a aprendizagem de língua estrangeira trata-se de uma possibilidade de potencializar a autopercepção do aluno no seu papel de ser humano e, principalmente, de cidadão. Assim, o aprendizado da língua estrangeira permite que se construa uma interação entre pessoas com variadas culturas e crenças com muitos modos de agir e de pensar. Nesse sentido, as disciplinas de língua estrangeira não podem ser oferecidas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio somente por ser exigência do Ministério da Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

O ensino de língua inglesa, como de qualquer outra língua estrangeira, não deve ser observado como uma formalidade curricular, mas sim valorizado como disciplina que auxilia na formação plena do indivíduo que adquire o seu domínio, contudo, é “[...] bastante comum ouvir alunos dizerem que não entendem nada em inglês nos anos finais do ciclo” (SILVA, 2015, p. 14).

Aulas focadas em questões gramaticais não contextualizadas não fazem sentido ao aluno, afinal “[...] por que e para o quê estou aprendendo isso?” Infelizmente, esquece-se que a principal função da língua é a comunicação. Assim, “[...] ao trabalhar a gramática em sala de aula, precisamos analisar o modo como ela será ensinada e ‘cobrada’ para que o aluno

não a considere como algo desinteressante para a aprendizagem de uma nova língua" (FOGAÇA; LOUREIRO; CALVO, 2020, n. p).

Marzari e Badke (2013), também explicam outra questão importante quanto ao aprendizado de língua inglesa como o acesso à internet com maior facilidade, considerando que muitos endereços eletrônicos oferecem apenas a opção de páginas em inglês. Quanto ao ponto "entretenimento" como ouvir, entender e cantar músicas em inglês pode ser uma prática bastante satisfatória; ou mesmo a distração por meio de um bate-papo on-line com falantes de outras línguas ou de viagens diversas pode ser algo muito recompensador, considerando que, com o domínio da língua inglesa, é possível comunicar-se com pessoas dos países mais variados.

Nesse contexto, a utilização das tecnologias voltadas à educação ainda é um desafio para muitos educadores, o que torna difícil trazer para a sala de aula situações efetivas de ensino através de meios tecnológicos, pois "[...] apesar das tecnologias digitais já fazerem parte do cotidiano escolar, muitos professores, e também alunos, na atualidade, ainda têm dificuldades em usá-las para fins educacionais[...]" (ALBUQUERQUE; DALLAGNOL; SANTOS, 2021, p. 98).

Contudo, é complexo apontar esse mundo de possibilidades diante de um público com sonhos tão limitados como a maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras que enfrentam grandes dificuldades financeiras, ou mesmo não acreditam que poderão ter experiências muito diferentes das que vivem na atualidade em função das limitações financeiras que muitas famílias possuem.

O ensino de língua estrangeira é sempre um grande desafio para professores, isso porque a falta de contato constante entre o aluno e essa língua dificulta a sua assimilação; pois, muitas vezes, os alunos não conseguem aprender um idioma estrangeiro por não encontrarem uma relação entre a importância do aprendizado do mesmo com o seu cotidiano. Assim, faz-se necessário, por parte do educador, promover este interesse. Christy (2006) descreve que motivação é o motivo para a ação. "É o porquê, a razão pela qual você faz o que faz. A motivação é gerada por um desejo, quanto mais forte for este desejo, mais forte será a motivação" (CHRISTY, 2006, p. 12).

Atualmente, a necessidade de se aprender uma língua estrangeira existe na relação com outros interesses, tais como atualização e expansão profissional, conhecimento de novas culturas, dentre outros. Nesse sentido, é fundamental que as pessoas possam aprender a língua inglesa, sendo incluídas nessa rede de possibilidades, mesmo que sejam provenientes de classes sociais menos favorecidas, porque, em um país em que muitos de seus cidadãos falam a língua inglesa, é possível que o desenvolvimento social seja maior, pois conta-se com uma comunicação mais ampla com o mundo, gerando negociações mais interessantes e menores custos com tradutores ou outros mecanismos de interação social.

Essa relação entre a língua inglesa com as possibilidades de ascensão e de novas conquistas precisa ser abordada de maneira mais veemente no contexto escolar, através de professores mais preparados e de materiais de maior qualidade, que possam gerar um maior interesse por parte dos alunos. Nesse sentido, crê-se que o uso de músicas pode ser o pontapé inicial desse processo de aprendizagem mais focado no ensino de saberes cotidianos do que em uma mera gramatização do inglês: "[...] a ligação entre a música e a motivação pode ser a combinação adequada para que se tenha uma aprendizagem prazerosa, proativa e eficaz" (BECHTOLD; BECKER; LUSA; BONIN, 2022, p.185).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o ensino do inglês seja pensado e repensado por meio de novos meios e de técnicas que extrapolem o mero repasse e memorização de conteúdos, pois é importante em nossos dias que os estudantes compreendam o valor do idioma inglês em suas vidas como uma forma de autotransformação e empoderamento. Assim, através da música, é

possível se aprender muito e de forma mais prazerosa. Desse modo, a ludicidade musical pode motivar os estudantes já que a música faz parte do cotidiano de todos eles. Nosso desafio ainda reside no esforço de criar um material que seja didático, ensinativo e promotor de curiosidades estudantis ao associar o mundo da gramática com o mundo do dia a dia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Vitória França; DALLAGNOL, Riscieli; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de COVID-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 97-107, jan./abr. 2021. APESC -Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. DOI: http://dx.doi.org/10.17058/signo.v46i85.15831. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15831Acesso em: 01 mai. 2023.

BECHTOLD, Ivan *et al.* É possível ensinar inglês com música? Uma reflexão sobre música e aprendizagem. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 20, n. 3, p. 181-195, 23 nov. 2022. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7203/5095. Acesso em: 01 de maio, 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHRISTY, Fran. **Os Segredos da Motivação. Sonhos Estratégicos**, [s. l], p. 1-21, 2006. Disponível em: https://pdfslide.net/documents/texto-2-os-segredos-da-motivacao-fran-christy.html?page=1 Acesso em: 01 maio 2023.

FOGAÇA, Flávia Meneguel; LOUREIRO, Jaqueline Mayumi Ikeda; CALVO, Luciana Cabrini Simões. Um olhar para o ensino de gramática de língua inglesa (LI) em uma sala de aula do contexto regular público de ensino. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem,** Maringá, v. 2, n. 2, jun. 2020. Even3. http://dx.doi.org/10.29327/2.1373.2.2-3. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riel/article/view/1424. Acesso em: 01 de mai. 2023.

MARZARI, Gabriela Quatrin; BADKE, Mariluza Ribeiro. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS**. Disponível em: http://www.fepeg2016.unimontes.br/index.php/anais/ver/763

MURPHEY, T. **Music & song**. Oxford University Press, 1994.

SILVA, Wagner Oliveira da. **O ensino da língua inglesa no contexto da escola pública**: um estudo sobre fatores desmotivadores, 2015. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ADXH73/1/wagner_oliveira_da_silva.pdf. Acesso em: 01 de mai. 2023.

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coordenação e Mediação: Dra. Aline de Novaes Conceição (UFMS)

A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

FERNANDES, Vanderli Maria[1]
AZEVEDO, Osmara Aparecida de Souza [2]
MARTIN, George Francisco Santiago[3]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo verificar o entendimento a respeito da interdisciplinaridade dos alunos do 4º ano do Curso de Formação de Docentes Normal em nível Médio. Pensa-se que o conhecimento dos alunos em relação à temática pode ser insuficiente para que consigam elaborar planejamento na perspectiva interdisciplinar. De natureza qualitativa e documental, a presente pesquisa se embasará incialmente em questionários via Google Forms. Com base na análise desse material, será proposta a realização de um minicurso sobre a interdisciplinaridade, fazendo uso da ferramenta multimídia interativa, WebQuest. Espera-se que, ao final do trabalho, seja possível colaborar para uma formação inicial de futuros professores que atuarão na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e instigar a reflexão sobre a interdisciplinaridade dos demais docentes da Educação Básica que poderão ter acesso ao produto educacional, a WebQuest.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Básica. Prática Pedagógica. Planejamento.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como finalidade verificar o conhecimento dos alunos a respeito da interdisciplinaridade, na disciplina de Prática de Formação, do curso de Formação Docente, na modalidade Normal em nível Médio. Tal curso forma professores para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental anos iniciais, e esses alunos precisam conhecer e desenvolver práticas interdisciplinar, visto que pesquisadores sobre a temática, ou melhor, Gusdorf (1977, *apud* MINAYO 1994), Japiassu (1976), Fazenda (2008) fazem críticas veemente a fragmentação do conhecimento, pois não atendem às necessidades da educação dos estudantes na atualidade e apresentam a interdisciplinaridade como possibilidade de superação dessa fragmentação, porque é nela que as disciplinas se inter-relacionam tornando o ensino contextualizado com realidade e problemas vivenciados pelos estudantes, e isso pode tornar as aulas mais interessantes, pois encurta a distância entre o que é aprendido com o que é vivido.

Nesse contexto tem-se a seguinte problemática: qual é a concepção dos alunos do quarto ano do curso de Formação de Docentes em relação à interdisciplinaridade? Diante disso, propõe-se investigar o conhecimento desses alunos sobre a temática e, frente à análise realizada, ofertar um minicurso para tentar subsidiar a elaboração de um planejamento na perspectiva interdisciplinar, visto que, em relação a esse assunto, há uma deficiência, segundo pesquisas empíricas. A hipótese desta pesquisa seria que se esses alunos tivessem um conhecimento mais aprofundado sobre a interdisciplinaridade. Os planos de aulas realizados por eles poderiam apresentar os conteúdos de forma menos fragmentados.

Com essa pesquisa, espera-se colaborar para um melhor entendimento a respeito da interdisciplinaridade dos alunos que serão professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e demais docentes da educação básica.

1 UENP/PPEd, campus Jacarezinho. vandinhawegrzyn@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-5999-746X, http://lattes.cnpq.br/2757161993823962 .
2 UENP/PPEd, campus Jacarezinho. osmara_jogg@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0005-9140-4434, http://lattes.cnpq.br/2595027337951604 .
3 UENP/PPEd,campus Jacarezinho.george@uenp.edu.br, https://orcid.org/0000-0001-7906-4821, http://lattes.cnpq.br/3441962052654737.

METODOLOGIA

A pesquisa será de natureza qualitativa e, sobre isso, Flick (2013, p.23) fala que ela estabelece para si outras prioridades e não parte de um modelo teórico da questão que está estudando, evitando hipóteses e operacionalização além de não estar interessado na padronização da situação nem em garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes. Então, segundo Chizzotti (2003 apud SANTORUM, 2018) na pesquisa qualitativa, as pessoas, fatos e locais que constituem seus objetos com a intenção de extrair desse convívio os significados visíveis que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

A pesquisa será realizada com os alunos da 4ª série do curso de Formação de Docentes, sendo primeiramente aplicado um questionário como um pré-teste, contendo questões que visam a identificar o entendimento dos alunos em relação à interdisciplinaridade e isso será desenvolvido através do "*Google Forms*". No final, será disponibilizado outro questionário, um pós-teste para comparar a aprendizagem, antes e depois do trabalho realizado. Segundo Flick (2013, p.110) "[...] os questionários podem ser respondidos de forma escrita ou oralmente, com um pesquisador anotando as respostas". No caso desta pesquisa, serão coletados esses dados de forma on-line, que, segundo o mesmo autor, há algumas vantagens como: baixo custo, tempo, facilidade de uso, ausência de restrições espaciais e índice de respostas.

Com o resultado da análise feita do primeiro questionário, será proposto um minicurso. Para isso, pensou-se na utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) *WebQuest* por ser uma ferramenta do mundo digital que pode mobilizar, segundo o seu criador Ddge (2004), um trabalho orientado que leva à investigação e à interação, levando o educador a modernizar os modos de fazer educação, garantindo assim o acesso à informação autêntica e atualizada além de promoção de uma aprendizagem cooperativa. Nessa ferramenta, os alunos poderão ter acesso à tarefa e aos materiais utilizados para a realização do minicurso como: links de artigos, vídeos entre outros recursos que julgar necessários para o conhecimento dessa temática. A atividade final do minicurso será a realização de um planejamento na perspectiva indisciplinar pelos estudantes.

Na sequência, será feita a pesquisa documental, que, segundo Godoy (1995, p.21), "A palavra 'documentos', neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla [...]" que pode ser, segundo a autora os materiais escritos, as estatísticas e os elementos iconográficos. No caso desta pesquisa, será do planejamento interdisciplinar, conforme realização feita pelos alunos como atividade final do minicurso.

Os dados levantados durante a pesquisa serão interpretados com base na Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes e Galiazzi (2011), pode ser entendida a partir de dois movimentos opostos e que, ao mesmo tempo, complementam-se: desconstrução de análise e de reconstrução, um movimento de síntese e nesse processo acontece uma desordem que, logo após, encaminha para uma auto-organização. Essa análise do pré-teste será essencial para elaboração de um minicurso a ser desenvolvido junto aos alunos do curso de Formação de Docentes.

Só comporão o quadro da pesquisa os alunos do 4º curso de Formação de Docentes, em nível médio, da Educação Básica, que aceitarem o convite e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); os critérios de exclusão serão os alunos que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, as informações relacionadas ao estudo serão confidenciais e terão suas identidades mantidas em sigilo, sendo denominados nos relatórios através de letras e números (E1, E2, E3...).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Vários estudos têm se preocupado em desenvolver trabalhos de forma interdisciplinar, pois acredita-se, que quando os conteúdos se entrelaçam para resolver uma situação

problema, a aprendizagem faz mais sentido e é mais interessante para o aluno. Nessa concepção (FAZENDA, 2011, p.21) complementa que "[...] para viver a Interdisciplinaridade é necessário, antes de mais nada, conhecê-la, em seguida pesquisá-la, posteriormente, definir o que por ela se pretende, respeitando as diferenças entre uma formação pela ou para a Interdisciplinaridade".

Quando se pensa na definição da palavra interdisciplinaridade é importante refletir sobre o que diz Pombo (2008) quanto à existência de uma dificuldade de conceituar essa palavra até mesmo entre os especialistas do assunto, relatando ainda que essa mesma é ampla demais, quase vazia, gasta, ninguém sabe definir, não há estabilidade. A mesma autora ainda relata algo muito importante quando diz que a interdisciplinaridade tenta repensar o modelo analítico – especialização, aprofundamento das partes e depois reconstituir o todo. Apesar de necessária, a especialização tem se mostrado insuficiente. Nesse sentido, Japiassu (1976, p.75) enfatiza que "[...] o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas." Para esse autor, o objetivo seria o de assegurar a cada um seu caráter positivo com resultados específicos.

Gusdorf (1977, *apud* MINAYO, 1994), precursor da interdisciplinaridade, também, faz crítica à fragmentação do conhecimento, dizendo que é alienada e alienante toda ciência que se contente em desintegrar e dissociar seu objeto. E se observarmos à volta, percebe-se o envolvimento, o tempo todo, com questões interdisciplinares: no banho, no café da manhã, no celular, enfim, tudo em nossa volta está impregnado de interdisciplinaridade. E na escola, a responsável pelo saber formal, o conhecimento apresenta de forma fragmentada.

Nesse sentido, Japiassu (1994, p.01) também faz análise quanto ao sistema escolar quando diz que: "[...] ensina-se um saber fragmentado que constitui um fator de cegueira intelectual, que decreta a morte da vida e que revela uma razão irracional"; e ele comenta ainda que a interdisciplinaridade "[...] aparece como um princípio novo de reorganização das disciplinas científicas e de reformulação das estruturas pedagógicas de seu ensino".

A interdisciplinaridade não é algo fácil de realizar, mas há a necessidade de mudança na prática pedagógica na sala de aula mesmo diante de intempéries e de combates que vão surgindo quando desenvolve um trabalho nesta perspectiva. Sobre isso (PIMENTA, 2008, p.64) acrescenta que "As Universidades são, em muitos casos, os expoentes máximos de uma contradição entre o epistemológico e o institucional: em nenhum outro espaço social há tantas possibilidades de interdisciplinaridade e tantos obstáculos ao seu florescimento".

Segundo Fazenda (2011, p.149) "[...] se definirmos interdisciplinaridade como atitude e ousadia e busca diante do conhecimento, caberá pensar aspectos que envolvam cultura do lugar onde se formam professores". Diante dessa reflexão, há necessidade de começar a ter essa ousadia e atitude em relação à interdisciplinaridade, favorecendo o conhecimento desse assunto desde a formação inicial dos futuros professores, que acontece em nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pombo (2004) quando fala sobre esse tema comenta que falar da interdisciplinaridade é uma tarefa ingrata e difícil, pois há uma dificuldade em conceituar tanto pelos que praticam e quanto pelos que teorizam, não havendo uma estabilidade na palavra, sem falar que ela tem sido usada, abusada e banalizada, porém é uma palavra que tem uma persistência e resistência em aparecer, isso o torna algo importante em se pensar.

Diante das evidências positivas empíricas mostradas em pesquisas, faz-se necessário uma formação inicial sobre a interdisciplinaridade para os estudantes que serão futuros docentes e propor oportunidade para pôr em prática a teoria, sendo isso de suma importância para aprofundar os conhecimentos sobre a temática.

Com esta pesquisa, espera-se colaborar para uma melhor formação inicial desses estudantes, que, em futuro muito próximo, estarão atuando como professores da Educação

Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental, formação essa baseada em conhecimento empírico, além de contribuir para a reflexão sobre a temática dos demais professores que atuam no curso ou em outras etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581 Acesso em: 22 jun. 2022.

DODGE, Bernie. **Recursos da Internet para a educação**. Brasília: Ministério da Educação, Brasil, 2004. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/webquest/ Acesso em: 02 jun 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/windons/Downloads/Integra%C3%A7%C3%A3o%20Interdisciplinaridade%20no%20Ensino%20Brasileiro%20-%20Ivani%20Fazenda.pdf Acesso em: 06 jun. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008. Disponível em:

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes – Porto Alegre: Penso, 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de empresas.** São Paulo, v.35, n.3, p.20-29. Mai/Jun 1995. Disponível em https://www.scielo.br/j/rae/a/NkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn/?format=pdf&lang=pt Acesso em 12 set. 2022.

https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146 Acesso em: 03 jun 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Interdisciplinaridade**: funcionalidade ou utopia? Saúde e sociedade, v. 3, p. 42-63, 1994. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sausoc/1994.v3n2/42-63/pt/ . Acesso em: 10 set. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ed.Unijuí. 2. ed. Ver. 2011.

POMBO, Olga *et al.* Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141 Acesso em: 03 jun 2022.

POMBO, Olga *et al.* **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. CFCUL, biblioteca on-line, 2004. Disponível *em:* https://cfcul.mcmlxxvi.net/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeintegracao.pdf Acesso em: 05 dez. 2022.

SANTORUM, Petula R. *et al.* A etnografia e observação participante na pesquisa

qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 54-61, 2018. Disponível em: https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/65 Acesso em: 25 out. 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM UTILIZAÇÃO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALBERTO, Tatiani Chagas[1]
MARTIN, George Francisco Santiago[2]

RESUMO

Este resumo versa sobre o ensino da Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como objetivo estudar e analisar o interesse pela docência de conteúdos da matemática em professores dos anos iniciais por meio de oficinas, utilizando a resolução de problemas. A problemática foi pensada a partir da experiência vivenciada num contexto escolar trazendo a questão “De que forma é possível estudar e analisar o interesse pela docência da matemática em professores do Ensino Fundamental através da estratégia resolução de problemas?”. Para tanto, propõe uma investigação e elegemos a abordagem qualitativa realizada por meio de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como será realizada uma entrevista para investigar publicações que tratam do ensino de matemática com objetivo de compreender a relação que os professores dos anos iniciais têm com a matemática. Cabe ressaltar que a natureza desta pesquisa é qualitativa com caráter exploratório e descritivo.

Palavras-chave: Práticas docentes na Educação Básica. Interesse pela docência. Formação de professores. Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está situada no cenário educacional e insere-se em reflexões voltadas ao estudo e à análise do interesse pela docência matemática de professores com formação em Pedagogia, lecionando Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, ao estudar o interesse pela docência busca-se conhecer a realidade dos cursos deformações continuadas para os professores que são os responsáveis pelos saberes experienciais na trajetória do professor. Para Tardif (2014), o saber experiencial é de maior relevância, pois é o alicerce da prática, sendo nessa etapa que o professor desenvolve sua formação. Continuando, Tardif (2014) reforça que é na prática que ocorre o desenvolvimento dos saberes experienciais, é na prática que o professor aprende a avaliar, planejar e organizar seu fazer pedagógico.

A matemática ensinada em grande parte das escolas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica é abordada numa perspectiva tradicional da educação. Por meio da estratégia metodológica Resolução de Problemas pode contribuir com o ensino da matemática na etapa escolar supracitada. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o professor deve proporcionar um ambiente com condições de desenvolver habilidades, explorando caminhos e descobrindo novos e, nesse sentido, compreendemos que a Resolução de problemas apresenta potencialidades para ajudar o professor nessa atribuição.

Com a vivência do contexto escolar nos anos iniciais do ensino fundamental surge a inquietude em investigar o interesse pela docência matemática, uma vez que, essa é uma disciplina bastante discutida na sala dos professores apontada muitas vezes pelos professores como uma disciplina difícil de ensinar, vista, muitas vezes, com muitos “problemas”.

Dessa forma, pensamos que a problemática levantada para o desenvolvimento da pesquisa pode ser sintetizada em: “De que forma é possível estudar e analisar o interesse pela docência matemática em professores dos anos iniciais do ensino fundamental por meio

1 UENP/PPEd. tatianica23@gmail.com, http://orcid.org/0009-0009-4402-5019 , http://lattes.cnpq.br/6301545693380681.
2 UENP/PPEd, campus Jacarezinho.george@uenp.edu.br, https://orcid.org/0000-0001-7906-4821, http://lattes.cnpq.br/3441962052654737.

da estratégia resolução de problemas?"

Para tanto, o objetivo geral está em investigar o interesse pela docência em professores pedagogos lecionando Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E a pesquisa busca realizar um levantamento bibliográfico sobre interesse pela docência, formação de professores e de resolução de problemas como estratégia, desenvolver o interesse pela docência, embasando-se no modelo de quatro fases do desenvolvimeto do interesse de Higi e Henninger a fim de compreender como tal ensino tem acontecido nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola municipal de Cambará, no Paraná, para promover cursos de formações, contribuindo com o ensino matemático.

METODOLOGIA

A pesquisa consiste em um levantamento bibliográfico feito no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC) considerando o conjunto de produções no campo de ensino de Matemática tendo como ferramenta interesse pela docência, resolução de problemas e formação continuada.

A investigação fundamenta-se na pesquisa qualitativa, sendo, segundo Flick (2009), fundamental, haja vista seus princípios norteadores do planejamento da pesquisa alcançarem suas finalidades, isto é, "[...] isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar adequadamente relações teóricas, medir e quantificar os fenômenos, desenvolver planos de pesquisas que permitam a generalização das descobertas e formar leis gerais". Tem como campo de pesquisa uma escola municipal situada no município de Cambará, no Estado do Paraná. O público alvo da pesquisa são professores nos anos iniciais do ensino fundamental onde através da entrevista piloto já realizada será possível estruturar a coleta de dados de modo a contribuir significativamente para a pesquisa.

Para a coleta de dados, será realizada uma entrevista com os professores, utilizando o instrumento análise textual discursiva com categorias e análises dos dados obtidos. Para Moraes e Galiazzi, a ATD é uma metodologia exigente que solicita intensa impregnação do pesquisador, que é desafiado a reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga. Como processo auto-organizado, a análise textual discursiva cria espaços para a emergência do novo, uma tempestade de luzes surgindo do caos criado dentro do processo.

Após as análises, pretendemos organizar uma formação continuada através de oficinas aplicando a estratégia da resolução de problemas para contribuir com o desenvolvimento do interesse pela docência da matemática nos professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Ao iniciar as explanações sobre o interesse pela docência, podemos destacar o artigo de Martin, Arruda e Passos (2016) que traz a caracterização de cada fase do desenvolvimento do interesse pela docência considerando os níveis de esforços, autoeficácia, estabelecimento de metas e a habilidade de autocontrole de comportamento, descrevendo cada fase de acordo com o MDI de Hidi e Henninger (2006).

Ao longo das fases de desenvolvimento da docência, "[...] o interesse é apoiado e mantido por meio de esforços, justificados por desafios e oportunidades que a pessoa vê como tarefas. Contudo, sem apoio, em qualquer das Fases, o interesse pode adormecer e voltar para a Fase anterior ou desaparecer." (MARTIN; ARRUDA; PASSOS, 2016, p. 49). Disso decorre a importância da formação continuada para não apenas motivar, mas também para dar o suporte necessário para que o professor possa exercer melhor sua atividade prática em sala de aula. Serão nas fases 3 e 4 que o referente projeto se embasará. Os estudos desses autores permitem investigar meios de investigar e de desenvolver o interesse pela docência por meio da formação continuada.

Hidi e Henninger (2006) descrevem o interesse pela docência como uma variável originalmente inspiradora, um estado psicológico que ocorre durante as interações entre as pessoas e seus objetos de interesse, sendocaracterizada pelo aumento da atenção, concentração e do “afeto”, bem como “uma predisposição” relativamente duradoura para voltar a envolver com conteúdo específico, como objetos, eventos, ideias e tarefas.

Dessa forma, podemos destacar que uma formação continuada através de oficinas envolve um processo interativo com os professores sobre suas necessidades formativas: “Os diferentes níveis e categorias de necessidade de formação envolvem as situações relativas aos alunos, aos currículos e a nós mesmos (ROMANOWSKY, 2010, p. 139). Durante uma formação continuada, é necessário investigar como os professores percebem os fins da educação, conteúdos curriculares, métodos, recursos de ensino e as práticas de avaliação. (ROMANOWSKI, 2010). Assim, acreditamos que proporcionar formações aos professores salientando a resolução de problemas como estratégia para ensinar matemática promoverá um melhor desenvolvimento das aulas de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A LDB traz em seu Art.13 que a Formação Continuada oferece aos docentes a oportunidade de aprender junto com seus colegas de trabalho com suporte de um formador e compartilhando assim aprendizagens. Gatti (2008), ao questionar os motivos que têm provocado o surgimento de tantos projetos de formação continuada de professores, considera que tal ocorrência tem base histórica em condições que emergem na sociedade como os desafios colocados aos currículos e ao ensino. Porém, a insistência em relação à questão da formação continuada deve-se ao fato de que a qualidade do ensino bem como a eliminação do fracasso escolar, ainda não foi alcançada apesar de toda a luta persistente dos educadores e das políticas e programas educacionais implementados.

A formação continuada de professores pode ser entendida como quaisquer cursos e/ou atividades oferecidos após a formação inicial ou após o início do exercício do magistério com vistas à capacitação profissional do docente e ao aperfeiçoamento de sua prática. Assim sendo, propor resolução de problemas nos cursos de formações de professores podem contribuir significativamente com o desenvolvimento do pensamento matemático.

Brasil (2017, p.268-269 *apud* SILVA, 2020, p. 36) traz que a unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico “[...] a expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais e a BNCC aponta a importância de os alunos aprenderem a resolver exercícios, mas também que saibam explorá-los e aplicá-los”.

Onuchic e Alevatto (2009) registram que sempre há muita dificuldade para se ensinar e aprender matemática, e que todos reconhecem a importância e a necessidade de Matemática para se entender o mundo e nele viver. As autoras seguem pontuando que a matemática revela padrões ocultos que ajudam a compreender o mundo ao redor, e a resolução de problemas representa um contexto propício à construção de conhecimento a partir da observação e da percepção de padrões.

O embasamento sobre resolução de problemas que vem sendo utilizado está de acordo com Onuchic e Alevatto (2011), porquanto esses apontam que cabe ao professor motivar os estudantes a participarem das resoluções de problemas e de entenderem os conceitos neles contidos e os que se quer alcançar, pois, ao contrário, não será possível a promoção da aprendizagem. Para as autoras, os estudantes precisam do fator motivacional para se interessarem em fazê-lo. Partindo desse pressuposto, a pesquisa pretende na formação desenvolver o interesse pela matemática, promovendo discussões acerca da resolução de problemas para acionar e manter o interesse a ser replicado posteriormente aos estudantes.

Polya (1978) afirma que a resolução de problemas é uma habilidade prática, como nadar ou tocar piano, que se aprende por imitação e prática. Caso alguém queira aprender a

nadar tem que ir à água e, assim, para se tornar um bom “resolvedor de problemas” tem que resolver problemas. Polya defende a existência da arte da descoberta e que as habilidades de descobrir e de inventar podem ser acentuadas por uma bem cuidada aprendizagem, pois nela o ser aprendente é levado a perceber os princípios da descoberta e tem a oportunidade de exercitá-las.

Para Polya (1978), o modo como se vê o problema pode sofrer alterações, o que, no princípio se tem uma visão complicada, quando se realizam algumas evoluções, a percepção começa a mudar e será diferente no momento em que se chegar à solução do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com a pesquisa estudar e analisar o interesse pela docência da matemática nos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica utilizando a estratégia da resolução de problemas.

Hidi e Henninger (2006, p. 94 *apud* MARTIN; ARRUDA; PASSOS, 2016, p. 49) apontam que um interesse pode ser mantido por longo prazo, por conta de repetidos engajamentos, no qual o sujeito começa a se identificar com o conteúdo de interesse. Dessa forma, acredita-se que os encontros a serem preparados nas oficinas podem contribuir de forma positiva na formação dos professores promovendo assim, o interesse pela docência matemática.

A pesquisa busca promover uma formação com oficinas para aplicar a estratégia de resolução de problemas como instrumento a contribuir com o desenvolvimento do interesse da matemática. Importante destacar que a resolução de problemas é vista na pesquisa como uma estratégia de aprendizagem que contempla um professor mediador, pois, como pontuam Onuchic e Allevato (2011, p. 81), o professor também é um pesquisador; possuidor de diferentes maneiras de aprendizagem, está sempre refletindo e sistematizando no exercício de sua docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510/2016**– Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**.**Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. (2016). Brasília, DF

ENFAM. Roteiro para orientar o relato de uma experiência. **Anais [...]** 2016. Disponível em https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%A3oEscritaTextoRelatoExperi%C3%AAncia.pdf. Acesso em 10 de mar de 2023.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na

última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTIN, G. F. S.; ARRUDA, S. M. PASSOS, M. M. O modelo de quatro fases do desenvolvimento do interesse aplicado à aprendizagem da docência. **Investigações em Ensino de Ciências** – V21 (1), pp. 46-61, 2016.

MARTIN, George Francisco Santiago. **Caracterização do interesse pela docência em estudantes participantes do PIBID em cursos de ciências naturais**. 2016. Tese (Doutoradoem Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N.S.G. Formação de professores urgentes na licenciatura de matemática. In: FROTA, M.C.R.; NASSER, L. (Orgs.). **Educação Matemática no Ensino Superior**: pesquisas e debates. Recife: SBEM, 2009.P.169-187.

ONUCHIC, L.R.; ALLEVATO, N.S.G. Pesquisa em Resolução de Problemas: Caminhos, Avanços e Novas Perspectivas. **Bolema**, Rio Claro, v.25, n.41, p.73-98.2011

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: interciência,1978.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Matheus Terleski. Uma trajetória hipotética de aprendizagem para a educação financeira/ Matheus Silva. – Londrina, 2020. 108f.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO DE QUALIDADE: EMPODERAMENTO DOCENTE NOS PROCESSOS INCLUSIVOS

SANTOS, Bettina Steren
SILVA. Karla Wunder
POZZA, Mariangela,

RESUMO

Este artigo aborda a importância da formação docente para uma educação de qualidade, humanizada e comprometida. Depreendemos que a instituição de ensino que assume a responsabilidade de formar e de despertar no docente o desejo por sua prática ganha na qualidade educacional de maneira assertiva. O artigo é de natureza qualitativa e busca interpretar qual a relação atuante dos profissionais docentes na Formação Continuada em suas instituições, utilizando a metodologia de pesquisa denominada Análise Textual Discursiva. O artigo se movimenta em torno do tema: Formação Docente e os Processos inclusivos. Assim, trazemos cinco questões reconhecidas neste estudo no desenvolvimento do trabalho. Os resultados, evidenciaram que a maioria dos docentes desejam aprofundar a formação continuada nos processos inclusivos.

Palavras-chave: Formação docente. Processos inclusivos. Empoderamento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nos permite transitar por caminhos que apontam para a importância da formação docente e seus apontamentos históricos na implementação dos processos inclusivos. Inúmeros autores trazem em sua bagagem investigativa questões que revelam acertos e erros durante o processo de formação docente. É interessante trazer essa narrativa, pois fomos estudantes e tivemos os nossos professores e, sem dúvida, a escola regular e o ensino superior fazem com que possamos lembrá-los tanto de maneira positiva quanto para a perspectiva de tristeza e de desconforto. Nesse sentido, a escolha revela inconscientemente o que trazemos em nossa mente sobre o que vivemos enquanto estudantes.

O docente, portanto, torna-se responsável pelos “modelos” que vai acrescentar em sua prática. Essa premissa de construção da prática docente acontecerá sem maiores pretensões ou cartesianamente. Portanto, o processo de formação é um dos elementos fundamentais do empoderamento docente.

Certamente, é preciso encorajar o processo de ensinar e de aprender. A partir do instante em que temos curiosidade de um saber teórico e prático, há o começo para operar em uma nova construção epistemológica.

Temos consciência de que esse cuidado necessita atingir todos os docentes em formação e em serviço. Em nosso entender, a instituição de ensino que assume a responsabilidade de formar e de despertar no docente o desejo por sua prática ganha na qualidade educacional de maneira assertiva. A Escola precisa legitimar saberes e vivências, valorizar histórias e percepções; felizmente, estamos diante de um cenário de proliferação de saberes e, nesse estudo, pontuamos saberes positivos e outros tantos que continuam em processo de entendimento.

É imprescindível entender que a aprendizagem é fruto de interação e de trocas, e isso só pode acontecer quando a gestão escolar proporciona uma maneira dialógica de entender a importância do conhecer, fazer e compreender as transformações existentes em sociedade de forma mais ampla. A principal finalidade da mudança de olhar e de fazer a educação que acontece através da formação qualificada é acreditar que por meio dela há novas possibilidades de crescimento.

Para sermos docentes, necessitamos nos permitir ter encorajamento de buscar o que realmente necessitamos. Quando falamos nesse tópico, referimo-nos ao aprofundamento do

conhecimento e de conquistas cotidianas da prática docente. Isso só pode acontecer significativamente se vivenciarmos tais experiências.

Este artigo propõe, através dos estudos da Educação Especial, processos inclusivos e formação de professores, bem como das experiências e das percepções docentes, refletir sobre a importância da formação em serviço de maneira a empoderar os docentes na qualificação dos processos inclusivos.

Para dar relevância ao nosso entendimento interpretativo, recorremos aos docentes de escolas públicas e privadas que sustentaram o desenvolvimento de nosso artigo com o objetivo exploratório de analisar questões pontuais da formação continuada, inclusão e a participação efetiva na construção desses empoderamentos práticos na vida docente.

METODOLOGIA

O presente material é de natureza qualitativa e busca interpretar qual a relação atuante dos profissionais docentes na Formação Continuada em suas instituições. Optamos por esse levantamento por ser uma pesquisa rica com dados descritivos e flexíveis, bem como a realização de uma análise coesa, envolvendo o tema pesquisado.

O artigo se movimenta em torno do tema: Formação Docente e os Processos inclusivos. Assim, trazemos quatro questões reconhecidas neste estudo: 1. Como se encontra a formação docente em seu local de trabalho? 2. Quais são as prioridades apontadas pela gestão escolar? 3. Quais são as prioridades do corpo docente? 4. Qual seu maior desejo em sua profissão?

A metodologia desta pesquisa, para a construção da coleta de dados, inclui entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para Ludke e André (1986, p.34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” bem como a manifestação livre do sujeito entrevistado, garantindo, assim, espontaneidade e leveza para o retorno.

Com base nesta metodologia, enviamos o questionário estruturado para 10 professores que atuam em escolas municipais, estaduais e da rede privada. À medida que os professores aceitaram responder aos questionamentos foram informados do teor da pesquisa e consentiram com a livre participação, a coleta desse material permitiu a composição do artigo através de uma leitura sistemática e reflexiva. Dessa maneira, construímos o estudo de maneira interpretativa e com apontamos críticos, utilizando a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

> "A utopia pode existir como um elemento de força para que não desistamos de buscar a concretização de objetivos necessários para que as transformações educacionais se tornem possíveis."
> Hugo Otto Beyer

Através dessa investigação, percebemos o quanto a existência da prática dialógica, em nossas escolas, diz respeito à filosofia que emerge da mesma. Portanto, especificamente se essas duas não estiverem alinhadas, o prejuízo será devastador.

Se a relação das pessoas diz respeito aos princípios e aos valores, a escola como uma Instituição social segue nesse processo para formação do sujeito. Para Freire (2011) o professor deve se importar com dados que não são mensuráveis, pois “[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica de gestos, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo [...]” (FREIRE, 2011, p.46). O autor afirma ainda que a formação docente implica na promoção da curiosidade ingênua à curiosidade

epistemológica.

Vale considerar que a escola que negligencia a formação continuada dos professores perde em diferentes aspectos. Além de não ser convincente com a proposta educacional com a missão de formar cidadãos críticos, pensantes, que respeitam a diversidade e a formação humana, não oferece a oportunidade de seu corpo docente ampliar seus conhecimentos por meio de trocas com seus pares.

Cabe-nos mencionar o relato de um professor quanto à atenção depositada nas reuniões e nas formações quando diz que “[...] a escola está passando por problemas em relação a quitação de salários, então a cobrança de tarefas praticamente é inexistente e a prioridade segue sendo a captação de alunos novos sem se preocupar com os que já estão. Na minha opinião, não existe gestão, ou a gestão está focada em "salvar" a escola de uma possível falência” (P.1). Com isso, ele nos sinalizou que não está existindo uma efetiva importância na construção dos saberes, agravando o convívio e as formações continuadas.

Desse modo, cremos que se todos estiverem inseridos responsavelmente, essas falas possam ser substituídas por processos positivos em nossas instituições.

A Formação Docente engloba escolhas e vivências regadas de construções. Dificilmente, podemos pensar em uma sociedade sem docentes. Desse ponto de vista, podemos afirmar que a Educação está na sociedade assim como a sociedade é a educação. Ora, quando pensamos em saberes docentes, procuramos produzir uma escala mental sobre o que realmente se faz necessário no âmbito da formação continuada.

Muitos são os movimentos relevantes para o empoderamento dessas trocas e legitimação das opiniões dos professores. As vozes dos interlocutores revelam a necessidade dessa escuta. Foi o que evidenciamos na resposta do participante deste estudo ao dizer: “*Fazemos vários cursos, com vários projetos inovadores. Temos muitas formações. A gestão está sempre alinhada com seu corpo docente, em parceria”. (*P.7*)* De acordo com esse docente, usamos como referência o diálogo e as trocas entre a gestão e seus professores.

Todos sabem que podemos aprender em diferentes locais, com diferentes pessoas e com situações informais. Mas do que estamos tratando, neste artigo, vem da importância de um profissional que escolheu ensinar e dialogar com sua prática a fim de mediar a aprendizagem do outro. Entendemos que o docente raramente atua sozinho, porquanto os saberes se entrelaçam, criando o artesanato da escola. Como afirma Meirieu (1998), a escola tem uma função insubstituível, pois garante saberes que dificilmente os estudantes vivenciarão em outros ambientes cuja função social específica é a de gerir estas aprendizagens.

No campo educacional, as aprendizagens acontecem através de um currículo vivo, atuante e funcional. Quando não percebemos esses movimentos, enxergamos padrões enraizados em discursos ultrapassados e sem sentido.

Mas qual o sentido de termos, no século XX, formações em que o palestrante dita a forma correta e as fórmulas mágicas para representar algo que foge da realidade da instituição escolar? A expressão mais evidente desse acontecimento é a falta de escuta de nossos docentes bem como de formadores que não vivenciaram a vida na escola com suas nuances. O discurso docente necessita ter relação direta com a prática e sua epistemologia.

Embora possa parecer que estejamos abordando a forma correta e errada da formação continuada em nossas escolas, o movimento não é nem de perto julgar, mas sim refletir sobre formação continuada, prática docente e sua epistemologia. A escola necessita urgentemente se avaliar; avaliar seus processos, refletir sobre sua forma de atuar, nutrir o corpo docente e discente com formações, grupos de estudos, motivação, envolvimento teórico. Sobre essa realidade, a escola tem que ter identidade e assumir o papel reflexivo, formador, não buscar em outros a razão para organizar as necessidades.

Para tanto, essa exposição do valor do empoderamento docente, como a busca da formação continuada que resulte em entendimento sobre nossa prática e o fazer nos

processos inclusivos, oportunizou-nos compreender a necessidade de um maior entendimento sobre a perspectiva da inclusão construída nos processos inclusivos.

Os processos inclusivos precisam de um referencial teórico que ofereça arcabouço para se pensar os processos de desenvolvimento cognitivo para além dos diagnósticos. Nesse sentido, percebemos na fala de outro participante que esse é dado fundamental para pensarmos no respeito às diferenças, quando diz que "[...] *não há mais discussão teórica do "de" ou "para" inclusão! Exigimos o fazer na prática, frente à diversidade e as demandas de atendimento individual na coletividade".* (P.2). Essa afirmação avigora a ideia agregada aos processos inclusivos em nossas instituições de ensino.

É interessante considerar que a atenção a qual devemos ter nas mudanças atitudinais e internas circula pelo conhecimento dos processos inclusivos, historicidade, diagnósticos entre outros. Esses diagnósticos, muitas vezes, sobrepõem-se a quem os estudantes são, como aprendem e o quanto podem se desenvolver; parece que, ao receber um diagnóstico, a subjetividade se perde, as possibilidades de aprendizagem desaparecem e as impossibilidades tomam lugar, definindo o futuro do sujeito. Diferentes estudos teóricos podem auxiliar no esclarecimento dos processos e desenvolvimento, um deles é a teoria de Vygotsky.

A inclusão é, e sempre será, o caminho da escola no respeito às diferenças; quando a isso, não se discute mais. A pauta agora é como promover e garantir a permanência dos estudantes com deficiência nos espaços da escola comum, que, muitas vezes, encontra-se despreparada para acolher diferenças básicas de uma sociedade plural. Essa inclusão a que nos referimos pauta-se em um compromisso ético e responsável, no qual alunos e os professores são acolhidos e atendidos com suportes e formações qualificadas. Beyer (2013) aponta que desde a sua origem a "[...] escola e a educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos" (p.12) e, como tal, não estava preocupada em resolver os desequilíbrios existentes.

O autor ainda afirma que nunca existiu uma escola que acolhesse realmente TODOS e que isso já é um movimento excludente, que se perpetua quando a escola se serve de seleções como sorteio de vagas, testes para avaliação das competências e até mesmo as avaliações trimestrais ou semestrais por nota, por meio da qual se define quem sabe mais e quem sabe menos, quem pode e quem não pode avançar no sistema de ensino. Dessa maneira, corroboramos a exposição do autor quando afirma que, "[...] a escola, como instituição formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidades" (BEYER, 2013, p.27).

Uma das pautas a se levar ao pensar na formação de professores para o trabalho em uma perspectiva inclusiva é que as pessoas são diferentes umas das outras e a ação de educar, de ensinar o outro, propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades passa pelo ato de confrontar-se com a diversidade. Santos (2010, p.252) afirma que "[...] sabe-se que esses tempos de transformações, de mudanças de paradigmas, de reestruturações sociais refletem diretamente no docente". Embora muitas escolas descartem o compromisso e a aceitação da Educação Inclusiva na rede regular de ensino, temos a responsabilidade de dar sentido às situações que não revelam educação e envolvimento na educação para todos. Essa ideia corrobora fala de um dos docentes participantes que diz: "[...] *pouco se fala em inclusão. E quando tocado no assunto a resposta é que não é a prioridade no momento. Existe uma equipe gestora que não acredita no processo, não tem ação preventiva, age apenas quando o 'incêndio' está feito, mesmo tendo sido avisada com antecedência do que poderia acontecer e como resolver. Não faz parceria com as famílias, pelo contrário às culpas pelo mau desempenho dos filhos na escola. Reforça postura capacitista de docentes que tiram pcd da aula, que não adaptam materiais ou seu modo de ensinar, mantendo o aluno excluído dentro do grupo. Aqui é cada um por si neste quesito, e quando aperta muito o lugar do socorro é o AEE*" (P.4).

Outro aspecto importante é propiciar aos professores na formação continuada a possibilidade de compreender o significado real do trabalho colaborativo para que sejam promovidas a convivência construtiva, a preservação da aprendizagem nas diferentes instâncias e a valorização das especificidades pedagógicas desses estudantes. Olhar para a possibilidade do trabalho colaborativo entre os professores, que é uma ação que não precisa de investimento financeiro, já é uma ação de formação continuada que potencializa os diferentes saberes e fazeres da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a formação ideal é aquela que promove a reflexão do sujeito, propiciando uma virada epistemológica, onde o educador possa se afastar de conceitos capacitistas de uma sociedade, que ainda não se constitui como inclusiva. Contudo percebemos neste estudo que a formação docente ainda carece de fortalecer os educadores para o atendimento dos sujeitos público da Educação Inclusiva, respondendo com propostas pedagógicas adequadas às suas necessidades e potencialidades.

Percebemos que pouco se está falando sobre inclusão e as necessidades que são inerentes a esse processo. Fica claro nos relatos dos educadores que a mesma não é uma prioridade da grande maioria das escolas. Em contrapartida, aquelas que valorizam a formação de educadores também se desafiam a sair do lugar de espaços tradicionais e a reconstruir práticas, rever processos e fazeres.

Propor uma formação que dê conta de sustentar epistemologicamente os educadores e também fazê-los refletir sobre seus processos de constituição subjetiva para analisar suas concepções sobre aprendizagem, deficiência, educação, inclusão e empoderamento docente é o que leva à busca de planejamentos mais assertivos e construídos nos processos coletivos da escola; uma formação que promova um suporte pedagógico, social, emocional com a oferta de suporte pedagógico

Concluímos, ainda, que a concepção de inclusão está impregnada em todos os docentes. A necessidade de se envolver revela o entendimento responsável pelas escolhas. Nossa intenção é jamais cair no deslize de romantizar a proposta inclusiva, mas sim trazer dados que acrescentem em cada docente o seu olhar singular para o contexto social.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

ENFAM. Roteiro para orientar o relato de uma experiência. **Anais [...]**, 2016. Disponível em https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%A3oEscritaTextoRelatoExperi%C3%AAncia.pdf. Acesso em 10 de mar de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,43ª edição. 2011.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SANTOS, Bettina Steren dos; CARRÊNO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

A PERSPECTIVA AFETIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE TEÓRICOS QUE SUSTENTAM ESSA TEORIA

LIMA, Rafaella Cristine Leite[1]
VIEIRA, Brenda Tainara Frandini[2]
FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins[3]

RESUMO

A educação é uma prática complexa, envolvendo a construção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. A dimensão afetiva desempenha papel fundamental no ensino e na aprendizagem, mas é frequentemente negligenciada nas práticas pedagógicas no ensino fundamental. A afetividade pode impactar positivamente o desempenho acadêmico e socioemocional dos alunos, e considerar as emoções das crianças é crucial. Professores devem criar ambientes emocionalmente seguros e positivos, incentivando a curiosidade e a criatividade. Esse estudo teórico, baseado em pesquisa bibliográfica e documental, visa a contribuir para o desenvolvimento da área de educação, fornecendo subsídios a práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando termos como afetividade, ensino fundamental e práticas pedagógicas, resultando em seis trabalhos analisados.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino fundamental. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação é uma prática complexa e multifacetada, que envolve não apenas a construção de conhecimentos e de habilidades, mas também a formação de valores e de atitudes. Nesse contexto, a dimensão afetiva tem um papel fundamental, uma vez que o processo de ensino e de aprendizagem é influenciado pelas emoções, sentimentos e relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. No entanto, a afetividade muitas vezes é negligenciada nas práticas pedagógicas no ensino fundamental, que privilegiam o aspecto cognitivo em detrimento do emocional.

A temática traz contribuições para ser possível compreender que dar atenção às emoções das crianças pode mudar muito a prática e a metodologia do professor. Assim, considerando a importância da afetividade na educação, é fundamental refletir sobre a relação entre a dimensão afetiva e as práticas pedagógicas docentes no ensino fundamental. Partindo do pressuposto de que a afetividade pode impactar positivamente o processo de ensino e de aprendizagem, o objetivo deste resumo é identificar como a dimensão afetiva pode ser incorporada nas práticas pedagógicas de modo a potencializar o desempenho acadêmico e socioemocional dos alunos. Além disso, este estudo contribui para o desenvolvimento teórico da área de educação, ajudando a preencher uma lacuna de conhecimento sobre a relação entre afetividade e aprendizagem no ensino fundamental.

É importante salientar que quando uma criança está emocionalmente segura, motivada e engajada, ela tem mais facilidade em aprender e assimilar novas informações. Por outro lado, quando está emocionalmente perturbada, ansiosa, estressada ou desmotivada, ela pode ter dificuldades em se concentrar, em prestar atenção e em aprender. Por isso, é importante que os professores considerem os sentimentos das crianças no processo de ensino e de aprendizagem. Eles precisam criar um ambiente emocionalmente seguro e positivo em que as crianças se sintam confortáveis e motivadas para aprender. Isso pode

1 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). rafaellaleitelima@gmail.com, https://orcid.org/0009-0009-1890-7683, http://lattes.cnpq.br/5707147413688188
2 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). brenda.frandini@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0009-1893-5131, http://lattes.cnpq.br/6706642730505449
3 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). alvaro.junior@uenp.edu.br. http://lattes.cnpq.br/4687363695453133

incluir atividades lúdicas, elogios, reconhecimento do trabalho bem-feito, incentivo à curiosidade e à criatividade, entre outras estratégias.

Cabe ressaltar que este estudo é de natureza teórica e não envolve a realização de pesquisa de campo. Assim, a análise se baseará em uma pesquisa bibliográfica e documental, que permitirá a construção de uma reflexão sobre a relação entre a dimensão afetiva e as práticas pedagógicas no ensino fundamental. Por fim, espera-se contribuir para o desenvolvimento teórico da área de educação, fornecendo subsídios para a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras e efetivas.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, foi realizada uma pesquisa a fim de identificar os principais autores utilizados para relacionar a dimensão afetiva às práticas pedagógicas docentes no ensino fundamental. A pesquisa foi conduzida na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando os seguintes termos de busca: 1. afetividade; 2. “ensino fundamental”; 3. “práticas pedagógicas”. Para o termo afetividade, consideraram-se apenas trabalhos que apresentassem o termo no título. Os outros dois termos poderiam figurar no resumo. Optou-se por fechar o período da pesquisa nos últimos dez anos – 2012 a 2022.Tal busca apresentou como retorno apenas seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses. Uma das dissertações analisadas foi excluída por não pertencer a programa de educação. Trata-se do texto “Reflexões e proposições para uma prática de leitura no Ensino Fundamental: uma análise do discurso afeto-consumista na publicidade e seus efeitos de sentido”, de Cinthia Nayara de Lima Rafagnin, uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma revisão teórica, não houve coleta de dados primários, nem utilização de técnicas estatísticas ou qualitativas para análise dos dados. O estudo foi conduzido com base em pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase na análise crítica e reflexiva dos dados selecionados.

A AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

A afetividade é um tema que vem ganhando destaque na área da educação, uma vez que está comprovado que as emoções e os sentimentos exercem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), a afetividade está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano, uma vez que as emoções e os sentimentos são fatores que influenciam a forma como as pessoas aprendem e se relacionam com o mundo.

Na educação, o conceito de afetividade se refere à forma como os aspectos emocionais e afetivos dos alunos e dos professores interferem no processo educacional. A relação professor-aluno é um exemplo de como a afetividade está presente no ambiente escolar. Quando os professores estabelecem uma relação afetiva com os alunos, estes se sentem mais motivados a aprender e a participar das atividades escolares.

Além disso, a afetividade também está presente nas práticas pedagógicas, que devem ser pautadas em valores como respeito, acolhimento e solidariedade. Quando os professores consideram a dimensão afetiva dos alunos, aqueles criam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, que permite a expressão das emoções e dos sentimentos.

É importante destacar que a afetividade não se limita apenas às relações interpessoais, mas também está relacionada ao processo de construção do conhecimento. Segundo Piaget (1986), as emoções e os sentimentos desempenham um papel fundamental na assimilação e acomodação dos esquemas cognitivos, que são fundamentais para a construção do conhecimento.

O pensamento de Wallon também é fundamental à compreensão do papel da

afetividade na educação. Para Wallon (2010), a afetividade não é apenas um elemento a mais do desenvolvimento humano, mas sim um fator que influencia todos os aspectos da vida humana. Ele enfatiza que a afetividade e a inteligência são interdependentes, e que o desenvolvimento cognitivo não pode ser compreendido sem levar em conta os aspectos emocionais e afetivos.

Na perspectiva de Wallon, a afetividade é um aspecto fundamental da educação, uma vez que está diretamente relacionada à construção do conhecimento. Para ele, a escola deve ser um ambiente que valorize a dimensão afetiva dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que permita a expressão das emoções e dos sentimentos. Desse modo, os alunos podem desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas que serão fundamentais para a sua formação integral.

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores brasileiros, também valorizava a dimensão afetiva na educação. Para Freire (1996), a educação deve ser pautada em uma relação dialógica entre professor e aluno, em que a afetividade é um elemento fundamental. Segundo ele, é preciso haver um clima de respeito, confiança e amorosidade entre professor e aluno, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Freire destacava que a afetividade é um elemento que contribui para a formação de uma consciência crítica, capaz de compreender a realidade e atuar sobre ela de forma transformadora. Defendia que a educação deve ser um processo que promova a emancipação do sujeito, e que isso só é possível quando há uma relação afetiva entre professor e aluno, em que ambos são sujeitos ativos no processo educativo.

Desse modo, pode-se afirmar que, assim como Wallon, Paulo Freire também valorizava a dimensão afetiva na educação. Para Freire (1996), a afetividade não é um elemento secundário, mas sim um aspecto fundamental da educação, que deve ser valorizado em todas as suas dimensões. Quando os aspectos emocionais e afetivos são considerados no ambiente escolar, cria-se um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo, que contribui para a formação integral dos alunos.

Ao analisar as teses e as dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, conforme anunciado na seção de metodologia, foi possível observar que todos os seis trabalhos se fundamentam especialmente nas perspectivas destes três autores aqui citados: Vygotsky, Piaget e Wallon.

O primeiro trabalho analisado é a dissertação de Rosa dos Santos Ribeiro - “A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon”, defendida em 2017 no programa de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Já nas primeiras linhas do resumo do texto, a autora explicita que o objetivo do trabalho consistiu no mapeamento das pesquisas publicadas na BDTD que abordaram a afetividade no contexto educacional” (RIBEIRO, 2017). A fundamentação teórica se constrói com base em “dois teóricos de grande importância para a educação e para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, Piaget (1993; 1986) e Wallon (2010)”.

O segundo trabalho analisado foi a tese de Poliana da Silva Almeida Santos Camargo intitulada “Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 2015. No resumo, a autora não apresenta os autores que fundamentaram seu trabalho, no entanto, no sumário observam-se definidos três autores e os temas abordados: Henri Wallon: contribuições teóricas e intersecções com o contexto educacional; Lev Semenovich Vygotsky: contribuições teóricas e intersecções com o contexto educacional e Paulo Freire: afetividade e cognoscibilidade.

O terceiro trabalho – “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental”, de Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade

de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista UNESP/Araraquara, observa-se ao final de seu primeiro tópico que “Dentre os vários pesquisadores que têm valorizado a dimensão afetiva na constituição dos sujeitos, podemos citar Wallon, Piaget e Vygotsky, entre outros”, ou seja, aqui se evidenciam também os mesmos autores compondo a fundamentação teórica da pesquisa.

O quarto trabalho “EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político-Pedagógico”, de autoria de Sergio Aparecido Navarro, uma dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, explicita já no resumo que a base teórica foi desenvolvida à luz de Henri Wallon e o trabalho todo se concentra neste autor, tanto que, em 211 páginas, o autor aparece citado 165 vezes. O autor da dissertação fala rapidamente sobre Vygotsky afirmando que ambos, Wallon e Vygotsky, pertencem a mesma escola epistemológica.

Por fim, o quinto trabalho, de Ana Paula Fernandes da Silveira Mota, intitulado “O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas”, uma tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de Pesquisa Educação e Espiritualidade em 2016, não traz Wallon, Piaget ou Freire. Aborda de modo bastante rápido o trabalho de Vygotsky ao citar que “Uma das tarefas cruciais durante o desenvolvimento de crianças da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I é aprender a integrar o pensar e o sentir com a capacidade recém-adquirida de usar códigos baseados na linguagem”. (VYGOTSKY, 2002). Essa tese apresenta o currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) que foi desenvolvido por Kusché e Greenberg (1994, *apud* MOTA, 2016, p. 6), utilizando fortemente estes autores em sua fundamentação teórica.

Com a análise desses cinco trabalhos, é possível afirmar que os autores Wallon, Piaget, Vygotsky e Freire se constituem como importantes teóricos que fundamentam as bases dos estudos da afetividade, ainda que não estejam em um dos trabalhos, conforme explicitado em sua análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é um tema cada vez mais relevante na área da educação, uma vez que as emoções e os sentimentos têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A relação professor-aluno é um exemplo de como a afetividade está presente no ambiente escolar, e quando os professores estabelecem uma relação afetiva com os alunos, eles se sentem mais motivados a aprender e a participar das atividades escolares.

Além disso, a afetividade também está presente nas práticas pedagógicas, que devem ser pautadas em valores como respeito, acolhimento e solidariedade. A afetividade não se limita apenas às relações interpessoais, mas também está relacionada ao processo de construção do conhecimento, e é fundamental na assimilação e acomodação dos esquemas cognitivos, que são fundamentais para a construção do conhecimento.

Os pensamentos de Vygotsky, Piaget, Wallon e Paulo Freire foram abordados neste trabalho, e todos eles valorizam a dimensão afetiva na educação. Segundo Wallon, a afetividade e a inteligência são interdependentes, e a escola deve ser um ambiente que valorize a dimensão afetiva dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que permita a expressão das emoções e dos sentimentos. Já Paulo Freire defendia que a educação deve ser pautada em uma relação dialógica entre professor e aluno, em que a afetividade é um elemento fundamental para a aprendizagem significativa.

Assim, pode-se concluir que a afetividade é um aspecto fundamental da educação, que deve ser valorizado em todas as suas dimensões, pois quando os aspectos emocionais e afetivos são considerados no ambiente escolar, cria-se um ambiente de aprendizagem mais

acolhedor e inclusivo, que contribui para a formação integral dos alunos. É necessário que os professores estejam atentos à dimensão afetiva dos alunos e que trabalhem para criar um ambiente de aprendizagem que promova a expressão das emoções e dos sentimentos, pois somente assim será possível desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas que serão fundamentais para a formação de sujeitos críticos e transformadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de. **A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 107 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. 2015. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

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

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. **O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente**: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2016.

NAVARRO, Sergio Aparecido. **EMEF Presidente Campos Salles:** o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político-Pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

RAFAGNIN, Cinthia Nayara de Lima. **Reflexões e proposições para uma prática de leitura no Ensino Fundamental**: uma análise do discurso afeto-consumista na publicidade e seus efeitos de sentido. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

RIBEIRO, Rosa dos Santos. **A afetividade no ensino fundamental**: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon. 2017. 218 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBARÁ À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

SPADA, Ana Paula Pedrina[1]
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de[2]

RESUMO

O título deste resumo expandido "Formação continuada aos professores de educação infantil de Cambará à luz da Pedagogia Histórico-crítica" parte das experiências profissionais da pesquisadora, juntamente com as aulas realizadas no PPEd-UENP. Através dos estudos e das observações realizadas no contexto escolar, verificou-se que a ação educativa está sendo orientada de forma não identificada, favorecendo os anseios da sociedade capitalista. Sabendo que a neutralidade defendida pela classe dominante não existe, o objetivo central é apresentar uma formação continuada para professores que atuam na educação infantil que contemple possibilidades de articulação da PHC em seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, sendo as análises de caráter qualitativo e quantitativo. O resultado esperado é desenvolver uma proposta de formação continuada que vise a apropriação de uma teoria educacional que reflita sobre a importância dos conhecimentos sistematizados no processo de humanização desde a educação infantil.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil Humanizadora. Pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pauta-se no método materialista histórico e dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx, tendo como base os princípios da lógica dialética. O estudo analisa a Pedagogia histórico-crítica em sua defesa contra hegemônica, em que a luta de classes tem em sua finalidade atender a classe trabalhadora. Nesse sentido, o objetivo central é apresentar um curso de formação continuada de professores que atuam na educação infantil que contemple possibilidades de articulação da PHC em seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos na Educação Infantil.

O presente estudo tem como origem as experiências profissionais da pesquisadora, juntamente às aulas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica PPEd-UENP. Por meio dos estudos e das observações no contexto escolar, verificou-se que a ação educativa está orientada de forma indefinida, o que não significa que seja neutra. A ação educativa está pautada nas documentações vigentes, sendo realizada de forma passiva sem realizar uma visão crítica de suas verdadeiras intenções. Enfim, mesmo não sabendo identificar, estamos relacionados a alguma teoria que muitas vezes não favorece a construção de uma sociedade transformadora.

Na busca de novos horizontes de um currículo para a educação infantil, focado no processo de aprendizagem, a formação docente se torna um aspecto relevante para o domínio e o desenvolvimento de metodologias que atendam aos objetivos esperados. É necessário pensar em um currículo que oriente a prática docente de forma clara e objetiva, que direcione um trabalho fundamentado teoricamente. Tendo em vista que tanto a psicologia histórico-cultural como a pedagogia histórico-crítica possuem o materialismo dialético por base filosófica, constituem-se enquanto teorias que contribuem efetivamente para o desenvolvimento do psiquismo humano. Uma formação infantil educativa, por sua vez, pressupõe se diferenciar de outras etapas de ensino, o que não significa descaracterizar o modelo escolar.

1 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). anapaulaspada7@gmail.com https://orcid.org/0009-0009-3564-5531 http://lattes.cnpq.br/5573664590068961
2 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). siderly.almeida@uenp.edu.br https://orcid.org/0000-0002-2190-7213 http://lattes.cnpq.br/9600322657151582

Primeiramente, temos que entender que o ser humano é um ser histórico, ou seja, não é a natureza biológica que conduz a conduta humana, ou melhor, o seu desenvolvimento se constitui à medida que se apropria das criações históricas da humanidade. Nessa direção, espera-se como resultado fundamentos teóricos para estruturar uma formação continuada que leve a pensar na importância dos conhecimentos sistematizados para a educação infantil. Importante salientar que a pesquisa compreende que o papel da educação infantil não é no sentido mecânico de preparar para a alfabetização, mas de ser a etapa de escolarização que fornece instrumentos através da apropriação dos conhecimentos que estão objetivados na cultura de modo que resulte em promoção de transformações qualitativas nos domínios psíquicos.

METODOLOGIA

O presente estudo está em desenvolvimento e se configura como parte das pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional em educação – PPEd da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo uma abordagem mista por apresentar dados qualitativo e dados quantitativos. A pesquisa está sendo reestruturada com apontamentos feitos pela orientadora, bem como desenvolvimento de pesquisa em fontes como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e bases como a Educ@. Para o levantamento de dados, será utilizada a técnica de questionário e observações junto aos professores de três Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Cambará no Paraná.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada é essencial para os professores, especialmente para aqueles que trabalham com a educação infantil. Como essa área é crucial para o desenvolvimento das crianças, é importante que os professores estejam atualizados e conheçam as pesquisas que envolvem o seu campo de atuação. A pedagogia histórico-crítica é uma teoria educacional que busca entender como a sociedade se forma e como isso influencia a educação. Ela se baseia na filosofia marxista e aborda questões de conflito, poder e desigualdade na sociedade. É importante que os professores de educação infantil conheçam essa teoria, pois ela pode ajudá-los a compreender as origens das desigualdades sociais e os impactos dessa realidade na educação. Conhecendo a pedagogia histórico-crítica, os professores podem trabalhar para superar essas desigualdades e ajudar as crianças a compreender melhor o mundo em que vivem.

A Pedagogia Histórica Crítica é uma teoria da Educação que defende uma proposta fundamentada na formação de sujeitos críticos, que questionem a ordem vigente, ou seja, um importante instrumento na emancipação humana, entendendo o processo educativo como um processo de humanização de indivíduos. Por conseguinte, o trabalho baseado nessa teoria precisa ser intencional e consciente. O homem, diferente dos animais, precisa produzir sua existência através de sua atividade essencial, o trabalho. E, nessa relação, com a natureza e com as transformações decorridas, o homem passa a educar-se. Esse processo inicialmente se dava pelo simples ato de viver e de sobreviver, educando a si mesmo e às gerações seguintes no processo de apropriação e de modificação da natureza. Com a modernidade e o capitalismo, surge a necessidade de o processo educativo ser institucionalizado. A escola, então, passa a ser considerada o principal instrumento para o acesso à cultura humana, isto é, a escola é a responsável pela transmissão do saber científico.

A história não deve ser vista como sinônimo de fato ou de relato; deve ser compreendida como a história que surge das formas como homens e mulheres se relacionam com a natureza e entre si, por meio do trabalho, para garantir a sobrevivência humana. A Pedagogia Histórica Crítica tem suas raízes históricas no materialismo dialético, e é

importante compreender a concepção de história de Marx e de Engels. Embora Marx não fosse um acadêmico de história, reconheceu a importância da história na reflexão sobre a sociedade e vislumbrou uma possibilidade alternativa àquela concretizada pela burguesia. Sua pesquisa se concentrou na gênese, desenvolvimento e organização da sociedade burguesa, analisando o movimento real da história. A época de Marx foi marcada por não somente por mudanças significativas, incluindo a multiplicação de forças produtivas e o acúmulo de capital, mas também pela miséria e marginalização das massas. Isso levou a uma compreensão crítica da realidade social, fruto do envolvimento nas lutas dos trabalhadores e da articulação entre teoria e prática na perspectiva da transformação intencional. A relação entre teoria e prática permanece essencial na Pedagogia Histórica Crítica.

Saviani (2008) analisa que a educação escolar tem o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreenderem e participarem da sociedade, bem como respeitar o desenvolvimento psicológico dos educandos, e superar a visão de senso comum, incorporando, assim, a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade. A educação precisa identificar os elementos culturais que devem ser apropriados e identificar as formas adequadas de trabalhar os conteúdos científicos. Para a pedagogia histórico-crítica, o ato educativo caracteriza-se pela intencionalidade da apropriação do conhecimento. Para a psicologia histórico-cultural, esse ato compreende que a aprendizagem escolar é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva, a escola tem, em sua finalidade, mostrar as contradições sociais que os seres humanos enfrentam, posicionando-se de forma transformadora e coletiva no enfrentamento da classe dominante. Além dos conteúdos, é necessário que a didática esteja presente na organização do ensino, afinal, a função social é uma atividade educativa. (SAVIANI, 2008)

Para Martins (2012), compete à escola organizar seu trabalho com conteúdos que sejam mediados por conceitos científicos, bem como fundamentado em operações lógicas de raciocínio. Para pensar na forma de ensinar e o que deve ser ensinado, é preciso clareza e o parâmetro para tal organização deve ser a criança que vai receber as informações, ou seja, selecionar conteúdos pertinentes, refletir em como pode ser realizada a mediação pensando na criança e em sua etapa de desenvolvimento. Nota-se que o domínio da teoria não é o momento final do planejamento educacional, mas sim o ponto de partida. Entende-se que, através do conhecimento científico, o professor tem a possibilidade de perceber de modo mais consciente o seu aluno e compreender o processo em que se encontra, possibilitando um planejamento que forneça mediações específicas a cada grupo a ser trabalhado, favorecendo a apropriação de conteúdos em diferentes áreas do conhecimento.

Ainda com as ideias de Martins (2012), o ensino sistematizado provoca transformações no sistema psíquico, instituindo novas formas de conduta, fundadas em mecanismos culturalmente instituídos que sustentam a personalidade humana conscientemente orientada. O autor afirma que a educação escolar representa uma condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade. Esse domínio ancora-se no conteúdo de cada área concreta do conhecimento, significa reconhecê-la como um processo de contradições entre o que é natural e o que é cultural.

Os processos funcionais permitem afirmar que a educação escolar é mediadora, ancorados na dialética existente entre aprendizagem e desenvolvimento. Os conteúdos selecionados devem considerar a criança que será ensinada, sendo necessário saber em qual desenvolvimento das funções psíquicas superiores ela se encontra. Isso significa ter conhecimento geral do que rege o desenvolvimento, bem como as particularidades dos alunos. Tal conhecimento orienta o professor, permitindo identificar quais conteúdos e metodologias podem promover o desenvolvimento favorável naquele momento, sendo essa uma tarefa que exige do professor conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e do conteúdo a ser ensinado.

De acordo com Colares e Lombardi (2021), a Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção que exige uma perspectiva historiadora da prática educativa, sendo uma tarefa coletiva e permanente que garante a existência de um espaço para a ação política. O trabalho educativo, os conteúdos curriculares, os agentes educativos, as instituições formadoras podem contribuir para a construção de uma nova sociedade, compreendendo o modo de produção da existência humana como base e fundamento da totalidade histórica social. É fundamental entender que a transformação é uma articulação entre educação e sociedade que tem como objetivo identificar os problemas postos pela prática social.

Seguindo as ideias dos autores acima, o professor deve proporcionar ao estudante aprendizado que faça com que ele questione a realidade, na busca de ações que possam transformá-la, provocando um processo educacional dialético, pois o "[...] objetivo primeiro da ação docente deve ser a construção do conhecimento, visando ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades de cada indivíduo, sejam elas intelectuais, afetivas, sociais, criativas ou morais" (PORTILHO; ALMEIDA, 2008, p. 473).

Instrumentalizar as classes populares, com domínio da ciência, é uma condição para exercer a liberdade (FREIRE, 1996). O conhecimento cotidiano é importante, porém é preciso ir além na busca de um saber sistematizado. Trabalhar na perspectiva cotidiana é reproduzir uma sociedade existente, ficando distante de uma prática revolucionária, defendida pela pedagogia histórico-crítica. O fato não é negar o saber cotidiano, mas de estabelecer um movimento dialético entre o saber popular e o saber sistematizado, que acrescentem novas possibilidades de enriquecer os conhecimentos anteriores, trata-se de permitir ao aluno um aprofundamento de sua compreensão acerca da realidade.

Nessa perspectiva, Ferreira e Asbahr (2018) ressaltam que a atividade de estudo não se forma naturalmente. A criança necessita de orientações que a prepare na organização de suas atividades mediada pelas atividades do professor. Diante disso, como pensar em uma prática emancipadora que supere as estruturas de marginalização construídas na sociedade? Como apontam os autores Ruckstadter, Oliveira e Ruckstadter (2020), a formação do professor deve estar fundamentada em teóricos marxistas da PHC, estando o desafio no contexto histórico em que o professor está inserido, pois afeta diretamente o trabalho docente.

É importante destacar que se vivencia na prática diária uma ação educativa orientada por determinados pressupostos ainda indefinidos, o que não significa que seja neutra. Afinal, toda forma pela qual agimos está relacionada com alguma teoria, mesmo não sabendo identificá-la. Esse modelo escolar caracteriza a educação em repassar aos seus alunos conteúdos esquematizados e engessados, sem oportunizar relações dos conteúdos com a realidade. Dessa forma, a escola passa a ter apenas a função de preparar o indivíduo para servir o modelo capitalista. O desafio é levar ao professor atuante da educação infantil conhecimento que possibilite pensar em um currículo escolar que sistematize métodos que assegurem e tirem do risco de agir sem ter objetivos definidos. Para se pensar em currículo escolar na educação infantil, de forma que contribua com o processo de humanização, é preciso compreender a própria existência humana como base da totalidade histórica. O trabalho educativo depende das mediações sociais e culturais oportunizadas às crianças, de modo que possa intervir levando em consideração a especificidade da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está sendo motivada pela trajetória da pesquisadora juntamente com as aulas realizadas no PPEd-UENP. Através dos estudos e das observações realizadas no contexto escolar, verificou-se que a ação educativa está orientada de forma indefinida, o que não significa que seja neutra. A ação educativa está pautada nas documentações vigentes e se dá de forma passiva sem realizar uma visão crítica de suas verdadeiras intenções. Enfim, mesmo não sabendo identificar, estamos relacionados a alguma teoria que, em sua maioria, não colabora para uma sociedade transformadora.

A proposta de estudo tem como intenção buscar informações teóricas que não se restringem apenas a uma educação infantil que cuida das crianças no sentido doméstico como banho, alimentação e proteção do biológico, ou seja, guarda e tutela das crianças enquanto os seus responsáveis trabalham. Um modelo de educação que tende a atender as necessidades externas. Buscam-se informações para uma educação infantil educativa, que tem o reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96) como a primeira etapa da educação básica. Marco histórico que direciona nossa pesquisa no reconhecimento da educação infantil como escola, que significa reconhecer a profissionalidade que deve ser trabalhado, no reconhecimento do caráter pedagógico e nas próprias características da educação infantil.

Dessa forma, o grande desafio é apresentar um curso de formação continuada para os professores de educação infantil de três Centro Municipais de Educação Infantil na Cidade de Cambará Paraná que orientem a construção de possíveis caminhos para agir com objetivos definidos que assegurem a aprendizagem das crianças em seu processo de humanização.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica UENP por propiciar meu acesso ao universo da pesquisa científica. A todos os professores do PPEd, em especial a minha orientadora Professora Siderly.

REFERÊNCIAS

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. *In* LOMBARDI, José Caludinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, pp.39-63. Disponível em https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_57850a7d7b4d4572b6e58712babaaed3.pd

ENFAM. Roteiro para orientar o relato de uma experiência. **Anais [...]**, 2016. Disponível em https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%A3oEscritaTextoRelatoExperi%C3%AAncia.pdf. Acesso em 26 de abril de 2023.

FERREIRA ASBAHR, Flávia da Silva. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. *In* PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico–crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

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

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2012. Tese. (Livre-Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no ensino médio. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, set. 2008. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

40362008000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 maio 2023.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano.; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins Ruckstadter. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020042, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8660770. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770. Acesso em: 26 de abril de 2023.

SAVIANI, Dermeval; **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA: UMA ANÁLISE ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2013-2023)

SANTOS, Luana Carla dos[1]
MEOTTI, Sabrina da Silva Valle[2]
RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins[3]

RESUMO

Este texto apresenta os resultados parciais de um estudo de revisão integrativa de literatura. O objetivo principal é apresentar uma síntese atual, das pesquisas sobre a temática, analisando os artigos científicos publicados entre 2013 e 2023. A pergunta que norteou esta revisão foi: "Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como tendência pedagógica para formação de professores da Educação Básica?". A partir dos levantamentos realizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), foi possível verificar que a PHC busca a formação de um professor com fundamentos científicos e filosóficos capaz de compreender o desenvolvimento humano e de realizar um trabalho profundo de formação do aluno.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo central apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida junto à linha Educação Básica: Gestão e Planejamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) e no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", grupo de trabalho Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR), sediado nessa universidade, campus de Jacarezinho.

A pergunta que direcionou esta revisão é: "Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como tendência pedagógica para formação de professores da Educação Básica?"

O objetivo deste estudo é apresentar uma síntese atual, do último decênio, recorrendo à metodologia de uma revisão integrativa de literatura dos trabalhos sobre a temática em estudo. A análise das publicações apresentadas poderá contribuir para pesquisa que vem sendo desenvolvida e para futuras pesquisas.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata de uma revisão bibliográfica do tipo integrativa, em que realizamos uma síntese das pesquisas publicadas recentemente. Utilizamos a "[...] revisão integrativa, que emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados e estudos significativos na prática" (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para esse tipo de investigação, seguimos os seis passos: (1) elaboração da pergunta norteadora; (2) busca ou amostragem de literatura; (3) coleta de dados; (4) análise crítica dos estudos incluídos; (5) discussão dos resultados; (6) apresentação da revisão integrativa.

Para elaboração da pergunta norteadora, utilizamos a estratégia PICO: "[...] a formulação da pergunta segue pelo acrônimo PICo, em que o P corresponde aos

1 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP). luanacarla97@hotmail.com, orcid: https://orcid.org/0009-0007-3609-0406, http://lattes.cnpq.br/1489726059583089.
2 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP). profsabrinasvmeotti@gmail.com, orcid: https://orcid.org/0000-0002-4769-8026 , http://lattes.cnpq.br/5453956601067979 .
3 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP). flavioruckstadter@uenp.edu.br , orcid: https://orcid.org/0000-0002-0430-0866 , http://lattes.cnpq.br/0272603777781582.

participantes, I de fenômeno de interesse e Co ao contexto do estudo" (KARINO; FELLI, 2012); assim definimos o seguinte: População- Professores da Educação Básica; Interesse- Pedagogia Histórico-Crítica; Contexto- Formação de Professores. Assim: "Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como tendência pedagógica para a formação de professores da Educação Básica?"

No segundo passo, de coleta de dados ou amostragem de literatura, utilizamos como base de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). Para apresentar o panorama do último decênio sobre as pesquisas acerca da temática proposta, o recorte temporal para as buscas utilizado foi dos anos de 2012 a 2022. Para seleção, foram utilizadas as palavras-chave: "Formação de Professores" e "Pedagogia Histórico-Crítica", que deveriam aparecer em alguma parte do texto dos artigos, no corpo do texto ou em seu título.

Para coleta dos dados, no terceiro passo, definimos como critérios de inclusão, trabalhos completos, disponíveis em português, que se relacionassem à educação básica; como critérios de exclusão: trabalhos incompletos, trabalhos duplicados. Aplicados os critérios de escolhas e uso de filtros, foram selecionados 77 trabalhos para serem analisados.

Em seguida, no quarto passo, realizou-se análise crítica dos estudos incluídos; após a leitura dos resultados encontrados, definimos as categorias de acordos com as palavras-chave, utilizadas na busca. Dessa forma, entendemos que deveríamos agrupar os trabalhos "Pedagogia Histórico-Crítica" e "Formação de Professores" a fim de agregar os trabalhos em uma única categoria de forma indissociável, ou seja: Categoria (1): "Formação de Professores - Pedagogia Histórico-Crítica.

Selecionamos o material a ser analisado, utilizando os seguintes parâmetros: primeiro, a leitura do título dos artigos; posteriormente, leitura do resumo e das palavras-chave. Desse modo, foram selecionados nove trabalhos para categorização, sendo apenas quatro trabalhos analisados, pois foram aqueles que mais se aproximaram da nossa proposta de pesquisa. Os outros estudos foram descartados, pois não contribuem para a temática apresentada.

Quadro 1 - Distribuição dos títulos por categoria, autor, título, palavras-chave, e ano de publicação

"Formação de Professores - Pedagogia Histórico-Crítica"					
	Nome dos Autores	Periódico	Título do estudo	Palavras-chave	Ano
1	ANUNCIAÇÃO, B. C. P.; NETO, H. S. M.; MORADILLO, E. F.	Germinal: Marxismo e Educação em Debate,	A pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências do curso de licenciatura em educação do campo da UFBA	Educação do Campo; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de Ciências.	2015
2	DINIZ, R. E. S.; CAMPOS, L. M. L.	Debates em Educação	Pedagogia histórico-crítica: princípios para formação de professores de Ciências e Biologia	Formação professores; Ciências Biológicas; Pedagogia Histórico Crítica	2020

3	MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.	Germinal: Marxismo e Educação em Debate	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores	Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores; Educação Escolar.	2013
4	MELO JÚNIOR, A. L.; NETO, L. B.; ALVES, J. S..	Germinal: marxismo e educação em debate	Trajetória da pedagogia histórico-crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica de professores.	Pedagogia Histórico-Critica. Formação de Professores.	2019

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura dos artigos selecionados, optou-se por priorizar a discussão sobre os textos apresentados acima. O estudo 1 aborda os limites e as possibilidades da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como tendência pedagógica em um curso piloto de formação de professores de ciências para atuar na educação do campo. Foi concluído que a PHC, no curso de formação para o ensino de ciências, interferiu diretamente na formação dos professores do campo, ao passo que gerou uma mudança na essência da formação em um contexto sócio-histórico de predominância capitalista, o qual impõe limitações à prática efetiva dos professores nas escolas. Conforme os autores, a partir da formação baseada na PHC os conhecimentos socialmente relevantes poderão ser dominados, além do resgate da consciência de classe, o desenvolvimento da formação política e a atuação social através das organizações sociais existentes (partidos políticos, sindicatos etc.), na busca da emancipação humana. (ANUNCIAÇÃO; NETO; MORADILLO, 2015).

O estudo 2 explora quatro princípios identificados como centrais à formação de professores de Ciências e Biologia, que articulados à PHC levam à defesa de uma formação sólida teoricamente pautada na reflexão filosófica. O estudo aponta que para a PHC é necessário um processo de formação que vise a um “professor culto” e que tenha como elementos essenciais o domínio dos fundamentos científicos e filosóficos. Isso permite compreender o desenvolvimento da humanidade e, então, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiado. Segundo os autores, é necessário a superação do senso comum que circula em torno do processo de formação dos professores, visto que, a partir da consciência filosófica, o professor pode analisar a realidade e tomar posições fundamentadas em relação à sociedade e à escola que se almeja, comprometendo-se com uma formação humanizadora (DINIZ; CAMPOS, 2020).

O estudo 3 reflete sobre as contribuições da PHC para o desenvolvimento humano e o papel da escola em contraposição aos parâmetros atuais que produzem o esvaziamento e a desvalorização do professor e, consequentemente, da educação escolar. O estudo enfatiza que a transmissão de sólido conhecimento clássico e o desenvolvimento de reflexão filosófica nos processos formativos de professores são elementos essenciais para a formação da consciência filosófica. Para os autores, é necessário o desenvolvimento de procedimentos para que o conhecimento científico seja pensado, dosado e adequadamente sequenciado para ser assimilado pelos estudantes, em um determinado tempo (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

O último estudo analisado apresenta a trajetória de proposta da PHC com um olhar voltado à formação de professores, ao passo que a Pedagogia Histórico-Crítica tem como diferencial apontar soluções cabíveis para uma mudança concreta na sociedade a partir de ações coletivas dos homens contra a alienação gerada pelo capital; o professor, enquanto sujeito singular no processo de ensino e de aprendizagem, deve construir uma prática

pedagógica coletiva que vise à resolução de problemas sociais postos pela prática social. Assim, a formação inicial ou continuada do professor deve prepará-lo para atuar na prática social e não a prática sinalizada pelas pedagogias do aprender a aprender. Segundo os autores, a formação inicial e continuada à luz da PHC está contribuindo com mudanças significativas na educação, principalmente no que concerne à valorização do conhecimento histórico e erudito e, também, no aumento da formação humanizadora. No mais, o papel da educação escolar na formação dos seres humanos deverá ser orientado por meio de uma sólida formação teórica, ao passo que a prática pedagógica não deve ser compreendida apenas em seu caráter imediato e pragmático, mas como prática social de máxima humanização dos seres humanos. (JÚNIOR; NETO; ALVES, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos apresentados, podemos concluir que a formação de professores à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) valoriza a aquisição dos conhecimentos construídos historicamente de modo a superar o senso comum e a propiciar a análise crítica da realidade, visto que a PHC busca a formação de um professor com fundamentos científicos e filosóficos capaz de compreender o desenvolvimento humano e realizar um trabalho profundo de formação do aluno. Portanto, é uma tendência pedagógica relevante para a formação de professores, pois, ao promover uma reflexão crítica sobre a realidade, possibilita uma formação mais humanizadora e comprometida com a transformação social.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd).

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, B. C. P.; NETO, H. S. M.; MORADILLO, E. F. A pedagogia histórico crítica na formação de professores de ciências: a experiência da área das ciências da natureza e matemática do curso de licenciatura em educação do campo da UFBA. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 243-252, 2015.

DINIZ, R. E. S.; CAMPOS, L. M. L.. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, p. 97-105, 2013.

MELO JÚNIOR, A. L.; NETO, L. B.; ALVES, J. S.Trajetória da pedagogia histórico-crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 3, p. 136-148, 2019.

SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coordenação e Mediação: Ma. Sandra Bernadete Pinto Reikavieski (Secretaria de Educação de Massaranduba) e Dra Dra. Caroline Elizabel Blaszko (UNIARP)

USO DO GRUPO FOCAL NA PESQUISA QUALITATIVA

AZEVEDO, Osmara Aparecida de Souza[1]
FERNANDES, Vanderli Maria[2]
MARTIN, George Francisco Santiago[3]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um instrumento investigativo, conhecido como GF – grupo focal, um aliado na técnica de coleta de dados em pesquisas quantitativas e principalmente de natureza qualitativa, pois proporciona maior abertura para os participantes refletirem, proferirem e ouvirem opiniões, com intuito de atingir respostas para o questionamento proposto. O estudo iniciará com algumas considerações sobre o grupo focal, seguindo de exposições elucidativas da sua abordagem, apresentando justificativas dessa estratégia metodológica, com o objetivo de apontar suas vantagens e ampliar sua utilização junto aos pesquisadores.

Palavras-chave: Educação Básica. Grupo Focal. Técnica metodológica. Pesquisa qualitativa.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de natureza qualitativa se compõe de diferentes possibilidades metodológicas, proporcionando diversidade de coleta e análise de dados, bastante empregada, inclusive na área da educação por abordarem a subjetividade. Diante dessa variedade de meios disponíveis, podemos citar o grupo focal, onde os entrevistados são os protagonistas e ao mesmo tempo ouvintes dos demais participantes, tornando esse momento de pesquisa, também reflexivo aos envolvidos.

De acordo com Ressel *et al.* (2008, p.780):

> A técnica de pesquisa com GF foi descrita e publicada no ano de 1926, em um trabalho de Bogartus, nas Ciências Sociais, como entrevistas grupais. Depois, em 1946, durante a 2ª Guerra Mundial, foi usada por Merton & Kendall, para investigar o potencial de persuasão da propaganda de guerra para as tropas. E, em 1952, Thompson & Demerath estudaram sobre fatores que afetavam a produtividade de trabalhos em grupo.

Na concepção de Flick (2013, p. 23): “A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado”.

No procedimento, além da coleta dos dados, os encontros possibilitam aos participantes, explorarem seus pontos de vista, a partir das análises e comentários sobre um determinado tema, proporcionando refletir e opinar sobre a sua prática através de uma maneira mais dinâmica.

[1] UENP/PPEd, campus Jacarezinho. osmara_jogg@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0005-9140-4434
, http://lattes.cnpq.br/2595027337951604 .
[2] UENP/PPEd, campus Jacarezinho. vandinhawegrzyn@gmail.com , https://orcid.org/0009-0009-5999-746X
http://lattes.cnpq.br/2757161993823962 .
[3] UENP/PPEd, campus Jacarezinho.george@uenp.edu.br, https://orcid.org/0000-0001-7906-4821
http://lattes.cnpq.br/3441962052654737

METODOLOGIA

Os grupos focais possuem como ponto de partida, uma perspectiva interacionista, iniciando com a explicação sobre os procedimentos a serem desenvolvidos, seguido da apresentação dos membros, quando não se conhecem, visando um ambiente mais amigável. A discussão real parte de um estímulo provocativo ou comentário sobre o tema a ser pesquisado, feito pelo pesquisador, também conhecido como mediador.

Pode ser considerado como uma ferramenta benéfica para realização da pesquisa de caráter qualitativo, pois segundo Fazenda (1998, p.101) a pesquisa qualitativa, “se apoia na presença prolongada do pesquisador no contexto de pesquisa como melhor forma de captar as relações, as interações, os significados e as interpretações das ações e situações”. A participação ativa do pesquisador propõe ao mesmo, maior confiabilidade ao afirmar dados e concluir sua investigação.

No entendimento de Flick (2013) esse tipo de entrevista deve contar com poucos participantes, já que é uma forma de coletar dados verbais. E como é baseada em discussão em grupo o autor ainda orienta que a mesma pergunta seja feita aos presentes, onde respondem um após o outro e isso fará com que os participantes se expressam mais do que nas realizadas de forma individuais.

Na visão de Barbour (2009, p.21), o estímulo ativo à interação do grupo focal está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou “moderador”.

A formação do GF é intencional e pretende-se que haja, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes, com ambiente agradável, confortável e acolhedor, com formação em círculo, permitindo a interação face a face, proporcionando assim, o bom contato visual, e ainda, a manutenção de distâncias iguais entre todos os participantes, estabelecendo o mesmo campo de visão para todos (RESSEL et al., 2008).

Bomfim (2009) apresenta alguns recursos e recomendações referentes ao Grupo Focal como: Espaço apropriado, território neutro e de fácil acesso; mesa redonda, disponibilizar água, café e lanche; gravadores (mínimo dois); número de participantes (seis a quinze); tempo 90 minutos (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo); os participantes devem apresentar certas características associadas à temática do estudo; os membros não precisam se conhecer ou ter algum tipo de vínculo; evitar pessoas estranhas ao grupo; ter sensibilidade e bom senso para conduzir o grupo de modo a manter o foco; assegurar que todos os participantes tenham assinado previamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). É importante levar em consideração essas recomendações para que esse tipo de entrevista ocorra da melhor forma possível.

Os participantes podem também, levantar outros questionamentos, fora dos apresentados, pois um pode estimular o pensamento do outro e isso seria uma boa oportunidade para o pesquisador analisar a interação entre os mesmos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Diante da maneira atuante dos membros, essa técnica metodológica, tem se expandido e ganhado mais espaço no ramo da pesquisa, devido as vantagens de tempo, envolvimento de expressões, gestos e inclusive, ser um momento de interação e reflexão.

A habilidade interativa e problematizadora, apresentada nesse instrumento de coleta e análise de dados se institui em uma estratégia que insere os membros da pesquisa no contexto das discussões, onde contribui com o repensar de atitudes, ideias e práticas, gerando um pensamento evidentemente mais crítico.

O GF, além dos esclarecimentos sobre o tema, proporciona uma meditação e visão da importância das contribuições que um participante poderá ofertar ao outro, através das opiniões e possíveis exemplos citados.

Para se certificar que a pesquisa obteve êxito, deve-se levar em consideração, se os

mais introvertidos participaram satisfatoriamente, se a gravação ficou com boa imagem e áudio para sua fidedignidade, se as respostas e expressões foram relevantes para solucionar o questionamento levantado.

Esse instrumento investigativo não deve ser confundido como uma simples conversa informal, para não se perder o objetivo.

Devido a sua diversidade na coleta dos dados, oferece abertura para várias maneiras de comunicação, gestos e comportamentos, não se limita somente as respostas ou contagens numéricas.

A entrevista acontece em uma ou mais sessões, com todos os envolvidos presentes ao mesmo tempo, nada individualizado, como nas entrevistas tradicionais, o que acelera também os procedimentos seguintes da pesquisa proposta.

Lembrando que, além das vantagens citadas, evidencia-se como um assunto pode ser levantado e alterado ao ser debatido em um grupo de pessoas, podendo além dos questionamentos elencados, chegar a consensos que também auxiliarão os participantes, após essa entrevista grupal. Sendo que, se for também bem direcionado e estruturado, com as recomendações de organização bem pensadas e executadas, provavelmente, esse momento de pesquisa, se tornará agradável e prazeroso para todos os envolvidos.

ONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo focal como explícito no próprio nome, para ser iniciado, necessita de um “foco” ou assunto a ser estudado, e esse instrumento investigativo tem apresentado grande aceitabilidade em pesquisas qualitativas, pois permite um diálogo aberto entre os participantes.

A busca de informações, além de apresentar respostas, faz com que sejam repensados conceitos e tenha-se também a exposição de sentimentos e fisionomias, o que enriquece a pesquisa.

No referido grupo, a conversa possui um mediador que favorece a interação e mantém o debate aceso, proporcionando um clima amigável e descontraído, onde todos devem se sentir a vontade para ouvir, opinar e expressar seus pontos favoráveis e desfavoráveis, inclusive por se tratar de poucos participantes, isso se torna mais viável.

Essa interação grupal possibilita também, além dos dados esperados, uma provável reflexão entre os membros, o que não se dispõe nos questionários ou entrevistas individuais, onde o entrevistado somente apresenta sua contribuição limitada, sem a formação de novas ideias.

A união que o GF proporciona entre os participantes harmoniza troca de experiências e conhecimentos, pressupondo sequência e ligamentos entre os conteúdos propostos e o assunto a ser pesquisado. A maneira mais dinâmica e participativa, sugestiva dessa técnica metodológica, predispõe mais efetividade no objetivo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline; FLICK, Uwe (coord.). **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** Um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa.** Texto & Contexto - Enfermagem [online]. 2008, v. 17, n. 4 [Acessado 30 Agosto 2022] , pp. 779-786.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>. Epub 12 Jan 2009. ISSN 1980-265X. https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]. 2009, v. 19, n. 3 [Acessado 1 Setembro 2022], pp. 777-796. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Epub 18 Dez 2009. ISSN 1809-4481. https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013

ACOLHIMENTO DE DOCENTES INICIANTES EM ESCOLAS TÉCNICAS: DISCUSSÕES E ESTRATÉGIAS

SANTOS, Graziélli Teixeira da Rocha[1]
ALVES, Cristovam da Silva[2]

RESUMO

O estudo possui como objetivo sugerir estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas. A metodologia escolhida foi uma abordagem qualitativa, apoiada no materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica de Vygotsky. Os dados apresentados e a análise empreendida com base nos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) fazem parte de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Mestrado Profissional da UNITAU, da qual apresentaremos aqui a análise de um dos núcleos de significação da pesquisa citada. Como resultado da discussão, a elaboração de um programa de acolhimento voltado a esses professores iniciantes teria potencial para apoiá-los na compreensão de suas atribuições e responsabilidades, evitando desistências de docentes nos anos iniciais de trabalho.

Palavras-chave: Ensino técnico. Docente iniciante. Acolhimento Docente.

INTRODUÇÃO

Até a década de 70, a formação profissional, em sua maioria, consistia em uma qualificação simples, com o objetivo de adaptação aos postos de trabalho, produção de maneira padronizada e em série, como cita o Parecer do Ministério da Educação CNE/CEB Nº 16/99. Somente a partir da década de 80, através de um novo momento econômico do país, com foco no desenvolvimento de novas tecnologias e internacionalização das relações econômicas, gerou-se uma demanda crescente de profissionais especializados e de aprimoramento técnico. A partir da Lei Federal nº 7.044/82, a profissionalização no ensino de segundo grau tornou-se facultativa, o que gerou um movimento rápido por parte das escolas, em sua maioria, de somente oferecer o ensino acadêmico, limitando o ensino profissionalizante a escolas especializadas. A partir do Artigo 36º da Lei. 11.741 de 2008, a Educação Profissional de nível médio pode ser articulada ao ensino médio ou não, desde que o aluno tenha concluído o ensino médio anteriormente; de maneira integrada em uma mesma instituição de ensino ou de maneira concomitante em instituições de ensino distintas.

Cavalcante et al (2022) compreende em sua obra que a consolidação da prática docente na educação profissional requer a obtenção de diversos saberes, o professor precisa constantemente realizar uma autoavaliação acerca de sua prática profissional e didática, com olhar crítico, a fim de formar indivíduos comprometidos com as transformações sociais. De acordo com Cordão e Moraes (2020), a nova educação profissional, agora independente da educação básica, pleiteia uma visão global do mercado de trabalho, possuindo diretrizes curriculares centradas no desenvolvimento de competências, na mobilização de saberes, habilidades e conhecimentos e na reflexão sobre questões éticas.

O professor que leciona no ensino técnico necessita dominar novas metodologias de ensino e de recursos tecnológicos, pois lecionará para uma geração com perfil diferenciado, que em maioria, dominam as ferramentas tecnológicas. Em sua obra, Moll et al (2010) aponta como principais desafios da educação técnica profissional: a expansão de escolas técnicas federais, a fim de aumentar a democratização dessa modalidade de ensino; a quebra de paradigma referente à educação profissional não ter como base o estudo científico e ser

[1] UNITAU. grazielli.trsantos@unitau.br, orcid 0000-0001-7249-4351, http://lattes.cnpq.br/3132938261397821.
[2] UNITAU. cristovam.salves@unitau.br, orcid 0000-0002-9749-1533, http://lattes.cnpq.br/2571036701670195.

destinado à uma classe econômica inferior e à necessidade de um maior número de pesquisas especificadamente vinculadas a essa temática.

Segundo Cavalcante et al (2022), a educação profissional e tecnológica é comprometida com a formação dos profissionais com autonomia intelectual, ética política e humana, possui como desafios a serem enfrentados a inserção no mercado de trabalho de seus formandos, para que possam trabalhar com competência, através de condutas éticas, sendo estes agentes de transformações sociais. Os autores complementam apontando uma problemática que a educação profissional, seja ela técnica de nível médio ou superior, encontra no Brasil: a falta de formação pedagógica e didática prévia dos professores. E que apesar dos docentes possuírem um saber próprio e prático sobre a profissão, é necessária uma formação pedagógica evitando precarização do ensino. Além da uma formação pedagógica como base, é fundamental que o docente utilize métodos diversos para estimular a aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi sugerir estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas de um determinado centro educacional estadual.

METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa escolhida foi qualitativa, a qual interpreta ao invés de contabilizar, prefere a revelação em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inimaginável uma conduta neutra do pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Os dados apresentados e analisados fazem parte de uma dissertação de mestrado defendida em abril de 2023. Aqui neste resumo expandido será discutido parte dos achados deste trabalho, sendo este fruto da análise de um dos núcleos de significação da pesquisa citada. Para isso, interlaçou-se o estudo de pesquisas correlatas, com os resultados obtido entre a aplicação de três questionários ofertados a professores iniciantes e experiente e três encontros de um grupo de discussão. Os dados foram submetidos à análise com base no método materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica de Vigotsky, utilizando nesse processo os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Em último movimento foi efetuada a elaboração de três núcleos de significação, que segundo Magalhães (2021) “são sínteses, complexas, repletas de movimento, representam a produção continuada de significações da realidade estudada”.

A pesquisa aqui apresentada, por envolver seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovada pelo número 52242121.9.0000.5501. A construção como proposta metodológica dos núcleos de significação tem como intenção instrumentalizar o pesquisador na perspectiva sócio-histórica, evoluindo no processo de compreensão das significações, vinculada na realidade do sujeito que se relaciona e se socializa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 308), “os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela negação, permitindo o caminho em direção ao concreto”. Cada Núcleo de Significação sintetiza a compreensão da dimensão subjetiva explorada, dimensão essa que discutiremos a seguir o núcleo de significação titulado de: Estratégias para o acolhimento do docente iniciante em escolas técnicas.

DISCUSSÕES

O primeiro ano como professor é caracterizado como um período de descobrimento, adaptação, transição, aprendizagem. Os docentes necessitam adquirir conhecimentos sobre o conteúdo, os discentes e o ambiente escolar, sem se esquecer de continuar desenvolvendo uma identidade profissional (MARCELO, 2010). Segundo Tardif (2005), o saber docente é

decorrente da diversidade de saberes pedagógicos, práticos, disciplinares e curriculares. A integração destes alicerçam a construção da identidade profissional.

Imbernón (2009) afirma em sua obra sobre as novas tendências da formação permanente dos professores que a formação permanente do docente, seja iniciante ou não, precisa ser repensada, deixando de lado a padronização dos cursos já praticados, colocando o professor como protagonista de sua formação.

Durante o último encontro do grupo de discussão, chamado esse grupo de operacional, pois permitiu que os docentes refletissem sobre ações, propostas e recomendações para favorecer e contribuir com o acolhimento do professor iniciante no centro de estudo estadual pesquisado, discutiu-se quais ações as escolas de ensino médio e técnico poderiam ter que facilitassem o processo inicial de trajetória docente. A maioria dos professores citou a integração como a principal ação que as escolas técnicas poderiam realizar. Dentro desse aspecto, debateu-se sobre orientações administrativas, metodológicas e burocráticas. Também foi citado por um professor, em uma reflexão juntamente com a mediadora, a nomeação de um professor mentor e o acompanhamento de aulas de um professor veterano foi citado por um professor.

Marcelo Garcia (1999) descreve o trabalho do professor mentor com base no aconselhamento, por meio de críticas construtivas de preferência no ambiente escolar. Villani completa que o professor intitulado mentor deve possuir algumas habilidades para apoiar o docente inexperiente, dentre elas destacamos o saber ouvir, o saber ensinar, o entusiasmo e a sinceridade. Um docente com saberes reconhecidos, experiente, formador, que ajuda o docente em início de carreira e que também irá aprender esse novo papel, através da troca cooperativa (MARCELO E VAILLANT, 2017).

Mas como o professor, denominado mentor pode contribuir com o professor iniciante? Villani (2002) cita ações consideradas de apoio, que poderão ser realizadas pelo professor mentor, como: motivação e apoio emocional, principalmente em situações adversas; explicação sobre a rotina escolar e suas peculiaridades; dúvidas técnicas; processo de ensino-aprendizagem; reflexões conjuntas sobre sua prática e questões externas à escola, com foco no aumento da autoconfiança do professor iniciante. Indiretamente, tal apoio é parcialmente realizado nas escolas estudadas não oficialmente, de maneira solidária.

Marcelo e Vaillant (2017, p. 1229) citam as principais caraterísticas de programas de indução considerados eficientes, são elas: “metas claramente articuladas, recursos financeiros, apoio do diretor da escola, mentores experientes, formação de professores mentores e redução da carga horária de professores iniciantes e mentores”.

Tiba (2022) escreve em sua dissertação, a respeito da autonomia profissional que o professor iniciante almeja e reflete e que o professor mentor efetua um acompanhamento individualizado do docente inexperiente, com o intuito de minimizar os dilemas enfrentados, fornecendo meios através de sua experiência profissional. Um programa de mentoria pensado para o centro de estudo pesquisado, cooperaria para um acolhimento mais humanizado.

Refletindo sobre a chamada “integração” (diga-se de passagem classificada, como um pré-indicador nesta pesquisa), esta ampara parcialmente os docentes nesse momento crucial da carreira do professor (iniciante), visto que esclarece as dúvidas iniciais, em um curto período. Acredita-se que o sentimento de desamparo e abandono citado pelos participantes só será sanado por uma educação continuada, um programa de acompanhamento voltado para esse docente, que segundo Huberman (1989) é considerado iniciante lecionando há até 3 anos na instituição de ensino. Durante esse período outros questionamentos surgirão, podendo estes ser metodológicos, pedagógicos, burocráticos ou administrativos.

Em um encontro do grupo de discussão, questionou-se se há necessidade de mudanças atitudinais no processo de acolhimento do professor iniciante. Um professor citou

em sua resposta: “acredito que tem que haver um trabalho em conjunto”. A chamada participação coletiva é tida como o contrário da participação individual, ou seja, trata-se de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/disciplina ou série que participam ativa e conjuntamente de uma experiência de formação continuada em oposição a uma participação individual de professores em uma conferência ou workshop, por exemplo (MORICONI et al., 2017, p.34).

Cassão e Chaluh (2018) em seu estudo destacaram marcas de alteridade presentes no início do exercício profissional docente e como afetam a construção do ser professor, como a solidão do trabalho do professor. A dificuldade em estabelecer parcerias reflete na construção e no desenvolvimento coletivo, que pode ser solucionado com estímulos e oportunidades proporcionados pela equipe gestora.

De acordo com Bioto (2022), alguns tipos de colaboração profissional são indicados como iniciativas bem-sucedidas: ajuda para abordar problemas cotidianos, intercâmbios docentes, grupos de estudo, oficinas colaborativas, observação de práticas com feedback, trabalhos e projetos em conjunto. O que, em suma, caracteriza a colaboração profissional é o estar inserido, fazer parte e contribuir com um grupo de profissionais que mutuamente trocam experiências, saberes, estratégias, que estão abertos ao diálogo, reflexões, a exposição de sucessos e fracassos, em que há lugar para a empatia, o diálogo, a ajuda, o apoio, opiniões divergentes e um exercício conjunto e ininterruptamente investigativo, reflexivo e propositivo.

Nóvoa (2006, p.14) aponta que: “se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual”. André (2015) em sua pesquisa com foco nas políticas de formação continuada, especificamente a professores iniciantes, citou as principais ações de formação continuada reveladas na literatura: palestras, oficinas, seminários, cursos de curta duração presenciais ou a distância. Segundo a autora, as iniciativas citadas são vinculadas às secretarias de educação (estaduais e municipais) ou mediante contratos pactuados com instituições privadas, universitárias ou de pesquisa. Tiba (2022) conclui em sua pesquisa que durante o período de indução dos professores iniciantes é coerente o apoio de colegas e/ou formadores que possam assisti-los e orientá-los, para que a falta de experiência não induza a desistência desse profissional.

Refletindo sobre a realidade das escolas técnicas do centro estadual estudado, momentos como reuniões pedagógicas e planejamentos podem ser períodos cruciais para troca de experiências entre professores experientes e iniciantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o apoio na inserção dos docentes no início da trajetória profissional por professores experientes e pela equipe gestora é essencial. As significações dos participantes em relação a esse apoio, pressupõe efetivas possibilidades de troca de conhecimentos e vivências sobre a sala de aula, apoiado neste estudo. Vygotsky (2003) cita que o professor precisa se transformar no organizador do ambiente social e não agir como um transmissor de conhecimentos fragmentados. Para que o professor iniciante tenha essa visão e compreenda a sua nova responsabilidade, a elaboração de um programa de acolhimento voltado para ele no Centro Educacional pesquisado poderia apoiar essa fase de carreira docente, evitando desistências de docentes nos anos iniciais de trabalho.

A mediação realizada pelos professores experientes e pela equipe gestora, mesmo com características altruístas, auxilia o docente iniciante e leva a significação de que a comunidade escolar, ao redor do professor inexperiente entende, que ele precisa primeiramente aprender a ensinar, e com essa visão o auxilia no processo de formação profissional. A busca pelo aprimoramento pedagógico citado pelos professores iniciantes

como fator facilitador no início da carreira profissional é uma necessidade, pelo fato do centro de estudo pesquisado não exigir noções pedagógicas para o ingresso na vida profissional docente, o que reflete os aspectos citados como dificultadores nesse estudo, dentre eles: o áspero relacionamento entre professor e aluno e o obstáculo burocrático. Possivelmente, o docente iniciante, sem experiencia pedagógica, não detém conhecimentos consistentes sobre o currículo a ser trabalhado, sobre o sistema educacional, especialmente em relação ao ensino técnico. Tais dificuldades dificultarão o enfrentamento dos obstáculos nesse início de trajetória, o que pode aumentar a chance de desistência. Ações voltadas aos professores iniciantes no Brasil são raras e os estudos para essa população tem maior frequência no ensino fundamental, sendo pequeno o volume de pesquisas referentes ao ensino técnico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apresentação da constituição dos sentidos. Psicologia: ciência e profissão, junho, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Ver. Bras. Est. Pedag., v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. Educação Unisinos, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015.

BIOTO, P. A. Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 12, n. 34, p. 25-36, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

CALVACANTE, I. F.; HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, F. L. S.; NASCIMENTO, J. M. Formação de professores para a educação profissional: entre memórias e práticas. Natal, Editora Instituto Federal Rio Grande do Norte, 2022.

CASSÃO, P. A. CHALUH, L. N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. Revista de Educação, PUC-Campinas, v.23, nº2, 2018.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. Editora Senac, São Paulo, 2020.

GATTI, B. A. ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educationa Research,* v.13, n. 4, 1989, pp. 347-62.

IMBERNÓN F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

MAGALHÃES, L. O. R. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação. Tese (Dourado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Portugal, 1999.

MARCELO GARCÍA. C. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latino América. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MOLL, J. et. al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORICONI, G. M. et al. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo: 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 5ª edição, 2005.

TIBA, A. M. M. Processos de tornar-se mentora: um estudo de caso sobre uma participante do programa híbrido de mentoria da UFSCAR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

VILLANI, S. Mentoring programs for new teachers: Models of Induction and Support. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

GOMES, Mirian[1]
ANHAIA, Keila Santos Medi[2]
SILVA, Cinthia Lopes da[3]

RESUMO

Um dos problemas da formação de professores é a falta de exemplos concretos de como é possível realizar ações pedagógicas na Educação Básica que sejam efetivas e transformadoras. Diante disso, foi realizada uma experiência pedagógica no curso de Ciências da Religião, oferecido pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), e na disciplina Contexto Socioterritorial da Escola. O objetivo deste trabalho é analisar a experiência pedagógica mencionada. A experiência pedagógica ocasionou na realização da Feira das Religiões na UNIPLAC em 2022 e consisttiu em um exemplo de ação a ser aplicado na escola. A Feira proporcionou a discussão sobre a diversidade das religiões, a tolerância, o civismo e a empatia vivida dentro das escolas e aproximações com os estudos do lazer, pois foi possível observar os conteúdos social e intelectual do lazer pela interação entre os participantes e o acesso ao conhecimento religioso.

Palavras-chave: Formação de professores. Ciências da Religião. Escola.

INTRODUÇÃO

Um dos problemas da formação de professores é a falta de exemplos concretos de como é possível realizar ações pedagógicas na Educação Básica que sejam efetivas e transformadoras.

No caso específico do curso de Ciências da Religião, o desafio é desenvolver ações que tratem de questões acerca de dogmas, rituais e crenças, de modo a valorizar a pluralidade religiosa e as diferenças entre os sujeitos acerca da religiosidade. Assim, foi planejada e realizada uma experiência pedagógica que teve a participação de estudantes do curso de Ciências da Religião oferecido pela parceria entre a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

O objetivo deste trabalho é analisar a experiência pedagógica que deu origem ao evento denominado “Feira das Religiões” que foi realizado na UNIPLAC, em 2022. O produto final da experiência pedagógica foram reflexões e registros que deram origem ao livro “Educação, Ciências da Religião e lazer: experiência pedagógica na formação de professores”, assinado por 25 autores que foram os organizadores do evento e participantes da experiência pedagógica.

METODOLOGIA

O projeto do evento “Feira das Religiões” foi elaborado durante a disciplina Contexto Socioterritorial da escola do curso de Ciências da Religião proveniente da parceria institucional UNIPLAC/Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde foi

[1] Universidade do Planalto Catarinse (UNIPLAC)- Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: professoramiriamgomes@gmail.com
[2] Universidade do Planalto Catarinse (UNIPLAC)- Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: kanhaia@furb.br
[3] Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: cinthialopes@ufpr.br, Orcid: 0000-0002-7979-0337, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/5208944598940957.

sugerido que os acadêmicos se organizassem em um plano de ações que envolvessem a comunidade e a escola. Diante disso, foi pensado por um grupo de estudantes um projeto de Feira com foco nas religiões, sendo que a comunidade pudesse participar juntamente com seus filhos/alunos e também tivesse, com isso, acesso aos conhecimentos das diferentes doutrinas religiosas.

Houve vários diálogos entre os acadêmicos, chegando-se ao desfecho de que o projeto seria uma ação efetiva para a Educação Básica, dado que se vive em uma sociedade intolerante à diversidade religiosa. Aos poucos o grupo de estudantes foram construindo a ideia que deu origem ao projeto, sendo incluso elementos como roupas específicas e acessórios que caracterizam as religiões. No projeto foi previsto também a participação de todos os colaboradores, acadêmicos, professores, gestão escolar e comunidade universitária no evento “Feira das Religiões”. A Feira foi realizada em 2022, uma sala de aula ampla da UNIPLAC e a partir de tendas, representando as religiões: judaísmo, batuque, espiritismo e cristianismo.

Para tanto, a experiência pedagógica foi constituída por oito aulas condensadas (curso de 90h) em que foi possível construir junto aos estudantes de Ciências da Religião, a partir da disciplina Contexto Socioterritorial da Escola, conceitos acerca da participação social, do território, da comunidade escolar, da tolerância, da reciprocidade, do civismo, do lazer e das relações entre as comunidades escolar e religiosa. Logo, os estudantes na primeira aula receberam orientações para a elaboração de um projeto de lazer que pudesse ser um meio de aproximação entre a escola e as comunidades religiosas. Dentre os trabalhos, um grupo propôs a realização de uma Feira das Religiões, sendo constituída de tendas que pudessem expor conhecimentos, características e ritos de diferentes matrizes religiosa.

Então, durante o período letivo, os acadêmicos sugeriram realizar este projeto que envolveu a construção de uma Feira das Religiões na instituição de ensino superior na qual as aulas do curso foram ministradas. Ora, todos os graduandos que eram mais assíduos às aulas participaram da atividade, sendo no total cerca de 20 estudantes. As tendas construídas foram sobre as religiões: batuque (de matriz africana), judaísmo, catolicismo junto no mesmo estande com o evangelicalismo e o espiritismo. Na penúltima aula, a Feira das Religiões foi realizada e, na última aula, foi feita uma avaliação em conjunto com os estudantes sobre a realização da feira.

A experiência pedagógica se mostrou exitosa, principalmente pela participação efetiva dos estudantes, pela criação de uma atividade a ser aplicada nas escolas e para que os estudantes pudessem conhecer as diferentes religiões de seus próprios colegas. A seguir, apresentaremos uma síntese da fundamentação teórica e discussão da experiência pedagógica e o diálogo com a literatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A Feira das Religiões foi um exemplo de ação pedagógica a ser realizada nas unidades escolares, com o intuito de permitir aos estudantes o acesso aos conhecimentos da comunidade territorial e dos valores culturais. Assim, o professor de Ciências da Religião poderá influenciar a cultura da paz, viabilizando o acesso ao conhecimento dos valores sociais, éticos e morais que norteiam a comunidade na qual a escola está inserida. Haja vista que o ente religioso possui um caráter individual e coletivo e faz parte das sociedades plurais desde os primórdios da era humana. E a prova disso são os rituais cerimonias, os cultos e os fenômenos naturais que nortearam o imaginário mítico e cósmico das civilizações.

Diante disso, os futuros profissionais na área religiosa não precisam se ater unicamente nas produções epistêmicas de sala de aula e, a Feira trouxe uma nova visão do

ensinar a teoria na prática visto que a religião está norteada nas produções humanas, nos fatores culturais, sociais e estão urdidas com o ser humano dado que, a humanidade está tecida com o sagrado e o divino. Para tanto, a alta modernidade planetária por mais que esteja a vivenciar o avanço das ciências e tecnologias no qual o mundo ficou próximo de todo indivíduo, está a redescobrir a importância da religião para a formação espiritual, ética-moral focando a estruturação familiar e cultural em sociedade.

Logo, não se pode negligenciar que o ser humano que é religioso necessita viver e ter um espaço de convivência com o sagrado e, portanto, necessita construir os templos para colocar os objetos místicos e sagrados como elo de devoção espiritual. Assim, tais fenômenos sociais e religiosos precisam ser tematizados no Ensino Religioso pois estão vivos no tempo e espaço geográfico na qual a comunidade escolar está inserida.

Posto isto, o futuro professor no campo da religião, precisa conceber que a comunidade escolar está envolvida com crenças que revelam determinado comportamento Feira das Religiões, formação de professores em Ciências da Religião e interlocuções com o lazer formativo e que se materializam no caldeirão cultural do pragmatismo social. Nesse caso, a valorização não só no campo da simbologia como também na dimensão territorial que mostram as crenças e normas. Logo, a percepção pragmática do docente em torno desses valores, precisa ser percebida de um modo endógeno, pois constitui uma dinâmica e móbil no campo etiológico. Ora, o professor precisa ter uma cosmovisão da territorialidade escolar pois ele é sagrado e está cheio de simbolismo para a comunidade plural. Nesse caso, o ambiente territorial é primordial para o ensino religioso, pois a ambientação é sagrada na medida em que a pessoa se percebe no seio familiar e social.

Enfim, é premente que a vivência religiosa da comunidade tanto subjetiva como objetiva contribui para o crescimento cidadão e, revela e motiva os atos comportamentais coletivos do sagrado no ambiente escolar, dado que essa vivência influencia a vida pragmática na coletividade. Então, é imperioso que o comportamento religioso do aluno ainda é inicial, pois é formado pelo quimérico intuitivo, pelo fluído religioso e emocional e espelha-se nas diversas formas materiais e imateriais no contexto da territorialidade da comunidade escolar.

A Feira das Religiões proporcionou também o diálogo com o lazer, sendo um exemplo de espaço em formato de evento voltado aos conteúdos social e intelectual do lazer. As pessoas convidadas foram acolhidas pelos estudantes o evento proporcionou uma troca de conhecimentos entre os futuros professores e os visitantes, marcado por explicações, exemplos, representações e simbolismos religiosos e alimentos típicos de cada religião, quando era o caso da religião ter essa característica ou apenas água, como no caso do espiritismo.

Este tipo de interlocução entre a religião e o lazer não é frequente, em geral, a religião é compreendida no campo do lazer como uma atividade de obrigação, já o lazer se encontra no campo das não-obrigações ou no tempo disponível. Aqui no caso, foi possível a interlocução entre religião e lazer mediada pelo evento “Feira das Religiões” e consequentemente, pelo conhecimento religioso. Vemos como profícua aproximações desse tipo no âmbito da Educação Básica, em que os estudantes poderão ter acesso ao conhecimento de uma maneira a se socializar e a aprender sobre as religiões e a cultura de paz.

Portanto, a fim de buscarmos respaldo teórico para justificar a Feira das Religiões, podemos ter como base Fleuri (2013, p. 72) apud Araújo e Araújo (2016) que acreditam que o estudo da diversidade religiosa nas escolas públicas deve se pautar em três elementos: tolerância, reciprocidade e civismo. Ora, a tolerância dá-se quando consideramos válidos, os princípios e convicções que conduzem as nossas vidas e, também, da mesma forma válidas,

as concepções dos outros, sem julgar se são legítimas ou não. Para tanto, a reciprocidade se constitui como uma competência social para se desenvolver o respeito para com o outro e ao tomar conhecimento disso, urge que se possa reconhecer os valores e a importância de comunidades que possuem crenças diferentemente dele. No que tange ao civismo, a escola deve educar o jovem para a moderação com relação às suas expressões e, tal defesa, não significa para Fleuri (2013) apud Araújo e Araújo (2016) censurar as manifestações religiosas dos jovens, mas sim, de que a crença de um indivíduo não entrave ou se sobreponha a do outro. Trata-se da preparação para a vida pública, a manifestação das representações religiosas em sociedade, de modo que todos possam participar e igualmente tendo seus direitos respeitados, sem discriminação, tratando todos com reciprocidade.

Desta maneira, a Feira das Religiões ao se apresentar a partir do critério da diversidade, propôs ao seu visitante, os ensinamentos da tolerância, reciprocidade e civismo. No entanto, essa atividade trouxe à tona esses elementos de modo vivencial, a partir da interação entre as pessoas na feira. Em um primeiro momento, a feira pôde causar certo estranhamento ao se ver pessoas vestidas de diferentes formas, oferecendo ou não certos alimentos e demostrando como são seus ritos, mas aos poucos, as pessoas foram Feira das religiões: avaliando a experiência pedagógica na formação de professores em Ciências da Religião interagindo e aproveitando todo o conhecimento que se estava na composição de suas tendas/religiões. Além disso, houve também interlocuções com o lazer pelo fato do projeto ter como elementos predominantes os conteúdos social e intelectual do lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica que deu origem ao projeto do evento “Feira das Religiões” gerou entre os estudantes vários diálogos, chegando-se ao desfecho de que o projeto seria uma ação efetiva para a Educação Básica, dado que se vive em uma sociedade intolerante à diversidade religiosa. Aos poucos o grupo de estudantes foram construindo a ideia que deu origem ao projeto, sendo incluso elementos como roupas específicas e acessórios que caracterizam as religiões. No projeto foi previsto também a participação de todos os colaboradores, acadêmicos, professores, gestão escolar e comunidade universitária no evento “Feira das Religiões”.

Conclui-se que o objetivo de elaboração do projeto e sua concretização teve êxito como ação pedagógica a ser um exemplo aplicado nas escolas de Educação Básica, por propor aos alunos e a comunidade escolar a diversidade das religiões, a tolerância, o civismo e a empatia vivida dentro das escolas, tendo em vista que esse é um universo de jovens e adolescentes. Além disso, houve também interlocuções com o lazer pelo fato de o projeto ter como elementos predominantes os conteúdos social e intelectual do lazer.

Outros estudos serão bem-vindos no sentido de combater a intolerância religiosa ou de qualquer outro tipo que traz prejuízos para a vida humana e o convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. N., ARAÚJO, P. C. de A. **Representações da diversidade religiosa no cotidiano escolar: diálogos com os saberes históricos**. XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB, v. 17, n. 1, 2016.

FLEURI, R. M. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Ronaldo Matias [et al.] (orgs). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver** - Blumenau: Edifurb, 2013.

SILVA, C. L. da; SILVA, J. B. R. ; CAMARGO, J. C. V. ; CARVALHO, S. ; SILVA, C. B.

; CORREA, M. L. ; KRACIK, L. A. ; ANDRADE, A. P. S. ; SCHMIDT, T. A. ; ANHAIA, K. S. M. ; SOUZA, L. G. ; SILVA, J. A. ; ANDRADE, S. S. C. ; JESUS, M. J. S. ; PUCCI, T. M. F. ; NASCIMENTO, T. N. ; RODRIGUES, S. A. L. M. A. ; PEREIRA, C. A. ; SANTOS, J. R. S. ; SANTOS, M. S. M. ; BATISTA, B. Q. ; GOMES, M. J. ; CHIOMENTO, A. ; MOLL, B. C. ; OLIVEIRA, E. R. K. . **Educação, Ciências da Religião e lazer**: experiência pedagógica na formação de professores. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. 70p .

FORMAÇÃO COM ESTÍMULO ÀS COMPETÊNCIAS TRANSCOMPLEXAS E ATENDIMENTO DE DEMANDAS DE DOCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO DO OESTE – SC

SUCHARA, Stephanie Cristina Böhme[1]
ZWIEREWICZ, Marlene[2]

RESUMO

O presente resumo expandido objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. A pesquisa visou o desenvolvimento de um programa de formação continuada, pautado na perspectiva da transdisciplinaridade e da ecoformação e ancorado na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores, com foco no atendimento das necessidades formativas dos docentes e no estímulo ao desenvolvimento de competências docentes transcomplexas. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa na qual participaram da intervenção seis docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola da Rede Municipal de Rio do Oeste, Santa Catarina. Na sistematização, priorizam-se resultados da pesquisa em relação ao atendimento das demandas docentes como em relação ao desenvolvimento de competências transcomplexas.

Palavras-chave: Formação docente. Demandas formativas. Competências transcomplexas.

INTRODUÇÃO

O recente contexto pandêmico vivenciado a nível global tornou mais perceptível as fragilidades existentes nas políticas de formação docente na educação brasileira e evidenciou, segundo Suchara (2023), a necessidade de promoção de iniciativas que desenvolvam e valorizem processos de ensino e de aprendizagem comprometidos com o atendimento de demandas tanto pessoais quanto ambientais e sociais.

Ao encontro das ideias de Suchara (2023), autores como Behrens (2007, p. 441), expressam a necessidade de superação da abordagem enciclopédica que acompanha a docência há vários séculos, trazendo consigo "[...] como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento". Corroborando com a autora, Nóvoa (2017, p. 1108-1109) menciona que "[...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores".

Assim, observa-se que as novas demandas educacionais trazem como exigência, "[...] a necessidade transitar de iniciativas de formação fragmentadas e descontextualizadas para iniciativas transdisciplinares e ecoformadoras, envolvendo nas experiências, o próprio campo de atuação dos participantes" (SUCHARA, 2023, p. 21-22). Para além disso, as demandas docentes denotam a necessidade de um perfil docente com competências de natureza transcomplexa, que transcendam o sentido mercadológico do conceito de competência, e que exercitem "[...] o pensar complexo e dinamizam práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras" (SUCHARA, 2023, p. 22).

[1] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: stesuchara@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8825-5347, Lattes: http://lattes.cnpq.br/3762894888233773.
[2] Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP, E-mail: marlene@uniarp.edu.br., ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5840-1136, Lattes: http://lattes.cnpq.br/2338653915538065.

Diante desse contexto, a pesquisa intitulada “Competências Transcomplexas na Formação Continuada de Docentes dos anos finais do Ensino Fundamental”, desenvolvida por Suchara (2023), teve como objetivo elaborar uma proposta de formação continuada de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Rio do Oeste, Santa Catarina, comprometida com as demandas e as potencialidades dos participantes e com o desenvolvimento de competências transcomplexas.

Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP, a pesquisa fundamentou-se no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, adaptando-o às demandas de docentes atuantes em uma escola da Rede Municipal de Ensino no município de Rio do Oeste, Santa Catarina, todavia, mantendo a base epistemológica pautada na tríade conceitual complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação.

O presente texto sistematiza a metodologia da referida pesquisa e apresenta, brevemente, contribuições de autores que embasam a fundamentação teórica, além de destacar resultados alcançados com a utilização da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na intervenção realizada durante a pesquisa.

METODOLOGIA

Com a finalidade de avaliar as potencialidades da proposta formativa para atender demandas docentes e colaborar no desenvolvimento de competências transcomplexas, elegeu-se a pesquisa-ação com abordagem qualitativa, estruturada em cinco etapas, cada uma correspondente a um objetivo específico da investigação.

A pesquisa contou, inicialmente com doze docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, tanto da rede estadual quanto municipal de ensino do município de Rio do Oeste – Santa Catarina, que foram convidados a responder um questionário sobre as demandas docentes. No segundo momento, foi elaborada e desenvolvida uma proposta de formação docente baseada na metodologia do PCE, que levou em conta as demandas identificadas com a aplicação do questionário. Seis professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do mesmo município participaram da implementação dessa proposta.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: um questionário para identificar as demandas de formação, um formulário para compilar as competências docentes presentes em estudos correlatos, um roteiro para elaboração da proposta formativa, um questionário para avaliar o potencial da proposta em atender às demandas formativas, outro questionário para avaliar o desenvolvimento de competências transcomplexas dos professores durante a formação, e um diário de bordo para registrar episódios relacionados à formação e à prática dos docentes a partir dela.

DAS DEMANDAS FORMATIVAS AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSCOMPLEXAS

A pesquisa apresentada brevemente neste resumo, tem sua fundamentação teórica alicerçada em quatro dimensões: histórico da formação docente no Brasil; discussão conceitual sobre competência e a valorização de competências transcomplexas; os conceitos de complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, e a metodologia do PCE e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.

No que tange à formação docente, de acordo com Gatti (2017), a perspectiva atual ainda se baseia em um sistema que não está em consonância com as necessidades da realidade escolar, corroborando com o que apontam Zwierewicz, Zanol e Horn (2020), ao indicarem que fragilidade da formação docente no Brasil não se limita aos profissionais que

já estão atuando na Educação Básica, mas também abrange os próprios programas de formação inicial oferecidos pelo Ensino Superior. Nesse sentido, “[...] a perspectiva ainda vigente prioriza a descontextualização e a abordagem enciclopédica” (SUCHARA, 2023, p. 53), o que denota a “[...] importância de mudanças paradigmáticas” (SUCHARA, 2023, p. 53) para o desenvolvimento de programas de formação que visem um “[...] ensino orientado à condição humana, pautado na religação dos saberes, o que reitera a relevância de um planejamento transdisciplinar dinamizado mediante uma perspectiva ecoformadora” (MORIN, 2021).

A pesquisa também estabelece uma conexão com a temática das competências docentes, realizando uma análise crítica sobre o uso do conceito de competência, que segundo Suchara (2023, p. 59) “ [...] possui múltiplas dimensões e insere-se em diferentes âmbitos, transitando entre condições intrapessoais, relações interpessoais e mundo do trabalho”. O diálogo entre diversos autores como Allessandrini (2002), Fleury e Fleury (2001), Macedo (2002), Machado (2002), Perrenoud (2002), e Zwierewicz (2013) possibilita observar tanto a vinculação mercadológica do conceito de competência, mas também a necessidade de superação dessa perspectiva, considerando fatores intrapessoais e interpessoais, bem como a relação com o meio ambiente.

No que tange à discussão do conceito de competências transcomplexas, são consideradas as contribuições de González Velasco, Zwierewicz e Simão (2020) sobre as habilidades transcomplexas, tratando-se de um conceito “ [...] novo, e, ainda, em construção [...]” (SUCHARA, 2023, p. 74). Nesse sentido, as competências transcomplexas surgem como uma proposta de superação da visão mercadológica do conceito de competência ao possibilitar ao docente “ [...] a superação do modelo paradigmático centrado na fragmentação do conhecimento e na mecanização da educação” (SUCHARA, 2023, p. 75). Assim, a pesquisadora propõe oito competências docentes transcomplexas a seguir: Resiliência, Empatia, Autopoiese, Comunicação proativa, Criatividade, Domínio tecnológico, Predisposição para religar, e o Pensamento complexo.

A partir da fundamentação teórica e dos dados obtidos com o questionário para identificar as demandas de formação, propôs-se aos docentes participantes da pesquisa, o envolvimento em uma formação com enfoque ecoformador e transdisciplinar e valorizadora de um pensar complexo, considerando as demandas formativas identificadas no início da pesquisa , no âmbito das metodologias de ensino, do uso de tecnologias na educação e do planejamento, sendo estas demandas consideradas no planejamento da proposta formativa.

A proposta formativa apresentada foi realizada no formato semipresencial, atendendo preferências dos participantes, com carga horária de 50 horas, divididas em cinco encontros presenciais e momentos de estudos assíncronos, onde os participantes realizaram leituras diversas sobre temáticas pertinentes da formação e atividades relacionadas ao planejamento e desenvolvimento de um PCE comprometido com a realidade da escola onde os docentes participantes atuam. Dos temas abordados ao longo dos encontros, destacam-se os paradigmas educacionais e a tríade conceitual complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação, condição fundamental para a elaboração do PCE durante os encontros de formação. Foram realizadas também, oficinas de tecnologias digitais, visando o acesso a plataformas educacionais como o Anchor e o Kahoot, e possibilidades de uso alinhadas ao PCE.

As competências transcomplexas propostas foram abordadas e desenvolvidas ao longo dos encontros, por meio de dinâmicas, reflexões e discussões conceituais, e exercitadas pelos docentes nas atividades da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciam o alcance do objetivo proposto, o que pode ser percebido no atendimento das necessidades formativas, bem como do PCE planejado e aplicado pelos docentes, ao longo da formação.

No que tange o questionário de identificação das necessidades formativas, destacam-se a predisposição demostrada pelos participantes à religação dos saberes e sua conexão com demandas locais e globais, a necessidade de superar a formação enraizada no modelo cartesiano de ensino, de investir em propostas de ensino transdisciplinares e ecoformadoras, a predisposição em participar de planejamentos colaborativos e a inserção tecnológica.

A análise dos estudos correlatos trouxe contribuições para a elaboração da proposta formativa, ao evidenciar condições importantes como as demandas dos docentes em formação, a valorização do contexto na qual os docentes estão inseridos, o estímulo ao trabalho colaborativo e a escuta sensível, a vinculação teórico-prática e o uso da metodologia de projetos, fortalecendo o compromisso com as competências transcomplexas ao longo da elaboração da proposta formativa.

A avaliação da proposta formativa, intitulada “Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: do Conhecimento Pertinente às Competências Transcomplexas”, demonstrou que a mesma alcançou o objetivo de proporcionar uma formação comprometida com o estímulo a competências transcomplexas. Das oito competências transcomplexas, sete foram estimuladas, sem ressalvas: a criatividade, a autopoiese, a empatia, o pensamento complexo, a predisposição para religar, a comunicação proativa e o domínio das tecnologias digitais. Todavia, algumas circunstâncias que dificultaram o desenvolvimento da resiliência foram mencionadas pelos docentes, o que dificultou sua ressignificação, como o enraizamento das suas próprias formações, pautadas na perspectiva linear e fragmentada, e a falta de apoio por parte da gestão.

Na avaliação da proposta formativa, os participantes destacaram a abertura para a participação em um processo de ressignificação das práticas pedagógicas, as quais foram potencializadas pelas discussões e atividades realizadas ao longo da formação, bem como pelo PCE desenvolvido, acentuando a religação de saberes e a vinculação de conteúdos curriculares ao que é vivenciado pelos estudantes em seu contexto.

Por fim, a pesquisa demonstrou que a mesma não esgota as possibilidades de investigação da temática, podendo estimular novas discussões acerca da formação docente, e a necessidade de um olhar mais atento e especial às políticas de formação, promovendo maior escuta dos anseios docentes, de forma empática e sensível, e maior aproximação entre teoria e prática, bem como a participação do docente no planejamento das propostas formativas.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação, Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set. /dez. 2007. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/25531643.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

FLEURY, Maria Tereza Leme, FLEURY Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea** [S. l.], v. 5, p. 183-196, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429/17739. Acesso em: 15 fev. 2022.

GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel; ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia. Habilidades transcomplejas para la justicia social en tiempos de pandemia y post-pandemia SARS-COV-2. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 163–181, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66955. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66955. Acesso em: 17 abr. 2022.

MACEDO, Lino de. Situação - problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-136.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-156.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 26. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.], v. 47, n.166, p.1106-1133 out. /dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

SUCHARA, Stephanie Cristina Bohme. **Competências transcomplexas na formação continuada de docentes dos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 250 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica. Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, 2023.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Competências de pesquisadores manifestadas em teses de Doutorado em Psicologia e Educação de Universidades do Brasil, Espanha e Suécia**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107332. Acesso em: 22 abr. 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene; ZANOL, Alessandra Garcia; HORN, Marli. Desafios e possibilidades da formação docente em pesquisas com intervenção no mestrado profissional. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 2, p. 232-250, 29 nov. 2020. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/319. Acesso em: 15 fev

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESORES SOB O OLHAR COMPLEXO E ECOFORMATIVO

MORAIS, Maria José da Silva[1]
PINHO, Maria José de [2]

RESUMO

O presente texto objetiva compreender a formação continuada a partir do pensar complexo e da ecoformação. Diante da complexidade da formação continuada de professores, é possível pensar processos formativos a partir da complexidade e da ecoformação na contemporaneidade? Para tanto, estes aportes teóricos emergem uma teia de interconexões dinâmicas, conhecimento inter-relacional e movimento ininterrupto, além de uma visão sistêmica para percepção dos fenômenos locais e globais. O percurso metodológico utilizado foi a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, a fim de aprofundar os fundamentos em relação a visão de uma educação pautada na formação integral do sujeito como finalidades de aprendizagens para a vida. Além de religar os conhecimentos ao ser, o saber e o fazer. Dessa forma, o pensar transdisciplinar requer conhecimento, metodologias de abertura, diálogo e rigorosidade científica e valorização humana. Portanto, os processos formativos a partir destes pressupostos epistemológicos possibilitam uma formação integradora que forme para a vida.

Palavras-chave: Formação continuada. Unidade do conhecimento. Formação humana.

INTRODUÇÃO

O objetivo de compreender a formação continuada a partir do pensar complexo e da ecoformação é sobretudo pensar uma educação que prima pela integralidade do ser e do conhecimento. Pois sabe-se que a ciência clássica ainda reverbera nas instituições de ensino seja no âmbito da educação básica ou em no nível superior. Nesse aspecto, Moraes (1997, p. 20) afirma que não estimular “o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas cientificas, para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitem ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem”. E essas mudanças predispõem “refletir nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo” (MORIN, 2020, p. 22). Ou seja, há urgência da análise de novos percursos, conhecimentos teóricos e metodológicos para aprender e ensinar.

Para tanto, o progresso profissional dos professores depende esforço de pesquisa, de políticas públicas e investimentos materiais e humanos, além de proposta para a formação continuada. Isto possibilita aprendermos a conhecer como professores os contextos educativos com um olhar crítico e problematizador (NÓVOA, 2017).

Neste caminho, o texto buscará por uma formação continuada de professores pautada na unidade do conhecimento e na compreensão do ser nos diferentes níveis de percepções, assim sendo, a ecoformação é indispensável, pois possibilita o crescimento interior a partir da interação do ser consigo mesmo, com o outro e com tudo o que está em

[1] Maria José da Silva Morais. Doutoranda em Educação na Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: mel.smasssi@gmail.com, orcid: https://orcid.org/0000-0002-3579-570X, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/5534393107386694
[2] Maria José de Pinho. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura e Mestrado e Doutorado em Educação da UFT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br, orcid: https://orcid.org/0000-0002-3579-570X, link do currículo lattes: ttp://lattes.cnpq.br/7113857811427432

seu entorno. Para compreender as múltiplas realidades e a conexão entre o ser, o saber e o fazer, faz-se necessário, nos processos formativos, um conhecimento que valorize e integre a razão e a emoção como saberes que favoreçam os processos de construção do conhecimento dos docentes da educação básica.

METODOLOGIA

A abordagem da investigação trata-se de um estudo qualitativo, pois permite compreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, e a uma maior familiaridade com o problema segundo (Gil, 2012). Além de possibilitar ao pesquisador "[...] a não se preocupar com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Por isso, esta abordagem tem sua especificidade, o que requer uma metodologia própria.

Nesse aspecto, como técnica de coleta de dados utilizou-se a análise bibliográfica, norteando-se nos seguintes aportes teóricos: Moraes (1997 e 2008), Morin (2015 e 2003), Nocolescu (1999), Nóvoa (2017), Pineau (2003), Galvani (2002), dentre outros. De acordo com Gil (2012), esta técnica possibilita ao investigador a análise de artigos científicos e livros sobre um determinado assunto. Visto que estes fundamentos teóricos possibilitam rupturas de um conhecimento fragmentado, desconectado da inteireza do ser, propiciando assim, processos de formação continuada de professores com um fazer coerente, significativo, comprometido e contextualizado com e para a vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A contemporaneidade exige examinar as matrizes epistemológicas dos contextos a qual convive-se, com vistas a sair "do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos". (MORAES, 1997, p. 54). Sendo urgente o repensar do modelo cientificista arraigado nas instituições de ensino, pois emerge a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo do sujeito, superando a fragmentação do conhecimento e a separação da razão e emoção.

Nesse aspecto, Morin (2015, p. 13) conceitua a complexidade, primeiramente como "[...] um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, é um tecido de acontecimentos, ações e interações e acasos". A complexidade pode ser compreendida também como como traços inquietantes do emaranhado, do inseparável, da ordem/desordem, da incerteza e etc.

A partir dessa visão complexa compreende que a formação continuada de professores "é um campo frutífero para as grandes produções de conhecimentos, que integram diferentes realidades com o contexto estudantil" (PINHO; PASSOS, 2018, p. 434). E isto predispõe processos formativos que estejam atentos as realidades ou problemas cada vez mais multidimensionais, globais e planetários. Dessa forma, as vivências escolares contribuem para um conhecimento que problematize, suscite a criatividade, a arte, dimensões afetivas e culturais.

Sob este olhar Moraes (1997, p. 27)) reforça a indispensabilidade de "[...]uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiam a circulação de informações, a construção do conhecimento". Este cenário emergem uma nova forma de processos de construção do conhecimento, além de enfatizar a coexistência

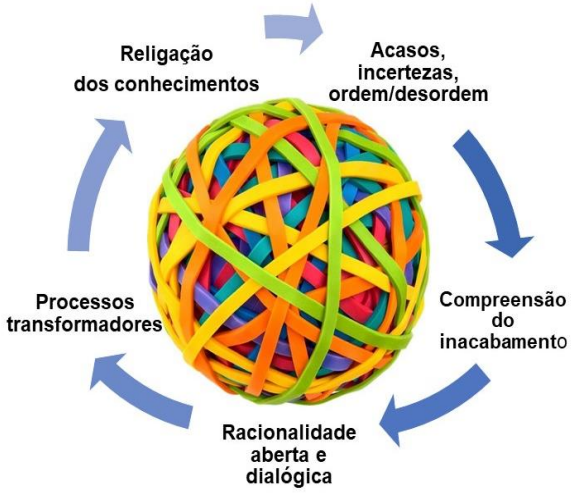
das relações, dos diálogos e das interações entre diferentes organismos, que indique que tudo o que existe está racionado e tecido por uma teia de conexões.

Para tanto, é perceptível que somente a racionalidade não consegue responder a complexidade do ser humano. Assim, a transdisciplinaridade vem como reconhecimento da interdependência, princípio essencial para dialogar com toda a inteireza do sujeito. Logo, a transdisciplinaridade envolve o que está além das disciplinas e dos objetos de conhecimento; situa o sujeito em sua individualidade, o ser humano com toda sua multidimensionalidade e interligando em sua realidade complexa a ser entendida.

Esta, preocupa-se com a construção do conhecimento, o sujeito como ser que cria, transforma a dimensão social, cultural, histórica e política. Cabe destacar que a "visão transdisciplinar propõe-nos a consideração de uma realidade multidimensional estruturada em múltiplos níveis" (NICOLESCU, 1999, p. 55). Ou seja, essa compreensão substitui a realidade unidimensional, disposta pela ciência clássica, buscando assim múltiplas percepções do sujeito e objeto.

A formação continuada a partir dos aportes do pensar complexo e da transdisciplinaridade predispõem a superação dos imperativos do modelo tradicional, é sobretudo pensar a ciência não fragmentada, conectada com o ser e a realidade, pois desta forma "[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário" (MORIN, 2003, p. 14). A partir deste olhar a Figura 1 traz os elementos fundamentais para a formação humana do sujeito em sua completude.

Figura 1 – Elementos construtivos para o pensar complexo



Fonte: Elaborada a partir de Morin (2015).

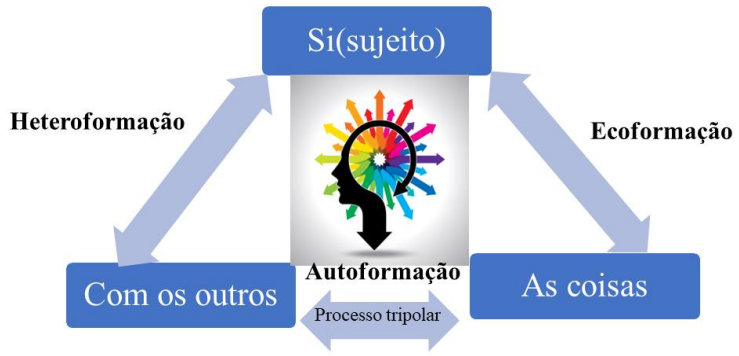
Percebe-se que a religação dos conhecimentos, a racionalidade aberta e dialógica do ser, a compreensão do inacabamento, das incertezas, da ordem/desordem e a constante busca pela transformação de si e dos contextos sob o olhar do pensamento complexo emergem com os processos formativos da contemporaneidade.

Com este entendimento, Galvani (2002) traz a formação tripolar como processo formativo do sujeito, definindo este como: autoformação (si), heteroformação (com os outros) e ecoformação (as coisas/ambiente). Nessa perspectiva, Pineau (2003), reforça o processo

auto-eco-formador ao compreender a autoformação como a formação de si, a heteroformação como a formação com os outros, as experiencias sociais e a ecoformação com o ambiente e os objetos.

Cabe destacar que no processo a partir do pólo hetero, a educação tem influências familiares, do meio social e cultural, ou seja, das ações de formação inicial e continuada. Essa heteroformação é caracterizada de maneira dependente do meio ambiente cultural. A formação guiada pelo pólo eco se constitui das influências físicas, climáticas e das interações da pessoa com todas as variedades ambientais e culturas, além das experiências vividas (GALVANI, 2003). Como ressalta a Figura 2.

Figura 2 – Processo auto-eco-formador



Fonte: Elaborada com base em Galvani (2002).

Assim, a Figura 2 representa o processo tripolar formativo do sujeito ao longo da vida, sendo elementos indispensáveis ao sujeito para formação que busca a inteireza do ser humano, além de não o separar do objeto.

Cabe ressaltar que Moraes (2008) chama atenção para a necessidade de as pesquisas aprofundar o âmbito da autoformação, visto que esta é uma dimensão que carece de maior profundidade, pois este aspecto contribui para formação continuada de professores a partir das análises dos objetos investigados.

Destarte, assumir uma atitude complexa e ecoformadora implica em investir na transformação do ser humano em sua totalidade, ao se relacionar com o todo e o seu entorno. Nesse processo, não se constitui apenas na dimensão epistemológica, disciplinar ou cultural. Esta, necessita de um novo olhar para a vida e para o aspecto social, uma vez que a ecoformação colabora para o bem-estar individual, social e planetário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a formação continuada de professores, pautada nas diretrizes teóricas da complexidade e ecoformação, reverbera-se como um caminho a ser trilhado, uma possibilidade de reflexão da ação pedagógica. Nessa direção, o conhecimento não deve se apresentar fragmentado, mas sim formar uma unidade como um instrumento efetivo de formação humana e cidadã do ser, apto a agregar novas perspectivas educacionais que reduza as desigualdades socioeducativas e propiciem uma formação imbricada nos diversos fenômenos da vida.

Portanto, este processo emerge uma teia de interconexões dinâmicas, conhecimento inter-relacional e movimento ininterrupto, além de uma visão sistêmica para percepção dos fenômenos. Logo, a formação continuada a partir do pensar complexo e da ecoformação

predispõe abertura do sujeito, além de investimentos nas estruturas educativas para haver processos que sejam para tessitura do ser em sua completude.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN; MELLO Maria F; BARROS. Vitória M. **Educação e transdisciplinaridade II.** Coordenação executiva do CETRANS - São Paulo: Triom, 2002. p. 93-121.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria. Cândida. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via:** lições do coronavírus. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom. 1999

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2023.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório,** Palmas. v. 4, n. 2, p. 433-457, abr-jun. 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123/12750. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

DA FORMAÇÃO DOCENTE À METAMORFOSE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha[1]
ZWIEREWICZ, Marlene[2]

RESUMO

Esta produção sistematiza uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP, cujo objetivo foi avaliar o potencial de um programa de formação, norteado pela perspectiva transdisciplinar e ecoformadora, para a transformação da prática pedagógica e o atendimento das necessidades formativas dos docentes da Escola Municipal de Educação Básica Rodolfo Nickel, de Caçador, Santa Catarina. Priorizando a pesquisa-ação e a abordagem qualitativa, o estudo contou com a participação de oito docentes e 18 estudantes vinculados à referida escola, bem como uma gestora da Secretaria de Educação e 50 estudantes visitantes. Entre os resultados, destaca-se que a proposta formativa contribuiu para transformação da prática pedagógica dos docentes, observada, especialmente, na articulação teórico-prática, na ampliação de diálogos fundamentados na teoria, na manifestação do protagonismo dos estudantes e no trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação docente. Escola do campo.

INTRODUÇÃO

A análise da história da educação brasileira confirma que o paradigma positivista influenciou na organização curricular das escolas e ainda exerce um papel determinante na realidade atual. Estimulando o ensino descontextualizado, linear e fragmentado, essa perspectiva paradigmática que favorece a competição e a exclusão e colabora para a manifestação de um pensamento reducionista, incapaz de analisar a responsabilidade das ações humanas para a destruição da vida no planeta, vem sendo questionada por diferentes autores, entre os quais Moraes (2018), Morin (2019) e Torre e Zwierewicz (2009, 2022).

Sua superação tem sido estimulada por outros paradigmas destacados por Moraes (2018), entre eles, o paradigma sociocrítico e o paradigma ecossistêmico. A prioridade deste último é estimular uma educação a partir da vida e para a vida e que favoreça transformações nos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no ambiente da sala de aula, no contexto das instituições e nos seus entornos (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009).

Especificamente em relação à profissionalização docente, Gatti (2017, p. 733) registrou que "[...] as dinâmicas curriculares na formação de professores [...] precisam reinventar-se. Para isso é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada". Como sugestão, a autora aponta para uma formação que considere as condições situacionais, tendo clareza das suas finalidades, ou seja, "[...] os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais" (GATTI, 2017, p. 722), reiterando a necessidade de uma mudança nos paradigmas norteadores das propostas formativas.

Diante dessa realidade, a pesquisa intitulada "Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do

[1] Secretaria Municipal de Educação de Caçador. E-mail: aline.almeida@cacador.edu.sc.gov.br. Orcid: 0000-0003-2367-7690. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0370535143822555
[2] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: marlene@uniarp.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5840-1136. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2338653915538065.

campo", realizada por Almeida (2018), teve como objetivo avaliar o potencial de um programa de formação transdisciplinar e ecoformador para a transformação da prática pedagógica e o atendimento das necessidades formativas dos docentes da EMEB Rodolfo Nickel. Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP, a pesquisa utilizou com base o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e o adaptou para as demandas de docentes atuantes em uma escola do campo, mantendo, contudo, a base epistemológica pautada na tríade conceitual complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação e a estrutura geral formada por cinco etapa.

O presente resumo sistematiza a metodologia da referida pesquisa e apresenta, brevemente, contribuições de autores que colaboraram na fundamentação teórica. Além disso, indica condições previstas na oferta do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e evidencia os resultados alcançados com sua utilização na intervenção realizada durante a pesquisa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação, apoiada nas pesquisas bibliográfica e documental. Thiollent (2000) lembra que uma pesquisa-ação requisita uma ação no problema emergente por parte dos envolvidos nos estudos.

Quanto à abordagem, foi priorizada a qualitativa, ainda que a quantitativa tenha se feito presente em determinados momentos. Destaca-se que abordagem qualitativa se difere da quantitativa "[...] à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas" (RICHARDSON, 2017, p. 79).

A pesquisa foi realizada na EMEB Rodolfo Nickel, situada no Assentamento Hermínio Gonçalves dos Santos, interior do município de Caçador – SC. Trata-se de uma escola do campo que em 2018 atendia 65 crianças matriculadas nos últimos anos da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O corpo docente era formado por oito professores, três de turma e cinco de disciplinas específicas, além de uma Especialista em Assuntos Educacionais, profissional responsável pelas demandas pedagógicas e administrativas da escola, sendo a mesma responsável por esta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: i) dois questionários: um para avaliar o perfil dos docentes e suas necessidades formativas e outro para avaliar os resultados do programa na percepção dos referidos profissionais; ii) um roteiro de entrevista aplicado aos estudantes; iii) dois formulários: um para análise de estudos correlatos e outro para análise das práticas desenvolvidas a partir da formação.

Destaca-se, ainda, que foram utilizados quatro documentos no sentido de preservar os preceitos éticos na pesquisa: Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores deIidade; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores; Termo de autorização de uso de imagem.

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao discutir os paradigmas educacionais, Moraes (2018) apresenta quatro perspectivas: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo, o paradigma sociocrático e o paradigma ecossistêmico. Apesar dos avanços do interpretativo e do sociocrítico em relação ao paradigma positivista, a autora defende que mediante o paradigma ecossistêmico "[...] a realidade emerge como unidade global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais [...]", constituindo "[...] um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles" (MORAES, 2018, p. 17).

Considerando a relevância do paradigma ecossistêmico para estimular formações docentes valorizadoras de um pensar complexo e, portanto, de um pensamento que para Morin (2019), valoriza o todo sem desconsiderar as partes, considerando também o que as vincula, a pesquisa sistematizada nesta publicação mobilizou um planejamento transdisciplinar e práticas pedagógicas ecoformadoras, respaldando a intervenção realizada em uma escola de campo em autores que discutem a necessidade de mudanças na formação continuada dos docentes. São autores como Gatti (2014, p. 378) que defende a necessidade de a formação docente ser dinamizada por "[...] ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada [...]" e Nóvoa (2019, p. 3) defensor da ideia de que a metamorfose da prática pedagógica acontece quando "[...] 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 [...]" tradicionalmente adotado.

Essa é perspectiva do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas que vem sendo objeto de estudo de pesquisas como as de Horn (2021). Este programa é organizado em cinco etapas que procuram conectar a formação docente a demandas das realidades local e global e priorizam a realização de iniciativas colaborativas e comprometidas com a metamorfose da prática pedagógica. São elas: i) etapas da conexão e da projeção: compostas por momentos para realizar um levantamento das potencialidades e dos desafios locais e planejar alternativas; ii) etapa da interação: constituída por momentos para compartilhar as ações desenvolvidas nas escolas, identificar as dificuldades e valorizar os avanços observados; iii) etapa do fortalecimento: formada por momentos para aprofundar conhecimentos teóricos que respaldam as práticas criativas e ecoformadora e fortalecer a intervenção; iv) etapa da polinização: construída por ações que estimulam a divulgação dos resultados dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) elaborados e aplicadas nas escolas durante a formação, valorizando as instituições, os profissionais, os estudantes, as comunidades e suas iniciativas, contribuindo também para que outros contextos possam ressignificar suas práticas a partir daquilo que foi compartilhado, conforme destacam Zwierewicz et al. (2017).

Com base na proposta original, foi criado o "Programa de Formação-ação em Escolas Criativas: pertinência e empatia nos processos de ensino e aprendizagem". Na adaptação da proposta, foram mantidos os princípios que norteiam a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), especialmente a transdisciplinaridade e a ecoformação, e consideradas demandas dos docentes da EMEB Rodolfo Nickel, levantadas por meio da aplicação de um questionário. Além disso, foram observadas especificidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e outros documentos de orientação da educação municipal.

O programa foi coordenado pela pesquisadora e sua orientadora e organizado em cinco encontros, totalizando a carga horária de 24 horas. Os quatro primeiros foram realizados após o horário das aulas, na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caçador. Já o último encontro ocorreu no Centro Comunitário próximo à escola, durante a etapa da polinização, e envolveu a primeira Mostra do Conhecimento realizada pela instituição. Além dos encontros gerais de formação, foram realizadas reuniões na escola durante as horas-atividade dos docentes, bem como um acompanhamento sistemático da pesquisadora no desenvolvimento do PCE que envolveu todas as turmas da escola. Este projeto foi proposto de forma colaborativa pelos docentes durante a formação, caracterizando um planejamento transdisciplinar, mobilizador de práticas pedagógicas ecoformadoras.

Ao articular-se com as contribuições da transdisciplinaridade e da ecoformação, a estrutura do programa teve como intenção favorecer o pensamento complexo. Em

decorrência, observou-se, entre os resultados da pesquisa, que a proposta formativa contribuiu para transformação da prática pedagógica dos docentes, destacando-se na articulação teórico-prática ao aproximar os conteúdos da realidade em que os estudantes estão inseridos, nas oportunidades para ampliação de diálogos fundamentados na teoria, ressignificando a visão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, na manifestação da criatividade e do protagonismo dos estudantes e no trabalho colaborativo. Em relação às necessidades formativas dos docentes que indicavam temas de preferência, além de estratégias para ampliação da participação da comunidade, do interesse dos estudantes e do comprometimento com a aprendizagem, a formação acentuou a discussão do planejamento e da metodologia de ensino e estimulou a implicação dos pais e/ou responsáveis em várias ações desenvolvidas, o comprometimento dos estudantes, redimensionando o que antes era considerado indisciplina, o interesse pela apropriação dos conteúdos, especialmente por ter sido estimulada sua articulação com a realidade local, sem subestimar demandas globais.

Conhecendo os resultados de propostas formativas precedentes, já havia uma expectativa que a participação dos docentes no programa refletisse diretamente na sala de aula, pois, conforme defende Nóvoa (2019), a metamorfose acontece quando os docentes atuam coletivamente. Como exemplo, destaca-se que durante a formação dos docentes, as práticas que eles mesmos estimularam em sala de aula aproximaram os conteúdos curriculares e os campos de experiência às realidades local e global, mediante atividades envolvendo os estudantes, seus familiares e outros membros da comunidade escolar interna e externa na horta escolar, em oficinas de culinária, no estudo e utilização de alimentos cultivados na comunidade, em discussões sobre problemas e potencialidades locais e outras ações que aprofundaram o conhecimento acerca da comunidade e estimularam o sentido de pertencimento, o que proporcionou maior reconhecimento e valorização da mesma, tanto pelos moradores como por pessoas de outras localidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaborar um programa de formação que atendesse necessidades dos docentes e estimulasse mudanças nas suas práticas pedagógicas, foi necessário considerar experiências formativas que pudessem atender as especificidades de uma escola do campo. Nesse sentido, a análise de outros programas de formação que priorizaram a transdisciplinaridade e a ecoformação foi fundamental para criar possibilidades articuladas com as demandas e potencialidades da escola pesquisada, dos profissionais que nela atuam, bem como dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos. Além disso, traçar o perfil docente e as suas necessidades formativas foram determinantes para que a elaboração e desenvolvimento do programa localmente comprometido, sem desconsiderar emergências globais, tais como a redução no uso de agrotóxicos na produção de alimentos.

O desenvolvimento da proposta formativa priorizou a realidade da escola do campo e valorizou o trabalho que havia sido desenvolvido pelos docentes antes do início do programa. Nesse processo, a escuta atenta dos docentes, estudantes e gestora participante, fez com que o programa pudesse ser avaliado constantemente e replanejado para suprir necessidades identificadas no início da intervenção e no decorrer de seu desenvolvimento.

Quanto aos docentes, a observação dos mesmos em relação às mudanças no planejamento, no próprio interesse dos estudantes e na prática pedagógica demonstra o potencial do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. Na análise geral, vários pontos foram destacados, entre os quais, a articulação teórico-prática, aproximando os conteúdos da realidade em que os estudantes estão inseridos, a oportunidade de diálogo fundamentado na teoria, estimulando uma nova visão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o estímulo ao protagonismo dos estudantes e o trabalho colaborativo.

Nessa trajetória foi possível confirmar a convicção de que o docente tem potencial para transformar a prática pedagógica. Contudo, é determinante que se ofereça a ele um movimento de formação-ação para que possa interagir continuamente enquanto vivencia as mudanças impulsionadas individual e coletivamente.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Caçador e à Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP pela bolsa para realização do mestrado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha. **Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 mar. 2023.

GATTI, Bernardete. Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164. Acesso em: 18 dez. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739. Acesso em: 16 nov. 2019.

HORN, Marli. Programa de formação-ação em escolas criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na educação básica de União da Vitória/PR. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In:* MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino. (org.). **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 15-55.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 18. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**:

escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores - PCE: uma via metodológica para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação na educação. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas criativas**: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador: Ediuniarp, 2022. p. 228-247.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al*. **Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica:** uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. *In*: Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – Educação Transdisciplinar: emergem Escolas Criativas e Transformadoras, 3., 2017, Palmas. Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 1846-1856.

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coordenação: Dra. Nájela Tavares Ujiie (Unespar)
Mediação: Ma. Viviana Patrícia Kozlowski Lucyk (Unespar)
Monitoria: Esp. Bianca Grobe (mestranda PPGDS Uniarp)

O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDO

FORTUNATO, Daniele Jociane[1]
BLASZKO, Caroline Elizabel[2]

RESUMO

O presente trabalho traz reflexões sobre os impactos causados pela pandemia causada pelo Covid 19, que afetou diretamente as práticas educativas dos professores e, consequentemente, o desenvolvimento dos educandos no processo de escolarização. A abordagem da pesquisa é qualitativa e de cunho teórico- bibliográfico. Conclui-se, por meio deste trabalho, que a pandemia trouxe impactos em diversos setores, inclusive na educação. Desse modo, sinaliza a necessidade de ações e de práticas educativas que contribuam para a superação das dificuldades de aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento do educando de forma integral.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Educando. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Com o retorno às aulas presenciais, no pós-pandemia, muitas alterações no comportamento e no desenvolvimento dos educandos foram observadas e passaram a permear o contexto de ensino e de aprendizagem atual. A situação de ensino remoto vivenciada contribuiu para que os estudantes retrocedessem em muitos aspectos. Diante dessas preocupações, surgiram vários questionamentos, como este: quais estratégias deveriam ser usadas para fortalecer a Educação Básica e para recuperar a defasagem no processo de ensino e de aprendizagem ocorrida nos dois anos em que os educandos e professores tentaram se adaptar à realidade inevitável do ensino remoto?

Partindo dessa realidade, fazem-se necessários estudos aprofundados que contemplem o real impacto sofrido pelos estudantes em diversos aspectos, dentre eles o cognitivo e o socioemocional para então elucidar quais estratégias, incluindo políticas públicas, sistemas de gestão e de práticas pedagógicas são mais efetivas e podem colaborar para a adaptação à nova realidade, tanto para uma concreta recuperação quanto para a prevenção de novas dificuldades como essas.

Com isso, a pesquisa visa a contribuir para a adaptação à nova realidade vivenciada, visto que a educação básica pós-pandemia jamais será a mesma. Nessa perspectiva, também devemos passar a nos preparar para novas eventuais mudanças e adversidades nos sistemas de ensino, pois, como antecipou Paulo Freire, aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação (FREIRE, 2010).

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa será qualitativa, pois "[...] responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2012, p. 21). A abordagem da pesquisa é bibliográfica e a metodologia de cunho teórico-bibliográfico. Segundo Prodanov (2013, p. 54), "[...] 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". Sendo, neste trabalho, apresentadas pesquisas de cunho teórico.

[1] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: dfortunato279@gmail.com, http://lattes.cnpq.br/1491195563429377
[2] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: carolineblaszko2023@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9741-2823, http://lattes.cnpq.br/7383240071679937

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos tempos atuais, é notória a percepção de que a educação não está sujeita à estagnação, ou seja, não existe uma fórmula imutável. A educação está em constante evolução, os fatores externos e adversos são precursores dessa mudança. Edgar Morin, em sua obra, Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, antes mesmo da pandemia, já pontuava o seguinte: "[...] seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo" (MORIN, 2011, p. 16).

De acordo com Dias e Ramos (2022, p. 862), "Outro aspecto preocupante é o maior impacto da pandemia nos estudantes historicamente vulneráveis e marginalizados, que, portanto, correm o risco de ficar ainda mais para trás". Refletindo sobre a pesquisa dos autores citados, muitas famílias tiveram dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos e consequentemente aos estudos devido a desigualdade social.

Nesse sentido, Dias e Ramos (2022, p. 862) afirmam que "Com o advento da pandemia, o impacto na queda da aprendizagem foi enorme, o que se refletiu inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não batendo a meta prevista para 2021, com uma diminuição do Ideb [...]".

Portanto, percebe-se que as dificuldades tanto de acesso quanto de acompanhamento por parte dos educandos nas aulas remotas interferiram diretamente em seu desenvolvimento escolar.

É sabido que os baixos índices da educação brasileira precisam ser revistos. Com a pandemia causada pelo Covid-19 esses números se agravaram, sinalizando para a necessidade de reflexões e de ações em prol da melhoria da educação e da qualidade de ensino (DIAS; RAMOS, 2022).

Nesse cenário, observamos também que avanços tecnológicos ainda geram angústia aos educadores, uma vez que as informações se transformam numa velocidade quase que impossível de se alcançar, submetendo a educação a incontáveis mudanças. Contudo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é o documento que orienta a Educação Básica no Brasil hoje, aponta, em sua competência 5, ser necessário que o educando se desenvolva no sentido de compreender, de utilizar e de criar tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

No período pós-pandêmico, uma certeza é que as tecnologias e os seus avanços vieram para ficar em todos os âmbitos da educação, sendo impossível deixar essa realidade de lado. Nesse ínterim, o papel do professor é não apenas [...] "de transmitir de forma maciça e eficaz novos saberes, mas também encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas maciças de informação" (ANTUNES, 2010, p.11).

Na atualidade, o acesso à informação se compõe a cada dia de maneira mais rápida, no entanto, no contexto dessa praticidade, ao mesmo tempo que se disseminam informações de qualidade, igualmente, disseminam-se as chamadas "fake News" em igual velocidade. Além disso, a interação por redes tem culminado em espaços de intolerância, violência e preconceito.

O papel do educador, no referido cenário, não é o de privar a utilização dessas tecnologias, mas de auxiliar no desenvolvimento do senso crítico para que os educandos possam discernir conteúdos relevantes e de qualidade daquilo que podemos chamar de lixo digital, contribuindo para uma cultura digital voltada para o bem.

Além disso, "[...] é possível renovar e enriquecer o conteúdo da aprendizagem em um processo interativo de comunicação que tenha infraestrutura atualizada de informações e de tecnologias educacionais" (SANTA CATARINA, 2005, p. 24).

Observa-se que, num campo de incertezas como o observado na Literatura de Edgar Morin, como foi a pandemia e o ensino remoto, o uso consciente e acessível das tecnologias poderiam ter feito toda a diferença. No processo educacional vivenciado naquele contexto, muito se perdeu com relação às interações e às discussões que se davam de forma muito mais efetiva em sala de aula, justamente porque havia pouco preparo e estratégias da Educação Básica no enfrentamento dessas eventualidades, considerando que muitos alunos não tinham acesso adequado a dispositivos digitais, internet de qualidade, competências para a sua utilização, etc.

Vemos claramente que, além de todas as vidas ceifadas naquele período, dos diversos setores econômicos que foram atingidos, que, por sua vez, aumentaram a insegurança alimentar, a instabilidade mental e tantas dificuldades na preservação da vida, as perdas no processo de ensino e de aprendizagem também foram inevitáveis, o que torna urgente a realização de movimentos que possam minimizar os impactos dessa defasagem, além da busca por estratégias que previnam situações como essa no futuro.

Os quatro pilares da educação apontados por DELORS (1998): “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, a viver com os outros”, são de fundamental importância para formação do indivíduo na sociedade, porém é nítido que no período da pandemia não foi possível contemplá-los, considerando todas as adversidades pontuadas até aqui.

Antunes ainda ressalta que “[...] reter a informação não é tão importante quanto saber lidar com a mesma e dela fazer um caminho para solucionar problemas” (ANTUNES, 2010, p. 13). Nesse sentido, é fundamental haver um caminho que persevere com estratégias eficientes no processo de ensino e de aprendizagem, pois a educação é uma ferramenta de emancipação e de evolução para a sociedade, sendo através dela que o indivíduo se torna um ser ativo, capaz de refletir, de intervir e de questionar, reconhecendo o seu papel e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa para as futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se por meio deste trabalho que a pandemia trouxe impactos em diversos setores e inclusive na educação. Desse modo, sinaliza a necessidade de ações e de práticas educativas que contribuam para a superação das dificuldades de aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento do educando de forma integral.

Destaca-se a necessidade de ações e de práticas direcionadas à formação de professores que possam trabalhar com os impactos causados pela pandemia e contribuir para a superação das dificuldades atreladas aos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** 9 ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2010.

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

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/# Acesso em: 12 mai.2023

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.

Impactos da Pandemia na educação no Brasil, www12.senado.leg.br, 2022. Disponívelem:https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil. Acesso em:25/11/2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM RELAÇÃO AO TEMA "JOGOS E BRINCADEIRAS"

CÂNDIDO, Jefferson Francisco [1]
ALVES, Vinícius[2]
MARQUES FILHO, Cesar Vieira[3]

RESUMO

O estudo desenvolve uma revisão de literatura do tipo Estado da Arte, tendo como finalidade realizar o mapeamento dos artigos publicados em periódicos nacionais em relação à temática "jogos e brincadeiras". Foram considerados os periódicos científicos cujo escopo tem relação com a temática em questão, desde que indexados na Qualis CAPES (A1 a B5). Não foi utilizado recorte temporal inferior ou superior. Após realização de todos os passos e a aplicação dos critérios de exclusão, a amostra final foi composta por 28 artigos distribuídos em nove periódicos, uma quantidade considerada baixa de produções. A apresentação dos resultados se deu a partir de cinco categorias analisadas: 1) Ano de publicação; 2) Composição metodológica; 3) Grupos que compõem a amostra; 4) Temática complementar; 5) Distribuição geográfica. Espera-se que esse estudo contribua com um entendimento das publicações científicas sobre a temática e inspire a produção de um número mais elevado de pesquisas nesta área.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras. Educação Física. Escola. Revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras, enquanto parte da cultura das pessoas no mundo todo, agrupa um importante aspecto no que se refere ao patrimônio cultural (BRASIL, 1997; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2011). Os termos "jogos" e "brincadeira" podem ser vistos como sinônimos em diversas línguas e, especialmente no contexto escolar brasileiro, são tidos como conceitualmente semelhantes (COLETIVOS DE AUTORES, 1992). Em relação ao componente documental/curricular, atualmente a Educação Física integra a área de Linguagens, no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que os jogos e as brincadeiras estão inseridos nas práticas corporais, juntamente com outras "Unidades Temáticas", como: Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (BNCC, 2017).

Reconhecendo o ambiente escolar enquanto responsável por realizações de ações educativas, (ARAÚJO *et al.*, 2017), os jogos e as brincadeiras, enquanto fenômenos educativos, possibilitam a proposição de reflexões sobre fatores como o combate à violência, o aumento da utilização de dispositivos eletrônicos, a expansão da urbanização, o desenvolvimento industrial, atrelados à prática insuficiente de atividade física, ou simplesmente pela condição ineficaz ativa, contribuindo cada vez mais para um quadro pobre do desenvolvimento motor nas crianças, corroborando para o aumento do sedentarismo (CARVALHO *et al.*, 2021). Dessa forma, analisar a produção científica sobre o tema contribui para entender se os jogos e as brincadeiras em escolares estão sendo abordados como meio de combate à inatividade física, bem como se estão sendo explorados os valores culturais e sociais neles contidos. (CAMPOS *et al.,* 2010).

O presente estudo tem como objetivo mapear e discutir os elementos que envolvem a produção científica sobre jogos e brincadeiras em periódicos científicos brasileiros. A metodologia de revisão de literatura denominada Estado da Arte permite que se realize esse processo de criteriosa e fidedigna, abarcando os artigos publicados até janeiro de 2023.

1UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA-UCB. jefcandido@yahoo.com.br, 0000-0002-2810-5600, http://lattes.cnpq.br/8771702704739435.
2UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA-UCB. prof.vinicius26@gmail.com, 0009-0005-9140-0126, http://lattes.cnpq.br/4607827322110287.
3UCB-UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA-UCB. Cesar.filho@p.ucb.br, 0000-0001-6654-8982 http://lattes.cnpq.br/8670985499726497.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o Estado da Arte, a qual tem como finalidade mapear e verificar a produção acadêmica em determinado campo de conhecimento (FERREIRA, 2002). A estruturação metodológica se deu com base em Marques Filho *et al.* (2021) e Barreira *et al.* (2018), delimitando o universo investigado a partir dos periódicos nacionais que publicam estudos sobre Educação Física e esporte e possuem indexação pela Qualis Capes na área 21. Como palavras-chave para a busca dos artigos foram utilizados os descritores: “jogos”, “brincadeiras” e “escola”. Foram alvo desta revisão de literatura todos os trabalhos publicados até janeiro de 2023 e que atenderam aos critérios de inclusão da coleta deste estudo; enquanto critérios de exclusão: 1) Estudos que não abordassem a temática jogos e brincadeiras na escola; 2) Estudos que não fossem artigos de revisões de literatura ou originais.

Para a classificação dos resultados, utilizamos critérios apresentados em revisões de literatura com afinidade temática (GALATTI *et al.*, 2016; Marques Filho *et al*. 2021), sendo categorizados da seguinte maneira: 1) Ano de publicação 2) Composição metodológica; 3) Distribuição geográfica. Os dados foram organizados por meio de uma planilha do Microsoft Office Excel. A tabulação e a apresentação dos resultados foi realizada por meio de estatística descritiva, a partir de frequências relativas e absolutas. Foram selecionados 28 artigos que se encaixaram nos critérios de inclusão deste estudo de revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados são apresentados na ordem supracitada, e a discussão é realizada de forma conjunta visando a explorar o viés descritivo da pesquisa, estabelecendo relações com literaturas científicas. O Quadro 1 apresenta a amostra final do estudo, bem como caracteriza os respectivos periódicos e o volume correspondente de produções.

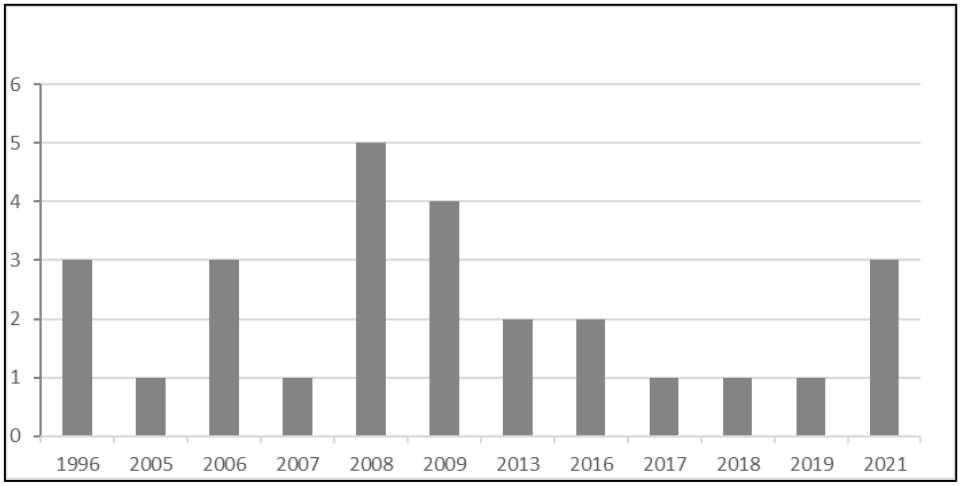
Quadro 1 - Distribuição dos artigos que compõe o estudo

Título do periódico	Estrato Qualis (2017-2020)	Frequência Absoluta de Artigos	Frequência Relativa de Artigos
CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	B3	1	4%
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REVISTA	B3	1	4%
TEMAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	B1	1	4%
CONEXÕES	B2	2	7%
MOTRIVIVÊNCIA	B2	3	11%
MOVIMENTO	B1	3	11%
PENSAR A PRÁTICA	B2	3	11 %
LICERE	B2	5	18%
MOTRIZ	B1	9	32%
Total		28	100%

Fonte: Os autores.

Os 28 artigos encontrados são distribuídos em nove periódicos científicos, sendo os volumes considerados baixos, especialmente considerando que não foi realizado recorte temporal inferior. Dentre os artigos que compuseram a amostra final apenas três não estão diretamente relacionados ao contexto escolar, porém abordam a temática. Quanto às características temporais das produções, a Figura 1 apresenta os anos em que os artigos foram publicados.

Figura 1 - Ano de publicação



Fonte: Os autores

Observa-se um período de nove anos sem publicações (1996-2005), o que, para Kirk (2010), está atrelado à baixa valorização da literatura acadêmica acerca da Educação Física Escolar bem como sobre os estudos pedagógicos em geral. Bracht (2010) aponta que essa baixa desvalorização é percebida no quantitativo de artigos publicados e um estudo em que analisam publicações em nove periódicos, tendo como relação ao tema da Educação Física Escolar, entre as décadas de 1980, 1990 e 2000. Adentrando a estrutura a partir da qual os artigos foram construídos, o Quadro 2 apresente sua caracterização metodológica.

Quadro 2 - Composição Metodológica

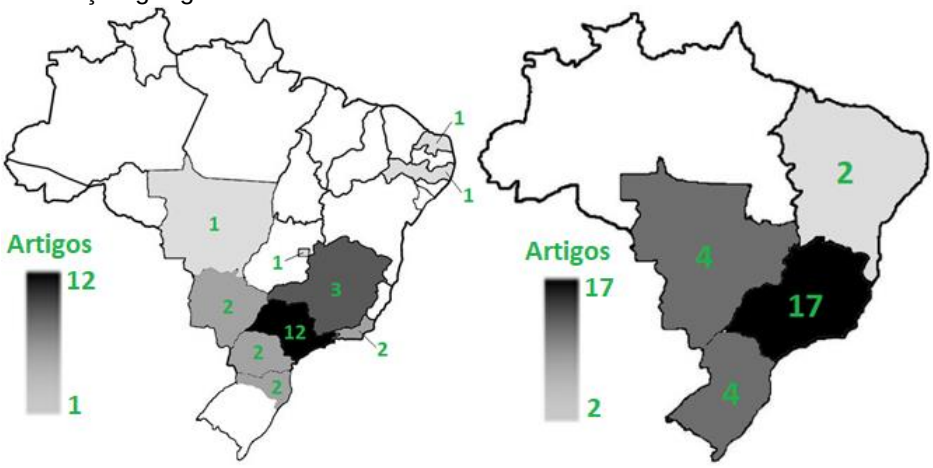
Artigos Teóricos		
Metodologia	**Nº de artigos**	**Ferramenta de coleta**
Qualitativa	7 (25%)	Ensaio (6), Observação (1)
Misto	1 (3,57%)	Relato de memória (1), entrevista (1)
Total	8 (28,57%)	
Artigos Empíricos		
Metodologia	**Nº de artigos**	**Ferramenta de coleta**
Qualitativa	15 (53,57%)	Observações (4), pesquisa bibliográfica (4), questionário (6) e entrevistas (6), diário de campo (7)
Quantitativa	3 (10,71%)	Avaliação antropométrica (1), teste cognitivo (1), teste físico (1), questionários (3).
Misto	2 (7,14%)	Entrevista (1), observação (1), pesquisa bibliográfica (1).
Total	20 (71,42%)	

Fonte: Os autores.

É percebido um volume maior de estudos de natureza qualitativa, cujo viés é voltado ao aprofundamento nas questões que envolvem os significados das ações e das relações humanas, não sendo perceptíveis da mesma forma por equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22). Segundo Ferreira (2015), esse tipo de pesquisa é o mais comum em

estudos relacionados na área da educação. Os dados indicam também uma maioria para estudos empíricos em relação aos teóricos. Segundo Demo (2000), deve-se também ao crescimento em relação à busca pela análise dos dados proporcionada por uma face empírica e fatual da realidade. No que se refere aos locais onde foram produzidos os artigos, a Figura 2 apresenta essa caracterização.

Figura 2 - Distribuição geográfica



Fonte: Os autores

Encontrou-se na região Sudeste 60,71% dos artigos. Esse cenário decorre de uma maior frequência de investimentos que são realizados em programas de pós-graduação nessa região (SANTOS, 2011; CARNEIRO, 2011). Outros estudos de revisão de literatura na área da Educação Física mostram que a região Sudeste, seguida da região Sul, centralizam a ampla maioria das produções científicas, o que sugere maior investimento neste setor em relação às demais regiões (GALATTI *et al.,* 2016; BARREIRA *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão em destaque, realizada por meio do Estado da Arte em relação aos jogos e às brincadeiras no contexto escolar, encontrou uma quantidade considerada baixa de produções. É preciso aumentar o incentivo à pesquisa nas áreas socioculturais e pedagógicas, para assim melhorar os índices de produções no contexto social e escolar. Espera-se que esse estudo venha a contribuir para aplicações práticas, advindas dos resultados obtidos em relação à temática em destaque - por meio do mapeamento dos artigos encontrados – podendo, assim, inspirar na produção de novas pesquisas nesta área.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO A. L.; FERREIRA, V. A.; NEUMANN, D.; MIRANDA, L. S.; PIRES, I. S. C. O impacto da educação alimentar e nutricional na prevenção do excesso de peso em escolares: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo. v.11. n.62. p.94-10, 2017.

BARREIRA, J. *et al*. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 607-618, 2018.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do

conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I**. Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC,2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**: Educação Física. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, F.S.; SILVA, R. E. G.; ELICKER, E. SILVA, A. C. Prevalência de obesidade infantil em alunos do 5° ano do ensino fundamental. **Revista do Seminário Nacional Educação**, v. 1, n. 1, 2010.

CARNEIRO, F. F. B. **Políticas científicas em educação física**: a arqueologia do GTT Escola no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1997-2009). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CARVALHO, A. S. *et al.* Exercício físico e seus benefícios para a saúde das crianças: uma revisão narrativa**. Revista CPAQV**, v.13, n. 1, 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação**. Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257- 272, 2002.

GALATTI, L. R. *et al*. Coaching in Brazil sport coaching as a profession in Brazil: an analysis of the coaching literature in Brazil from 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 3, p. 316-331, 2016.

KIRK, D. O porquê da pesquisa: estado atual e tendências futuras nas pesquisas em educação física**. Movimento**, v. 16, n. 2, p. 11-43, 2010.

MARQUES FILHO, *et al*. A produção científica sobre treinadores de futsal no Brasil. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, e64620, 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações,** v. 26 n. 1, p. 327-347, 2019.

SANTOS, W. **A constituição do campo pedagógico do currículo**: estratégias, apropriações e circularidades culturais. 2011**.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Brincadeira e Jogo**.** In: DARIDO, S. C. **Educação**

Física Escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011. p. 35-49.

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NAS TESES DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

ANJOS, Fernanda Galvão dos[1]
UJIIE, Nájela Tavares[2]

RESUMO

A brinquedoteca hospitalar é um espaço promotor de ação e de atividade lúdica voltado a auferir bem-estar físico, social e emocional via o jogo, o brincar, o brinquedo e a brincadeira a pacientes hospitalizados em tratamento de saúde. Este estudo tem por objetivo analisar as pesquisas realizadas em nível de Doutorado no que tange à temática brinquedoteca hospitalar; para tanto, enquadra-se metodologicamente como pesquisa exploratória documental, e foi realizada junto à base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca inicial utilizou o descritor composto "brinquedoteca hospitalar" e originou um universo de 29 (vinte e nove) pesquisas, realizadas no interstício de 2013 a 2022, sendo 23 (vinte e três) dissertações e 5 (cinco) teses, as quais serão foco analítico deste trabalho no que tange localização, temática, objetivo, metodologia, aporte teórico e resultados. Assim, a pesquisa documental possibilitou verticalizar o olhar sobre as teses produzidas, identificar a incipiência e a contextualizar a necessidade de mais estudos e de pesquisas que focalizem a brinquedoteca hospitalar.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Brinquedoteca Hospitalar. Criança Hospitalizada.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 11.104, promulgada em 21 de março de 2005, de autoria da deputada Luiza Erundina de Souza, temos instituído, conforme o artigo 1° que: "Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências. Parágrafo único: O disposto no caput desse artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação" (BRASIL, 2005). Entretanto, a lei prevê a espacialidade como obrigatória nos hospitais, mas não dispõe acerca do profissional responsável pela ação lúdica e atividade brincante nesse âmbito. O exposto traz à tona duas indagações: quais ações são materializadas no âmbito da brinquedoteca hospitalar? Quem são os implicados com a ação brincante no hospital?

Como em toda pesquisa, é importante uma revisão de literatura e busca exploratória; assim, optamos por realizar leituras acerca da temática e uma pesquisa documental junto ao banco da BDTD para analisar as pesquisas produzidas relacionadas à temática brinquedoteca hospitalar, que serão apresentadas sistematicamente no trabalho.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem enquadramento metodológico documental, o que, segundo Gil (2002, p. 46), é uma vantagem, pois "[...]os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa".

Nessa mesma direção de respaldo teórico documental, Ujiie *et al.* (2016) demarcam

1 Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Bolsista Institucional do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE). fernandagalvao2010@gmail.com. link do currículo lattes: https://lattes.cnpq.br/1529989802360468.

2 Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). najelaujiie@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3405-4894, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1242945275956878.

que os documentos são fontes ricas de pesquisa e que, com o advento da tecnologia, para além de acervos físicos, arquivos públicos e particulares, os acervos digitais e os portais eletrônicos da rede são importantes banco de dados para realização de pesquisa documental. Frente ao exposto, neste estudo, utilizamos o banco da BDTD, no qual utilizamos como descritor de busca: “brinquedoteca hospitalar”. A busca originou um universo de 29 (vinte e nove) pesquisas, realizadas no interstício de 2013 a 2022, sendo 23 (vinte e três) dissertações e 5 (cinco) teses, as quais serão foco analítico deste trabalho no que tange à localização, temática, objetivo, metodologia, aporte teórico e resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A brinquedoteca hospitalar surgiu para trazer à criança o prazer de brincar, de socializar, tornando o ambiente hospitalar mais humanizado. A internação muitas vezes é um fator traumático, coagindo e inibindo a criança de se expressar, proporcionando estresse e confusão a quem ali convive. Assim, uma vez que é ofertada à criança a oportunidade de brincar e de esquecer o que está vivendo ali, esse processo se torna parte do processo de recuperação e, igualmente, auxilia na comunicação entre profissionais/criança/família, oportunizando segurança, tranquilidade, descontração e descanso.

Paula (2007) pondera que a hospitalização no território nacional brasileiro vem se modificando nas últimas décadas com políticas públicas e educacionais e com projetos de humanização e de educação voltados a atender o direito dos pacientes em plenitude e cidadania.

Souza e Martins (2013, p. 124) afirmam que “A atividade lúdica oferece as crianças um maior e melhor desenvolvimento, seja ele cognitivo, motor, social ou afetivo, pois a criança ao brincar interage com outras crianças, estimulando a criatividade [...]”.

Dando vazão à investigação, o Quadro 1 a seguir sistematiza as cinco teses que compõem o universo de análise, no interstício da última década.

Quadro 1 - Teses no Escopo da temática Brinquedoteca Hospitalar -BDTD

N°	Ano	Título	Autor	Instituição
01	2013	Brinquedoteca em hospital pediátrico: diminuição do estresse agudo e crônico e a relação com o sono da criança	Clarisse Potasz	Universidade Federal de São Paulo
02	2014	O ser da presença da docência com o dispositivo tablet pc e as teias educacionais de aprendizagens inclusivas na [psico]pedagogia social hospitalar	Santana, A.S.C.	Universidade Federal do Espirito Santo
03	2015	A brincadeira no espaço hospitalar: um estudo etnográfico do efeito terapêutico a criança enferma	Marlene Gonçalves de Oliveira	Universidade Federal de Mato Grosso
04	2018	Brinquedoteca Hospitalar na cidade de São Paulo: exigências legais e a realidade	Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira	Universidade de São Paulo
05	2022	Formação de professores: um estudo sobre o ensino de matemática para crianças em tratamento oncológico	Clayton do Espírito Santo	Universidade Federal de São Paulo

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Ao considerar o interstício 2013 a 2022, temos uma média de pesquisa de Doutorado de 0,5 por ano. No que dispõe a localização regional das teses uma pesquisa na região centro-oeste, no Estado do Mato Grosso, e, quatro pesquisas na região sudeste, sendo três no

Estado de São Paulo e uma no Espírito Santo, não localizamos nenhuma tese na última década situada no nosso Estado de pertença (Paraná).

O Quadro 2 abaixo apresenta a análise dos elementos estruturantes dos resumos das Teses selecionadas para este trabalho: apresentação temática, objetivo da Pesquisa, Aporte Teórico, Metodologia e Resultados.

Quadro 2 - Elementos estruturais dos resumos das teses

Elementos Estruturais	Teses				
	1	2	3	4	5
Apresentação da temática	x	s	x	x	x
Objetivo da Pesquisa	s	s	s	s	s
Aporte Teórico	x	x	s	s	s
Metodologia	s	s	x	s	s
Resultados	s	s	s	s	s

Fonte: Dados coletados no primeiro semestre de 2023, pelo portal BDTD.

A tese *Brinquedoteca em hospital pediátrico: diminuição do estresse agudo e crônico e a relação com o sono da criança* temos exposição clara da temática e objetivo onde a busca foi estudar como a brincadeira influencia o estresse e o sono das crianças. Seu aporte teórico não ficou exposto de maneira clara, e sua metodologia ficou explícita em todo o percurso utilizado para a conclusão de sua pesquisa, facilitando assim alcançar resultados pertinentes, no qual já no resumo ficam evidentes de que sim, ou seja, a brincadeira pode sim diminuir o estresse e melhorar o sono de crianças internadas.

O segundo trabalho analisado traz como tema “O ser da presença da docência com o dispositivo tablet PC e as teias educacionais de aprendizagens inclusivas na [psico]pedagogia social hospitalar”, o qual é explanado em seu resumo de modo a apresentar sua relevância. O objetivo deste trabalho é problematizar o ser nos fluxos de transformação contínua que, por ventura, projetariam a presença da docência com o dispositivo móvel tablet PC no hospital e as teias educacionais de aprendizagens inclusivas advindas dessa aprendência junto ao outro no mundo. Este trabalho não explicita em seu resumo qual foi o aporte teórico utilizado na sua construção. Sua metodologia foi de inspiração fenomenológica-existencial. Os resultados também foram citados no escopo de seu resumo, em que os mesmos demonstraram que os procedimentos manifestados nas ações humanas desenvolvidas com o tablet PC desvelam uma possível constituição de um campo profissional para a psicopedagogia social hospitalar, revelando os modos diferentes de ser sendo da presença da docência em articulação com o mundo.

A terceira tese intitula-se *A brincadeira no espaço hospitalar: um estudo etnográfico do efeito terapêutico a criança enferma* não tem no resumo enunciação temática, demarca como objetivo do estudo conhecer os efeitos da brincadeira e do brinquedo terapêutico nos escolares internados. Foram utilizadas leis federais para dar embasamento legal e teórico ao estudo. A metodologia não compõe o escopo do resumo. Os resultados, por sua vez, notificam que a brinquedoteca hospitalar constitui rotina prazerosa típica do brincar.

Brinquedoteca Hospitalar na cidade de São Paulo: exigências legais e a realidade não enuncia a temática na estrutura do resumo, porém, todos os demais elementos estruturantes foram explorados, como o objetivo que foi discutir o descritor Brinquedoteca Hospitalar como recurso para humanização. Utilizou-se de leis que dão suporte ao tema para expor o contexto de sua base teórica. Sua metodologia foi detalhada de modo procedimental, em seu passo a passo, apontou todo o caminhar da pesquisa para obter os resultados alcançados, que relacionam a qualidade do trabalho com a atenção dada ao espaço e a formação dos envolvidos como foco na humanização.

Por fim, no último trabalho analisado *Formação de professores: um estudo sobre o*

ensino de matemática para crianças em tratamento oncológico, o resumo já inicia citando o objetivo do trabalho que foi identificar quais habilidades do Ensino Fundamental I, que os professores que ensinam Matemática no 1° e 2° anos do Ensino Fundamental desenvolvem com os alunos/pacientes no âmbito da classe hospitalar e brinquedoteca. Sua base teórica foi o princípio da Teoria dos Campos Conceituais formulada por Gerard Vergnaud. Os métodos utilizados foram pesquisa de cunho exploratório com caráter misto, em que onde os aspectos quantitativos delimitam o perfil dos participantes e os qualitativos o processo de escolarização nos anos escolares em estudo. Os resultados não são claros, porém, aponta para um pensamento futuro após o trabalho escrito no qual há o relato de que creem que um processo de formação continuada em ensino de matemática para os licenciados em matemática e Pedagogia, poderia contribuir para uma ampliação da intersecção existente entre essas formações e contribuir para uma construção dos saberes pautados nas trocas que surgem a partir dos relatos de métodos e o cotidiano do escolar hospitalizado.

Como podemos ver apenas um trabalho expôs sua temática ao escopo do resumo. Todos deixaram claro e explícito o uso do objetivo da pesquisa ao longo da leitura; apenas três publicações utilizaram base teórica ao longo de seus resumos, deixando assim evidente qual a sua base utilizada durante a escrita. Quanto às metodologias, quatro narraram o percurso metodológico da pesquisa. Por fim, quanto aos resultados, todos deixaram evidente em seus trabalhos já no resumo a contribuição dada através da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise foi sistematizada a partir da BDTD com enfoque na temática brinquedoteca hospitalar em teses no interstício da última década, em que localizamos e analisamos apenas cinco pesquisas, identificamos a incipiência e a necessidade de mais pesquisas convergentes a temática. Assim, os resultados reforçam a necessidade de um aprofundamento de estudos nesse enfoque com a importância da conscientização sobre o espaço hospitalar e a brinquedoteca hospitalar, bem como em relação à formação de profissionais para a ação educativa e brinquedista. Tudo isso só será possível através da movimentação de estudos, pontuando e considerando tamanha importância principalmente para quem tanto necessita, nesse caso, a criança hospitalizada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e o fomento Institucional do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Diário Oficial da União, Brasília, 21 mar. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm. Acesso em: 08 mai. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 20 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Crianças e adolescentes que voam em jaulas: a tecnologia promovendo a liberdade no hospital. *In*: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Cadernos Cedes Educação da Criança Hospitalizada.** Campinas-SP, v.27, n.73, 2007, p. 319-334.

SOUZA, Greice Kely Oliveira de; MARTINS, Maria Margarete B. A brinquedoteca hospitalar e a recuperação de crianças internadas: uma revisão bibliográfica. **Revista Saúde e Pesquisa.** Maringá-PR, v. 6, n. 1, 2013, p. 123-130. Disponível em: https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/2430/1854 Acesso em: 08 mai 2023.

UJIIE, Nájela Tavares; SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo.; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Tipos de pesquisa em educação e ensino: algumas ancoragens metodológicas e nuances. *In:* PAGANINI-SILVA, Eliane; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete. (orgs.). Metodologia da pesquisa científica em Educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes. 1. ed. Curitiba-PR: **Íthala**, 2016, p. 42-55.

PRIMEIROS PASSOS RUMO À ALFABETIZAÇÃO

GLADUN, Andrieli[1]
SANTOS, Kelly Luana dos[2]

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo o conhecimento sobre a alfabetização antes, durante e após a pandemia da Covid-19. Também, relatar as maiores dificuldades dessa fase em três períodos diferentes através de pesquisa de levantamento das maiores dificuldades, desafios e mudanças que ocorreram neste período. Para a metodologia da pesquisa foram realizadas pesquisas bibliográficas, entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o tema trabalhado. Também foi realizada a pesquisa de campo, que é uma fase realizada após o estudo bibliográfico para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nessa etapa que vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. Os resultados aqui apresentados são parciais através da pesquisa de campo feita pelo Google Forms.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Fundamental. Desafio de Alfabetizar.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma fase importante na vida e, no decorrer de sua aprendizagem, as crianças passam por maneiras diferentes de adquirir aprendizagem dentro ou fora da escola. Cada etapa é extremamente importante para o entendimento do aluno e as formas de ensino dos educandos interferem de maneira positiva ou negativa na formação humana deles, sendo necessário que o professor conheça seus alunos e seus métodos de ensino, fazendo-se o uso de diálogo entre eles. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar as maiores dificuldades dessa fase em três períodos diferentes: antes, durante e após a pandemia da Covid-19 através de uma pesquisa de levantamento das maiores dificuldades, desafios e mudanças que ocorreram neste período.

METODOLOGIA

Para a metodologia da pesquisa, foram realizadas pesquisas bibliográficas. Entendemos por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o tema trabalhado. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet, dentre outras fontes. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

> [...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo várias contribuições cientificas. Esse tipo de pesquisa terá subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura cientifica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão de sua forma de comunicação e divulgação.

Como a pesquisa bibliográfica é um trabalho investigativo minucioso em busca do

1 UNIARP. andrieligladun2121@gmail.com. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7219208314551972
2 UNIARP. kellyluana_sz@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9454724104047951

conhecimento, sendo base fundamental para o todo de uma pesquisa, a elaboração de nossa proposta de trabalho justifica-se, primeiramente, por elevar ao grau máximo de importância esse momento pré-redacional; como também se justifica pela intenção de torná-la um objeto facilitador do trabalho daqueles que, possivelmente, tenham dificuldades na localização, identificação e manejo de dados voltados à alfabetização durante o período pandêmico.

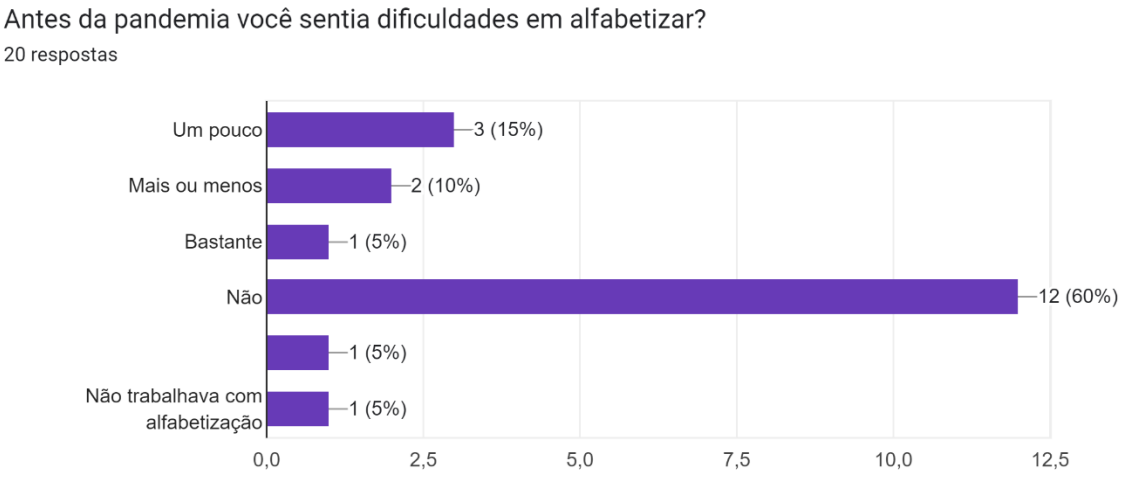
Para a pesquisa sobre quais os principais desafios enfrentados pelos docentes das instituições públicas de ensino em relação à alfabetização no 1° ano do ensino fundamental, já foi iniciada uma pesquisa de campo.

A pesquisa de campo é uma fase realizada após o estudo bibliográfico para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nessa etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. As pesquisas de campo podem ser dos seguintes tipos, segundo Marconi e Lakatos (1996): quantitativas-descritivas de ordem investigativa empírica, com o objetivo de conferir hipóteses; delineamento de um problema; análise de um fato; avaliação de programa e isolamento de variáveis. Já uma pesquisa quantitativa usa técnicas de coletas de dados, que podem ser entrevistas, questionários, formulários, etc.

Assim, já foi iniciada uma pesquisa on-line através da plataforma Formulários Google com perguntas objetivas acerca do tema apresentado. Elas foram destinadas a professores do primeiro ano do ensino fundamental que lecionavam antes, durante e após a pandemia das escolas do bairro Martello, no município de Caçador. A metodologia de análise de dados será por meio de gráficos com os resultados apresentados pela plataforma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

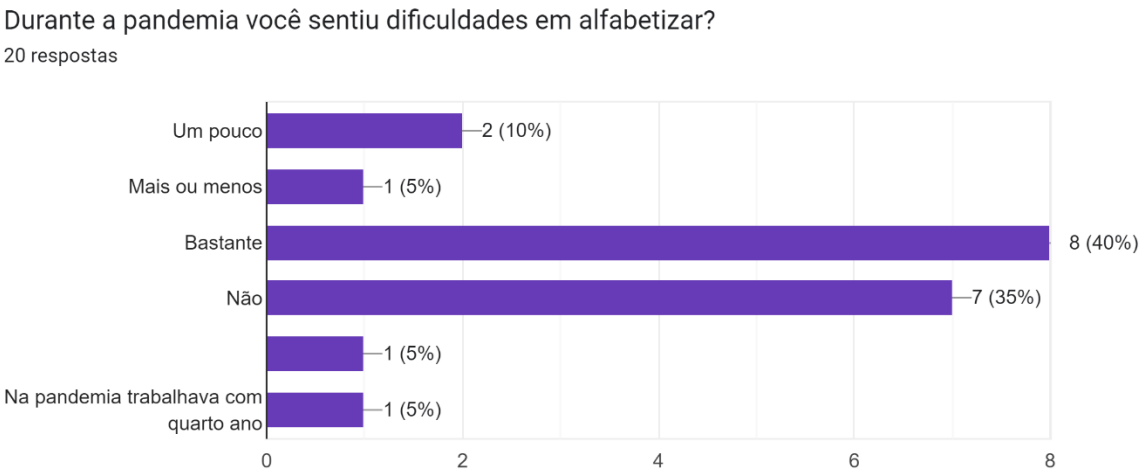
O trabalho desenvolvido por meio da pesquisa de campo relevou os maiores desafios que os professores de alfabetização enfrentaram, principalmente durante o período pandêmico. Assim, apresentamos agora alguns resultados parciais coletados até o momento. Cada gráfico aponta um desafio anterior e posterior a pandemia. Analisaremos alguns tópicos para esclarecer alguns pontos de vista do material parcialmente coletado até o momento.



Fonte: Google Forms, 2023.

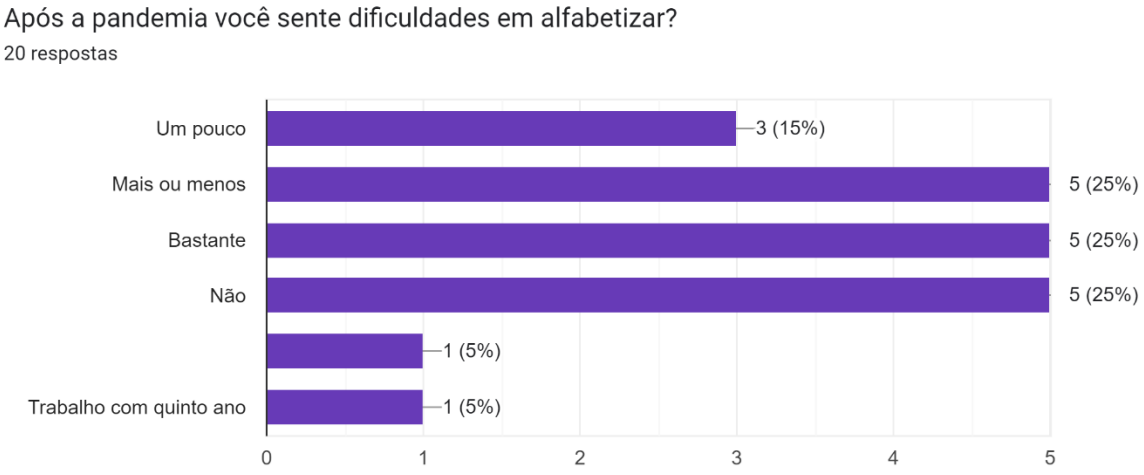
Como visto, no período anterior à pandemia, a grande maioria não possuía

dificuldades em alfabetizar, e cinco entrevistados tinham pouca dificuldade.



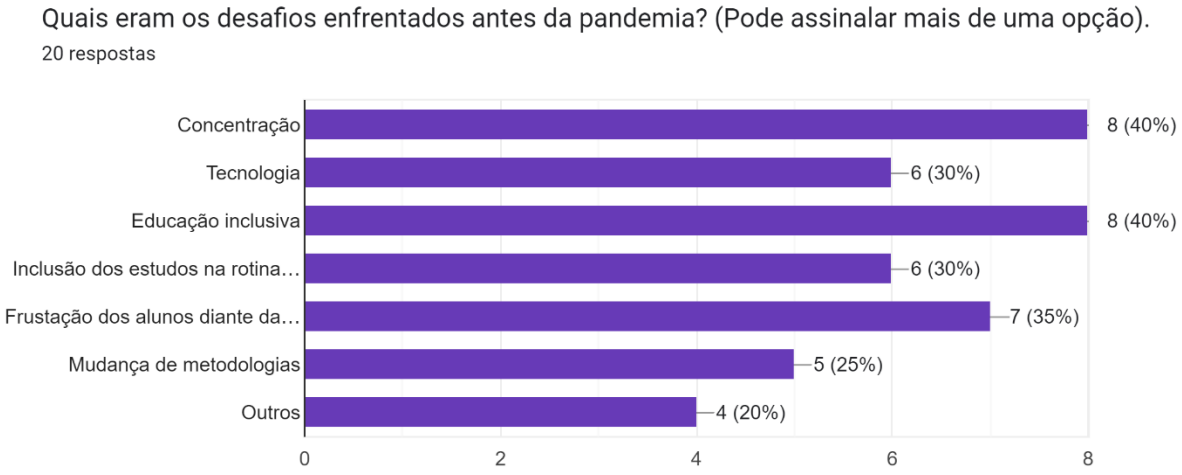
Fonte: Google Forms, 2023.

Já durante a pandemia, uma problematização maior no processo de alfabetização se mostrou, já que no gráfico anterior a marcação “bastante” era de apenas uma professora e passou para oito professoras.



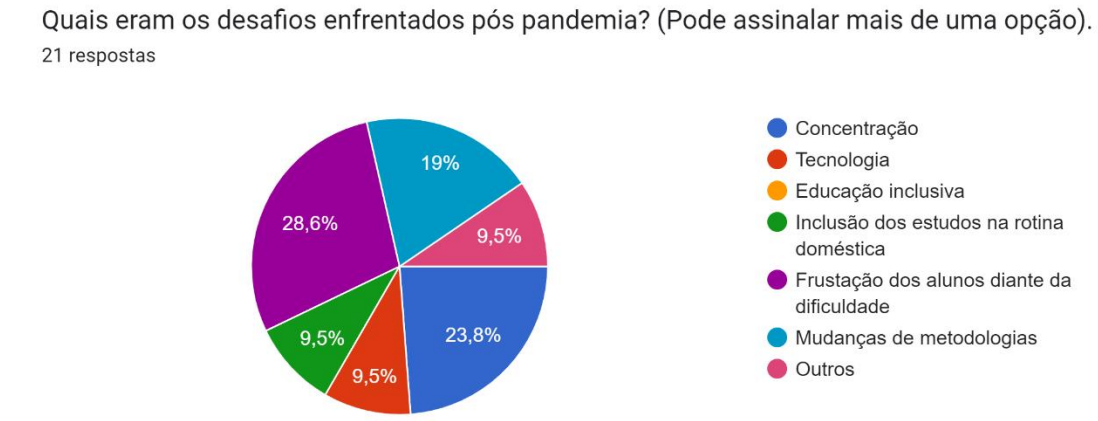
Fonte: Google Forms, 2023.

Este gráfico mostra um novo desafio no processo de alfabetização, pois há um equilíbrio muito grande entre “mais ou menos”, “bastante” e “não”. Esse emparelhamento mostra que as heranças pandêmicas durarão por um longo tempo na vida das educadoras, seja pelas formas de ensinar o processo de alfabetização seja pela forma pessoal de encarar o processo de ensino por parte das educadoras.



Fonte: Google Forms, 2023.

Antes da pandemia, os maiores desafios estavam na concentração (40%) e na educação inclusiva (40%). Tais desafios são consequência, de um lado, da forte demanda e do uso de tecnologias que atordoam a mente das crianças com luzes coloridas, áudios e videos; por outro, a questão da inclusão de crianças que antes não conviviam no ambiente escolar com tanta frequência. Tais processos, naquele momento, eram incipientes e estavam sendo incrementados nas escolas públicas.



Fonte: Google Forms.

Os dados parciais da pesquisa já nos mostram diferenças entre respostas antes, durante e após a pandemia, o que impulsiona no processo de compreender como a pandemia afetou não apenas os alunos, mas a própria forma de se pensar a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o trabalho de extrema relevância no meio acadêmico, pois leva em consideração as mudanças e as dificuldades na alfabetização antes, durante e após a

pandemia, sendo notável grande diferença em relação à educação, podendo usar tais resultados em novas metodologias mais eficazes atualmente. Isso releva a necessidade de incrementação e de inovação na forma de alfabetizar as crianças após a pandemia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a oportunidade de participar e apresentar nosso trabalho neste evento.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

GOOGLE FORMS - GLADUN, A. **Percepção da alfabetização antes, durante e pós pandemia**. 2023. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeG8gdJk0-v3VcdZH3rlaL07E1DFq7yUY0zICf7WyUcQzbOHA/viewform?usp=sf_link .

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996. Disponível em: https://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR21_0672.pdf .

SOUZA, A. S. OLIVEIRA, G. S. ALVES, L. H., A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos, **Cadernos da Fucamp,** v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: (2006), file:///C:/Users/ander/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308.pdf .

TÉCNICAS CORPORAIS DE MARCEL MAUSS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

CARVALHO, Lucas de Andrade[1]
MOURA, Milena Yanssen Gomes[2]
SILVA, Cinthia Lopes da[3]

RESUMO

A Educação Infantil no Brasil, assim como no mundo, ainda respira ares de um tempo quando essa era tratada exclusivamente como assistencialista, ou seja, compreensão de Educação Infantil como parte da Educação Básica é recente, em particular no Brasil, após a Constituição Federal de 1988. É pertinente nos preocupar com as bases teóricas que embasam os currículos e, consequentemente, os planejamentos de aulas das professoras de Educação Infantil. Diante disso, temos como objetivo discutir a realidade da Educação Infantil brasileira com uma aproximação às técnicas corporais de Marcel Mauss no contexto das aulas de Educação Física. Trata-se de uma revisão de literatura. Consideramos que essa discussão, ainda inicial, possa contribuir para outras reflexões que envolvam a Educação Física como Componente Curricular da Educação Infantil, uma vez que parece inegável a presença da disciplina nessa faixa etária de ensino, ainda que inconsciente ou sem a intenção que um ensino formal exige.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Técnica corporais.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procuraremos iniciar uma reflexão sobre a relação das Técnicas Corporais de Marcel Mauss e a Educação Infantil a partir da Educação Física Escolar, compreendendo esse ser um dos componentes curriculares fundamentais para a criança; o outro sendo Artes, apesar das relações interdisciplinares possíveis, não teremos isso como foco. A Educação Infantil, no Brasil, assim como no mundo, ainda respira ares de um tempo quando essa era tratada exclusivamente como assistencialista, a compreensão de Educação Infantil como parte da Educação Básica é recente, em particular no Brasil, com força de lei apenas após a Constituição Federal de 1988. Levando isso em consideração, parece-nos pertinente um olhar para as bases teóricas que povoam os currículos e, consequentemente, os planejamentos de aulas das professoras de Educação Infantil.

Em se tratando da Educação Física Escolar relacionado à Educação Infantil, a experiência, mostra que de modo geral, esse é o componente curricular mais presente no cotidiano escolar. Na Educação Infantil, sobretudo, no segmento de creche, dois elementos são indissociáveis: o cuidar e o educar; em ambos, a Educação Física, como a entendemos, está presente. Nosso campo inicial de observação é uma Creche Municipal em Paulínia-SP, as crianças matriculadas têm de 4 meses a 4 anos e 11 meses na data de corte. A data de corte, por assim dizer, refere-se ao dia 31 de março de cada ano, que é a referência para determinar em qual faixa etária a criança deve estudar; em outras redes, essa data pode ser o dia 30 de junho e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a divisão também é consideravelmente diferente dessa, porém atingindo a mesma faixa etária.

A perspectiva de Educação Física Escolar aqui adotada tem por base os estudos de Daolio (1998) e a noção de Educação Física Plural, na qual ele faz a relação com os estudos de Marcel Mauss (1971); e o que esse autor denomina de Fato Social Total e, por extensão, apresenta as Técnicas Corporais como a forma do ser humano se expressar por meio de seu instrumento mais significativo, o corpo. Trataremos de discutir a realidade da Educação Infantil

[1] PMP Prefeitura Municipal de Paulínia.
[2] Faculdade São Luís de Jaboticabal.
[3] Universidade Federal do Parana.

brasileira com uma aproximação às técnicas corporais de Marcel Mauss no contexto das aulas de Educação Física, porquanto a intenção não é propor uma novíssima prática, ainda que essa possa ser reavaliada, mas sim um novo olhar para o movimentar-se das crianças bem pequenas.

METODOLOGIA

Inicialmente, o que nos levou a esta proposta de discussão foram pontos observados no cotidiano escolar de uma Creche Municipal em Paulínia-SP, o que, com o olhar de pesquisador, trouxe algumas inquietações sobre quais seriam as bases teóricas do trabalho pedagógico exercido. Entendendo que a formação continuada é também responsável por proporcionar a tomada de consciência e de mudança de atitude frente ao planejamento das aulas, pensamos ser de suma importância discutir temas a partir de bibliografias consolidadas nas áreas a serem abordadas, nesse caso a Educação Física.

Para tanto, realizamos uma revisão de literatura tendo como base as diretrizes metodológicas apresentadas por Severino (2007), análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese pessoal. Baseamo-nos no trabalho de alguns autores brasileiros, contemporâneos da Educação Física, porém, mais especificamente na obra de Mauss (1971), que foi apresentada à Educação Física brasileira por Daolio (1998), em que encontramos os conceitos de Técnicas Corporais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Em pesquisa pela WEB, pelos termos “Educação Física Escolar e Educação Infantil”, o que encontramos são títulos abordando, sobretudo, a importância da Atividade Física na Educação Infantil, ou ainda discutindo a importância de um profissional especializado para dar aula para essa faixa etária. Não desconsideramos a importância desses temas, no entanto, o que estamos aqui a ressaltar é a necessidade de haver uma base teórica mais sólida e validada academicamente para que o Componente Curricular Educação Física possa ter uma identidade suficiente para tratar nas formações continuadas, buscando fomentar a intencionalidade das professoras ao planejar as aulas, que estejam preconizando o aprender do aluno de forma sistematizada, ainda que para a criança pareça um “simples” brincar, como se deve ser, sobretudo na Creche.

A Educação Física Escolar parece lutar constantemente para se afirmar como uma disciplina relacionada às ciências humanas e biológicas, e não somente biológica ou predominantemente biológica. O sujeito humano é, dessa forma, complexo e indissociável, bio-sócio-afetivo. A Educação Física que adotamos neste texto procura dar conta desta complexidade, uma vez que Daolio (1998) propõe uma Educação Física Plural em que as práticas pedagógicas na disciplina devem incluir todos, ou melhor, deve ser para todos e com todos. Assim, parece fazer sentido promover essa aproximação entre a Educação Infantil e a base teórica utilizada por Jocimar Daolio (1998), que são as Técnicas Corporais de Mauss (1971).

Mauss (1971) dividiu tais técnicas em grupos, segundo uma enumeração de fases da vida ou de seu desenvolvimento, dispondo assim: 1 – técnicas do nascimento e da obstetrícia, 2 – técnicas da infância, 3 – técnicas da adolescência, 4 – técnicas do adulto; e nessa ele divide em técnicas do sono, estado de “repouso” e técnicas da atividade e do movimento. Antes de qualquer argumentação sobre essas nomenclaturas e divisões devemos atentar em situar historicamente os textos de Marcel Mauss que datam do primeiro terço do século XX, e, assim sendo, estão limitados a alguns conceitos da época, principalmente à noção da antropologia evolucionista deste período.

No entanto, em princípio, duas situações chamam a atenção: a primeira é que as subdivisões empregadas na vida adulta poderiam também ser empregadas nas demais, pois inferimos que o autor considerou as técnicas do sono, de repouso e das de atividade e

movimento como desinteressantes noutras fases da vida, excetuando-se a fase do nascimento, momento em que a contribuição do nascituro à reconstrução das técnicas corporais, aparentemente seria limitada, uma vez que esse ainda está aprendendo a lidar com o próprio corpo. Essa primeira fase, o nascimento se remete à segunda curiosidade dessa divisão de Mauss (1971), que encontrou importância nas Técnicas Corporais do nascimento não se referindo apenas ao indivíduo que nasce, mas principalmente aos que o rodeiam. Porque o autor não deu igual importância às "Técnicas da morte"? (CARVALHO, 2013). Contudo, nesta proposta de discussão, a atenção volta-se às técnicas da infância, que se mostra bastante rica, sendo comum haver como "criança não para", não nos parece igualmente rico o olhar intencional para esse movimentar-se.

Para reforçar o entendimento do conceito de Cultura Corporal de Movimento, Daolio (1998) se baseia na noção de Técnicas Corporais de Mauss (1971, p.350), que afirma "[...] o repouso por definição é a ausência de movimentos e o movimento a ausência de repouso", sendo que cada sociedade cria as técnicas corporais baseando-se na eficácia simbólica que cada técnica possui em atender as necessidades daquela sociedade. Devemos salientar que o conceito de eficácia simbólica utilizado por Mauss (1971) não é o mesmo utilizado pela Educação Física que se interessa, por exemplo, pelo rendimento esportivo (eficiência). Assim entendido, reforçamos o interesse da Educação Física Escolar na Cultura Corporal de Movimento, pois a reconstrução deste elemento cultural, senão constante, é muito importante para as aulas desta disciplina.

Lévi-Strauss (1971), na "Introdução à obra de Marcel Mauss", interpreta os escritos e discursos desse autor, entre outros temas acerca das técnicas corporais. Compreendendo-a como uma inovação que só foi mais bem discutida 50 anos depois pela escola antropológica norte-americana. Em seu comentário, Lévi-Strauss (1971, p. 14) dá especial atenção para o fato de que a criança é, desde seu nascimento, influenciada em todos os seus atos durante a construção de sua identidade social. Tal influência é dada a cada detalhe das técnicas corporais incorporado pelo sujeito. O autor ainda alerta que são "[...] milhares de detalhes ignorados, mas que deveriam ser objeto de investigação, pois compõem a 'educação física', em qualquer idade e sexo", citando Mauss (1971).

Como já afirmado, os aspectos do cuidar e do educar, indissociáveis na Educação Infantil, permeiam todo o período em que a criança está na escola. Com isso em mente, é bastante claro que as Técnicas Corporais estão sendo aprendidas e ressignificadas na interação com a comunidade escolar. Em se tratando da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, que está mais relacionada com o educar e como o objetivo é utilizar teorias consolidadas, acreditamos que os cinco elementos da disciplina, adotado por Daolio (1998), ginástica, atividades rítmicas, lutas, jogos e esporte, utilizadas em uma perspectiva cultural, devem ser utilizados no planejamento das aulas, prevendo práticas corporais que os represente. Tendo em vista sempre a pluralidade das práticas, a historicidade das crianças e da sociedade na qual estão inseridas e também buscando a participação de todos, é relevante lembrar que quanto maior a idade da criança, maior deve ser a sua participação na construção da própria aula.

Ainda sobre a faixa etária, pensando na relação da Educação Física com o cuidar e educar, caso se estabelecesse uma linha do tempo que se estende dos 4 meses até os 4 anos e 11 meses, e se pudéssemos imaginar cones inversos e sobrepostos, que identificam a relevância do cuidar e do educar disposto nesta linha, o cone do cuidar seria largo aos 4 meses se estreitando na proximidade dos 4 anos e 11 meses, isto é, o contrário aconteceria com o cone do educar. Especificamente para a Educação Física, devemos levar em consideração que aos 4 meses a criança ainda está aprendendo questões sobre seu corpo, que pouco pode sofrer influência do ambiente, ainda que seja possível intervir e estimular certos aprendizados.

A abordagem através das Técnicas Corporais parece fazer sentido, uma vez que se

tomarmos por exemplo as atividades ligadas ao sistema digestivo, desde a ingestão do alimento até as funções do sistema excretor. Nesses momentos, a fome que o controle de esfíncter, predominantemente biológicos, são permeados por elementos culturais. Respectivamente, os tipos de comida, como serão servidas, quais utensílios serão utilizados, como e por quem o serão e depois, como fazer as necessidades, de pé ou sentado, em um vaso sanitário, latrina, jardim, na mata ou outro local. O mesmo raciocínio servirá pra pensar e analisar as demais atividades relacionadas ao cuidar, assim como as do educar, pois ainda que indissociáveis existe como demonstrado acima, uma maior intenção de uma ou de outra, dependendo da necessidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, ainda, enfrenta uma certa resistência frente à sociedade para ser encarada como uma etapa de ensino que possui, conceitos e metodologias, não só próprias, mas também que são aplicadas de modo científico, ainda passa pelo processo de distanciamento da visão assistencialista e uma aproximação com a educação formal e sistematizada. O próprio termo indissociabilidade dos fatores de cuidar e de educar, que no ensino fundamental e médio, são bem menos perceptíveis, contribui para a confusão; por exemplo, se a professora pode ou não ser chamada de tia, apesar de criticado por diversos autores da educação, esse ainda parece ser um ponto que precisa de posição política para se afirmar na sociedade. Por vezes, os pais e os responsáveis precisam ser corrigidos sobre o uso do termo correto.

No entanto, o uso de um termo, como professora, não pode ser suficiente para essa afirmação política, o estudo aprofundado dos elementos conceituais e metodológicos que envolvem a Educação Infantil, deve ser parte de uma busca constante dos profissionais da área. A formação continuada inegavelmente é um alicerce a partir do qual deve ser construída essa interação entre a teoria e a prática, é inegável o ganho que se tem, tanto moral das professoras quanto no resultado apontado pelos pais ao observar as crianças, que a prática pedagógica pautada em teorias consolidadas e amplamente é o melhor caminho. A prática que se apoia em um planejamento resulta sem dúvida em aulas mais satisfatórias para alunos e professoras, e não podemos julgar possível fazer um bom planejamento sem o conhecimento teórico/prático daquilo que se pretende.

Aqui, neste trabalho, nosso objetivo foi discutir a realidade da Educação Infantil no contexto brasileiro com uma aproximação às técnicas corporais de Marcel Mauss, não negando os aspectos biológicos do corpo, mas colocando em evidência seus aspectos culturais. Para tanto, utilizamos uma perspectiva que nos permitisse olhar a Cultura Corporal de Movimento desta faixa etária com a lente das Técnicas Corporais de Marcel Mauss (1971). Consideramos que esta discussão, ainda inicial, pode contribuir para outras reflexões que envolvam a Educação Física como Componente Curricular da Educação Infantil, uma vez que parece inegável a presença da disciplina nessa faixa etária de ensino, ainda que inconsciente ou sem a intenção que um ensino formal exige.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Lucas de Andrade. Cultura Corporal de movimento e lazer: a proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva de professores da rede estadual em Piracicaba**.** Piracicaba, SP: [s.n.], 2013. 142f. *In.* **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Ciências da Saúde / Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba, 2013.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Corpo e Motricidade)

LÉVY-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: Mauss, M. **Sociologia y Antropologia**. Madrid: Tecnos, 1971.

MAUSS, M. **Sociologia y Antropologia.** Madrid: Tecnos, 1971.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

PSICOMOTRICIDADE: A ESTIMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA E DO EQUILÍBRIO EM BEBÊS

VASILKO, Juliana[4]
BLASZKO, Caroline Elizabel[1]

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica englobando a psicomotricidade e a estimulação do equilibro em bebês. Objetiva-se trazer reflexões sobre a importância do desenvolvimento do equilíbrio e outros elementos psicomotores. A metodologia da pesquisa é qualitativa e de cunho bibliográfico complementada com estudo de caso. Buscou-se apresentar sugestões de atividades que possam colaborar no desenvolvimento com bebês. O estudo é apresentado em três momentos: o primeiro contemplando a introdução; o segundo aborda a metodologia; o terceiro momento apresenta a fundamentação teórica, englobando as contribuições aliados para o desenvolvimento psicomotor seguida das considerações finais. Conclui-se que, desde bebês, o estímulo psicomotor contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Bebês. Equilíbrio. Coordenação motora fina. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda reflexões sobre a psicomotricidade com ênfase nos elementos denominados de coordenação motora fina e o equilíbrio, os quais são importantes para o desenvolvimento de bebês e para a educação infantil.

Salienta-se que "[...] a infância se apresenta como fase crucial para o desenvolvimento de um repertório motor que favorecerá o aprimoramento de outras habilidades no decorrer da vida adulta" (FIN; BARRETO, 2010, p. 5).

Segundo explica Moraes (2002, p13) "Toda educação é motora, [...] desenvolver os bebês de forma global, permitindo-lhe uma visão de um mundo mais real, através de suas descobertas, de sua criatividade, é fundamental deixar a criança se expressar".

Segundo informam Corsino e Nunes (2010, pp. 1-2), a educação contempla o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11meses na educação infantil onde afirmam: "[...] é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico-científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida".

Descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os grupos se apresentam classificados por faixa etária sendo: bebês de 0 a 6 meses de idade; crianças bem pequenas de 1 a 3 anos e 11 meses de idade; crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

As referidas faixas etárias fazem parte da educação infantil definida segundo o "Art. 29 "[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1998).

Nessa primeira etapa do processo de escolarização, é necessário que seja trabalhada a psicomotricidade desde os primeiros meses de vida, administrada com constância, permitindo assim precaver inadaptações, futuras que dificultaram a correção quando já estruturada (LE BOULCHE, 1984).

Go Tani *et al.* (1988, p. 74) complementam que "[...] a preocupação em refinar o padrão fundamental de movimento, antes que a performance seja relativamente madura, resultará no

[4] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, julianavasilko8@gmail.com, http://lattes.cnpq.br/1902784063092832
[1] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: carolineblaszko2023@gmail.com , https://orcid.org/0000-0002-9741-2823, http://lattes.cnpq.br/7383240071679937

insucesso por parte da criança, com implicações negativas de ordem fisiológica, psicológica e social".

METODOLOGIA

A metodologia utilizada consiste em pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico e estudo de caso. Abordagem qualitativa segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 269) busca "[...] interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análises mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências etc."

Com relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44), enfatiza que "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, "que podem contribuir nas novas produções.

PSICOMOTRICIDADE: ALGUMAS DEFINIÇÕES

A Psicomotricidade, conforme a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2023), é considerada uma ciência que abrange o intelecto, o afeto, o movimento e tem como foco de estudo o ser humano através do seu corpo em movimento englobando o mundo interno e externo, o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo indivíduo, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Complementando Gallahue (2003, p.258) explica que "O domínio das habilidades motoras fundamentais é básico para o desenvolvimento motor da criança. As experiências motoras, em geral, fornecem múltiplas informações sobre a percepção que a criança tem de si mesma e do mundo que a cerca". Nesse sentido, o desenvolvimento psicomotor contribui para que a criança desenvolva domínio do seu corpo, movimentos, esquema corporal, equilíbrio, lateralidade, ritmo, organização espaço-temporal, motricidade fina, imagem corporal, tônus.

Segundo Fonseca (1995), os elementos psicomotores de forma integrada, colaboram com a organização psicomotora global.

De acordo com Araújo (1992, p.36), o equilíbrio tem uma função enorme, pois o aprimoramento da coordenação motora da criança só será conservado se essa sustentar um equilíbrio corporal em relaxamento ou movimento. O equilíbrio é de vital importância para o desenvolvimento motor da criança porque é ele que desencadeia todos os outros movimentos, tanto em posição estática, como em posição dinâmica; é também o equilíbrio que proporciona e sustenta o pleno funcionamento das habilidades motoras global, óculo-manual e fina.

Oliveira (2002) explica que a coordenação motora fina tem relação com as atividades que promovem habilidades auxiliando na agilidade manual, que consiste num método de desenvolver diversas maneiras de segurar objetos, em movimento combinante com os dedos das mãos e dos pés, compondo um aspecto particular da coordenação grossa. Trabalhando em nível das articulações dos ombros, pulsos, mãos e dedos em movimentos vão afinando progressivamente dos ombros para as pontas dos dedos, caracterizando numa atividade preparatória para a escrita e outras habilidades que requerem o movimento dos pequenos músculos do nosso corpo.

SUGESTÕES DE AÇÕES INTERVENTIVAS: EQUILIBRIO

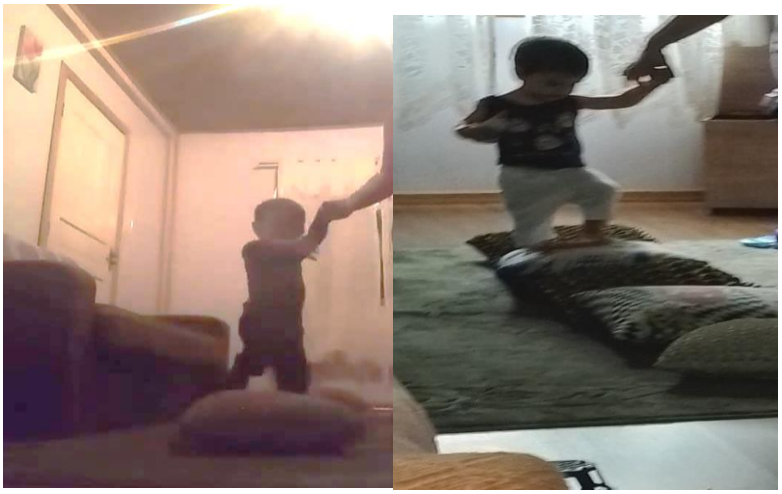
Neste tópico, apresentam-se sugestões de atividades interventivas que possam contribuir com o desenvolvimento do equilibro em bebês.

Imagem 1 - Estimulando o desenvolvimento do equilíbrio

Fonte: Dados da pesquisa da autora, 2023.

A atividade apresentada na imagem 1 pode ser realizada a partir dos três meses: colocar o bebê sentado no colo ou deitado de costas sobre os joelhos e balançá-lo de um lado para o outro sempre o segurando com firmeza para que se sinta seguro. Aumentando a complexidade assim que a criança vai crescendo. Com seis meses ou mais, a criança pode ser colocada nos joelhos da mãe que estará deitada e pode brincar de aviãozinho, segurando as mãos a princípio e quando a criança sentir-se segura soltar as mãos.

Imagem 2 - Atividade caminhando sobre almofadas



Fonte: Dados da pesquisa da autora, 2023.

Na imagem 2, é apresentada a imagem de outra atividade englobando o equilibro; para tanto, foram utilizadas almofadas de diferentes tamanhos, e a criança pode passar pisando sobre elas, engatinhando e, com o tempo, pode ser correndo devidamente acompanhado por um adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, a cada dia, torna-se mais especial e extremamente significativo. Ao longo da pesquisa e da realização das atividades que é realizada com o filho da própria autora, essa

percebe as evoluções e confirma as expectativas de que a Psicomotricidade faz diferença no desenvolvimento das crianças.

Conclui-se que, desde a tenra idade, a psicomotricidade deve ser desenvolvida nas crianças, estimulando e contribuindo para a formação integral e global.

REFERÊNCIAS

ABP- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/Acesso em: 08 maio. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CORSINO, Patrícia. (org.) Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FIN, G.; BARRETO, D. B. M. Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de Fraiburgo, Santa Catarina. **Unoesc & Ciência** - ACBS, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 5-12, jan./jun. 2010.

FONSECA (2008, p.392). Educação Física e atividade lúdica: O papel da ludicidade no desenvolvimento psicomotor. **EFDeportes.com**, Revista Digital – Buenos Aires – Anõ 15 – Nº 154 – Marzo de 2011. Disponível em: http://www.efdeportes.com/

FONSECA, V. **Desenvolvimento Humano**: da Filogênese à Ontogênese da Motricidade Humana. Lisboa: Ed. Notícia, 1989

FONSECA, V. **Manual de Observação psicomotora**: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GALLAHUE, D.L. (2002). **A classificação das habilidades de movimento**: um caso para modelos multidimensionais. Revista da educação física. Vol.13

GALLAHUE, David. OZMUN, C. John. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**. Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Phorte, 2003. 641p.

GALVANI, C. A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico emocional. *In*: COSTALLAT, D. M. M. (Org.). **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2002.

GO TANI, *et al.* **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Epu, 1988. 154p.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever**: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL LTDA, 1983.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever**: um caminho psicomotor. São Paulo, 2008.

GOUVÊA, Ruth. **Recreação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1963.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor** – do nascimento até 6 anos.

Trad. de Ana G. Brizolara, 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAES, Roberto Marques. **Recreação e Jogos escolares**: o movimento Infantil. Florianópolis: Ceitec, 2002, 8ªedição.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 13ª ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2008

PFEIFER L. I. **Componentes psicomotores**: psicomotricidade aplicada a terapia ocupacional.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Coordenação e Mediação: Dr. Fabiano Quadros Rückert (UFMS)

O CARÁTER IDEOLÓGICO DOS CURRÍCULOS E A SUA MANIFESTAÇÃO IMPLÍCITA NO ENSINO SUPERIOR

OLIVEIRA, Elaine Cristina de[2]
CORDEIRO, Amanda Alexandre[2]
BONIN, Joel Cezar[3]

RESUMO

Este estudo aborda a importância do currículo na educação e sua funcionalidade. O objetivo principal desta pesquisa é analisar o papel do currículo como bússola dos educadores dentro das instituições de ensino e como norteia a educação. Nesse quesito, torna-se assaz necessário compreender quais são os fatores que indicam como o currículo pode esconder um caráter ideológico. Durante a pesquisa bibliográfica, foi possível confirmar que o currículo possui esse caráter, principalmente porque está sujeito a intervenções culturais, sociais e políticas. Vale destacar ainda que o currículo está automaticamente direcionado a ideologias "ocultas", ou seja, nem sempre aparecem diretamente, mas são contornadas de forma suave através de um conjunto de regras prescritas em documentos oficiais que regulamentam como deve ser pensado, estando muitas dessas regras ligadas a fatores externos, sociais e políticos. Salienta-se ainda que este texto adotou a metodologia científica de ordem bibliográfica com viés qualitativo.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, o currículo é nada mais do que um caminho traçado para adquirir determinado conhecimento. Logo, quando falamos de uma escola ou até mesmo de uma universidade, a questão que vem à nossa mente é: qual será o currículo dessa escola ou de determinado curso? Normalmente, levamos isso em consideração quando demonstramos interesse pela escola na qual queremos colocar nossos filhos ou quando pensamos no curso universitário que queremos frequentar, ou seja, consideramos quais são as possíveis trajetórias formativas, qual é o percurso a ser realizado nas relações existentes entre escola, formação escolar/acadêmica e sociedade.

De acordo com Sacristán (2013), o currículo é o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinem) e aos estudantes (para que o aprendam). O autor destaca que "[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado" (SACRISTÁN, 2013, p, 16).

É possível observar que existem várias maneiras e possibilidades que devem ser pensadas na elaboração de um currículo; afinal, ele não é voltado apenas para resolver problemas pontuais, mas, de modo geral, o dia a dia de uma escola ou universidade está organizado com base nele. Por isso, é preciso levar em conta os desafios que a organização e a construção de um currículo podem acarretar sobre o modo como se ensina ou se aprende. Um currículo, seja ela qual for, sempre é determinado por aspectos ou valores que estão fora do ambiente escolar, mas que influenciam preponderantemente aquilo que é ensinado ou não. A isso damos o nome de currículo oculto ou ideológico e é sobre isso que queremos falar agora.

2 UNIARP. E-mail: elainekfbg@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0775-2328 Lattes: http://lattes.cnpq.br/0842553288293124
2 UNIARP. E-mail: amanda_alexandree@outlook.com ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3744-6281 Lattes: http://lattes.cnpq.br/9734736943403198
3 UNIARP. E-mail: boninj7@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, que consistiu na busca e na análise de fontes sobre o tema: todo currículo tem um caráter ideológico. Para a coleta dos dados, foi realizada a revisão bibliográfica em livros e artigos de grandes autores tais como Ana Clarisse Alencar Barbosa e Juliana de Favere (2013), Sacristán (2013), Ferraço (2008), Nóvoa (2000) e Moreira e Silva (2001), dentre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De modo geral, o currículo é a bússola de uma instituição de ensino; é ele o mecanismo responsável por guiar a equipe pedagógica no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, principalmente no que se refere a metas e a objetivos nele estipulados. Por sua parte, Ferraço (2008) alega que o currículo não busca resolver as dificuldades ou os problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento. É nisso que reside a função social e política da escola. Portanto, a construção do currículo é permeada por relações entre a escola e a sociedade e, ainda, por interesses políticos e ideológicos.

Conforme Moreira e Silva (2001, p. 7-8), “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. [Ele está] implicado por relações de poder. Afinal, ele transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”.

Essas particularidades fazem com que o currículo tenha um caráter político, ideológico e filosófico, gerando assim vários pontos de vista sobre ele, o que motivou, com o passar dos anos, inúmeras reflexões e pesquisas referentes ao currículo. Dessas reflexões, existem diferentes teorias que discutem o que está proposto no seu conteúdo.

Nóvoa (1997) afirma que o currículo tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Dessa ideia, podemos inferir que o exercício do ensino não demanda apenas do trabalho efetivo dos professores dentro da sala de aula, mas dos interesses políticos e sociais que articulam e movimentam o modo como o ensino é feito. Em outras palavras, tudo aquilo que é ensinado no mundo escolar também depende da forma como organizações ou partidos políticos pensam a educação. O mundo escolar se torna, assim, palco de disputas sobre o que pode ou não ser trabalhado em sala de aula.

Por isso, a denúncia de Nóvoa é muito pertinente. É preciso repensar como a educação é pensada e refletida em nossos dias, pois, por muitas vezes, é controlada e manipulada por interesses que não são efetivamente educativos em vistas de estratégias governamentais ou de grupos de interesse. Basta ver a recente discussão sobre o Novo Ensino Médio.

Desse modo, com o passar dos anos, o currículo passou a ser um instrumento que pensa a educação e as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento do aluno, com uma visão voltada ao mercado de trabalho. Dito isso, podemos analisar que o currículo não é um instrumento passivo ou ingênuo, estando delineado nos documentos oficiais, nas disciplinas, nos professores, nas instituições de ensino, nos alunos, na sociedade como um todo e, principalmente, por aqueles que organizam a forma como a educação deve ser praticada ou ensinada no ambiente escolar.

Assim, Sacristán (2000) nomeia como currículo prescrito os documentos oficiais que orientam a educação nacional. Exemplos: a LDBN (1996), a BNCC (2018) e todas as propostas curriculares de cada Estado brasileiro. Nota-se que, nesse aspecto, os documentos não se apresentam como meros “orientadores” de como o ensino deve ocorrer, mas como “determinadores” do como ensinar. Nesse caso, reforça-se que o currículo está permeado de relações de poder, de verdades e de diferentes significados de um grupo social sobre outro.

Analisando essas afirmações, podemos, então, dizer que todo currículo é de certa forma, ideológico, visto que existem subsistemas dentro do sistema educativo/social, que estão relacionados às práticas curriculares denominadas por ideias-chave tais como:

atividade político-administrativa, participação e controle, ordenação do sistema educativo, sistema de produção de meios, âmbitos de criação cultural e científica etc.

O currículo, desse modo, revela-se como a essência do ato de educar; se ele não for pensado de forma interdisciplinar, e com a ajuda de professores e toda equipe gestora, ele pode engessar o acesso do aluno ao conhecimento limitando-o apenas às formas tradicionais de ensino, que são mais reprodutoras do controle e do método de ensino e, que assim, obedecem ao modo de aceitação de ideologias que camuflam o controle curricular das escolas e/ou universidades.

Isso fica evidente na escrita de Gustavo de Oliveira Figueiredo e Yansy Aurora Delgado Orillo (2020, p. 3) quando dizem que "[...] a principal face da ideologia no processo educativo é a tecnificação, tratando o conhecimento como um dado técnico, desprovido de outras mediações que não sua própria finalidade útil, e assim coisificado. A formação é substituída pela informação e pelo treino dos alunos, incorporando a disciplina e a alienação".

Com isso, podemos ver que um dos maiores dilemas de nossa atualidade quando se trata da questão curricular é o exagero de uma formação tecnificada, pois ela gera uma visão extremamente coisificada dos saberes, sendo que o ensino e o currículo sofrem um processo de desumanização. A técnica, em seu caráter singular, prepara as pessoas para o mundo do trabalho, mas as desprepara para o mundo da vida e das relações sociais. Este é, em suma, o maior dilema de nosso tempo: um currículo ideologicamente delineado para o mundo do trabalho, mas distanciado do conhecimento humano ou do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o currículo dá a vida ao ambiente escolar, é ele que norteia a aprendizagem e define se as estratégias usadas pela equipe pedagógica para transmitir o conhecimento estão sendo efetivas.

Todavia, está sob o comando de leis que regem o ambiente social e político de uma comunidade escolar e, o mais importante, é que um bom currículo, além de proporcionar experiências positivas de aprendizagem, tem o poder de influenciar a vida em sociedade. Justamente por tamanho poder a ele incumbido, quer seja em instituições públicas ou privadas, está refém das ideologias a ele impostas.

Concluímos, portanto, que, apesar desse assunto gerar grandes debates, estamos longe de termos um currículo sem a influência de determinadas ideologias ou influências sociais, porém é essencial uma abordagem crítica e reflexiva sobre sua criação e implementação, visando a garantir o acesso a uma educação de qualidade, pois, no fim de tudo, esse é sempre o principal objetivo de todos.

AGRADECIMENTOS

Aos organizadores do EDUINTER e à Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe pelo apoio e incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo.** Indaial: Uniasselvi, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano**

escolar, formação de professores(as) e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 15-42.

FIGUEIREDO, G. de O.; ORRILLO, Y. A. D. Currículo, Política e Ideologia: Estudos Críticos na Educação Superior em Saúde. **Revista Trabalho, Educação e Saúde,** 18, e0024880. p. 1-29 (2020). https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00248

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

SILVA, Pedro da[1]
TOMAZELLI, Fernanda[2]
VAZ, Rafael Araldi[3]

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa em andamento intitulada: “Reinvenções do currículo no neoliberalismo: o ensino de História na transição para o Novo Ensino Médio”. A radical alteração na estrutura dos componentes curriculares por área de conhecimento, em detrimento da ampliação de itinerários formativos e de trilhas de aprendizagem, impulsionou-nos objetivamente a analisar o impacto da BNCC, Lei 13.415/17, no currículo de História e como se dá a produção do esvaziamento dos seus conteúdos centrais. Metodologicamente, optamos pela revisão sistemática de literatura sobre o currículo de História antes e depois da BNCC. No momento, apresentamos resultados parciais que apontam para esse esvaziamento dos conteúdos do ensino de História, das mudanças curriculares, do estranhamento com o percurso formativo, a diminuição de sua carga horária, culminando com a problematização quanto aos desafios lançados por um ensino de caráter mercadológico.

Palavras-chave: Ensino de História. Novo Ensino Médio. BNCC. Currículo.

INTRODUÇÃO

Iniciamos essa discussão com o sociólogo e pesquisador Christian Laval (2019). Para o autor, a escola que tinha como centro de gravidade não só o valor social, cultural e político do saber, hoje é orientada pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada. As mudanças postas em execução pelos dois últimos governos federais têm criado um impacto negativo na vida dos professores. Redução do número de aulas, imprevisibilidade na seleção de disciplinas eletivas a cada semestre, como também na disponibilidade de aulas suficientes para se completar a carga horária necessária de trabalho docente. O que outrora era uma dúvida constante para os professores em regime temporário (ACT - Admissão de professores em Caráter Temporário), que já viviam essa experiência de precarização, agora passa a ser vivenciada pelos efetivos.

Tais imprevisibilidades, ainda presentes durante a construção deste projeto de pesquisa, justificam-se por um conjunto de mudanças estruturais, como a radical alteração na estrutura curricular, a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, a ampliação da carga horária total da matriz curricular, seguida da redução progressiva da carga horária dos componentes curriculares obrigatórios em detrimento da ampliação de itinerários formativos e de trilhas de aprendizagem. Todos esses elementos têm impactado a atuação docente no componente de História a partir da primeira série do Ensino Médio.

Frente ao contexto exposto, propõe-se analisar as transformações ocorridas no currículo de História a partir da elaboração e aplicação da nova BNCC. Tomaremos como referência metodológica a revisão sistemática de literatura, tendo em vista parte do levantamento bibliográfico realizado por esta pesquisa em andamento. Escolhemos, desse modo, um recorte que permita analisar parte de um debate ainda em curso sobre os impactos da nova BNCC no currículo de História na transição para o Novo Ensino Médio.

[1] Mestrando em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC): Programa de Pós-Graduação-PPGE,pedro.silva@uniplaclages.edu.br.,orcid.org/0000-0002-9595-942X,http://lattes.cnpq.br/1885133862170489.
[2] Mestranda em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC): Programa de Pós-Graduação -PPGE, fernandatomazelli54@gmail.com, https:// orcid.org/ 0000-0001-8015-885X, http://lattes.cnpq.br/6605928419101495.
[3] Doutor em História. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC),rafaelvaz@uniplaclages.edu.br.orcid https://orcid.org/0000-003-1617-4761.http://lattes.cnpq.br/7743954916594139.

METODOLOGIA

Metodologicamente, optamos pela revisão sistemática de literatura sobre o currículo de História antes e depois da BNCC.

Segundo Gil (2002), as fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo.

Dentro da metodologia proposta, realizamos um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação em andamento sendo produzida na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Efetuamos o levantamento nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico e no SCIELO.

O objetivo foi fazer um levantamento de publicações a respeito do currículo de História antes e depois da BNCC, através de buscas em produções, partindo dos seguintes descritores: “Ensino de História” AND “BNCC”; “Revisão de Literatura” AND “Ensino de História”; “Novo Ensino Médio” AND “História”. No levantamento de dados realizado em 4 de maio de 2023, encontraram-se, na Plataforma da CAPES/Sucupira, 5 trabalhos. Descartamos 2 por se tratarem de história local e africana; assim, aproveitamos 3 para leitura dos resumos e da introdução. Realizamos breve leitura dos trabalhos pelo título, objetivo geral, resumo e seu autor.

Em síntese, buscamos relacionar 8 trabalhos entre artigo, dissertação e tese e analisar 3 desses dentro da perspectiva de revisão sistemática de literatura de acordo com a nossa temática sobre o currículo de História na transição para o Novo Ensino Médio. Um artigo de cada referente a 2018, 2019 e 2021, configurando um recorte para discussões e considerações parciais, as quais serão apresentadas. Esses trabalhos se aproximam do tema pesquisado, fornecendo um recorte a ser apresentado neste evento.

Iniciamos citando o artigo sob o tema “BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis”, da UFRJ, de 2021, publicado na revista Educar em Revista de Curitiba PR, dos autores Realejo, Mello e Amorim. Selecionamos, também, a dissertação de mestrado de 2018, intitulada “Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de história” da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestrado Profissional em História, de Mariana Xavier de Oliveira. Finalizando, levaremos também para a fundamentação teórica, a pesquisa “A Reforma do Ensino Médio e a disciplina de História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC”, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, produção de Silvio Célio Felício, de 2019.

DISCUSSÕES

A revisão sistemática de literatura tem por objetivo apresentar algumas das pesquisas relacionadas sobre o tema, visto que, ao realizar essa prática. o pesquisador tem a oportunidade de refletir sobre aquilo que já foi escrito por meio de dissertações, teses e artigos referente ao que se pretende pesquisar. Para Sampaio e Mancini (2007), uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema.

A seguir, construímos uma análise de três produções. Nossa finalidade é encontrar nas pesquisas correlatas à problemática, estabelecer relações e perceber possíveis contribuições para a temática:

1- “A BNCC e o Ensino de História: horizontes possíveis”, da UFRJ, publicado na revista Educar em Revista, de Curitiba/PR. Autores: Realejo, Mello e Amorim, 2021.

A ideia do artigo foi a de desenvolver uma reflexão sobre como essa proposta curricular tem mobilizado discussões sobre as possibilidades de constituição e de desenvolvimento do

ensino de História. Realejo, Mello e Amorim (2021) destacam que, com o desdobramento dos intensos debates gerados na primeira versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) dissolveu a equipe dos 12 profissionais que desenvolveram sua primeira versão para a disciplina de História, convidando integrantes de uma única instituição superior.

Realejo, Mello e Amorim (2021) expõem que a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações. Versão essa que lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

A disciplina de História, por exemplo, caminhava para o envolvimento do aluno como sujeito na produção do conhecimento histórico – na "reconfiguração" de sua consciência histórica ou na construção de uma educação histórica significativa. Para Realejo, Mello e Amorim (2021), a Reforma do Ensino Médio defendida pelo MEC e seus apoiadores impõe barreiras/obstáculos que desvirtuam essa tendência, limitando o acesso dos estudantes a uma educação mais significativa. Refletem que, com relação à disciplina de História, assim como todas as outras áreas que tem sua prática e currículo ligados à BNCC, pairam várias dúvidas, como, por exemplo, número de aulas por séries, como a disciplina se estruturaria dentro de seu itinerário formativo, etc.

Nessa perspectiva, ensinar História, na escola, remete às relações entre as concepções de currículo, de conhecimento histórico escolar, de produção e de distribuição desse conhecimento e dos saberes docentes e discentes.

Em suas considerações finais, Realejo, Mello e Amorim (2021) identificaram como o currículo se constitui como um campo de disputas, com idas e vindas pela definição sobre o que ensinar. Concluíram que a BNCC não é um documento inovador e pioneiro. Trata-se de um movimento de continuidades, iniciado na Constituição de 1988, perpassando a LDB, os PCNs e as DCN, nas lutas pela definição sobre Educação e, neste caso específico, sobre o ensino de História.

A construção do nosso itinerário de pesquisa receberá valiosa contribuição por parte deste artigo que ora apresenta muitas reflexões e suscita o debate e a investigação mais a fundo de questões da ordem do currículo de história e problematiza a despeito do papel da disciplina e a de sua significação na atualidade.

2- "A Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de história". Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestrado Profissional em História, de Mariana Xavier de Oliveira, 2018.

No seu estudo Oliveira (2018), objetivou analisar a terceira versão homologada da BNCC, no que tange ao ensino de História proposto para os anos finais do Ensino Fundamental. Problematizou a respeito dos diversos interesses antagônicos, bem como as intenções que cercam o referido documento. Partiu do entendimento de que a BNCC se trata de uma política pública gestada no interior de um contexto neoliberal.

No entendimento de Oliveira (2018), no âmbito das questões curriculares, considera fundamental pensar num ensino de História que forneça ferramentas para que os/as discentes possam compreender-se enquanto sujeitos históricos, entendendo os variados contextos sociais e políticos que existem em seu entorno. Parte então a fazer questionamentos à categoria ou aos pares ou mesmo ao sistema, qual seria o ensino de História proposto nos currículos, tendo como referência as múltiplas dificuldades vivenciadas no cotidiano de professores/as de História.

Mais adiante em sua pesquisa, sobre a terceira proposta da Base, homologada em dezembro de 2017, Oliveira (2018) investigou que as primeiras versões passaram por uma série de etapas, visando a, supostamente, aperfeiçoar o conteúdo da base em construção.

Reformulações geraram o terceiro documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, após a avaliação do CNE, a BNCC foi encaminhada ao Ministério da

Educação para homologação. Naquele momento, a previsão era de que a BNCC passasse a ser aplicada a partir de 2019.

Lembrou o cenário de mudança política com o impeachment e a mudança de governo federal, em 2018, assumida pelo presidente Michel Temer, iniciando um cenário de cortes de investimentos em serviços públicos e conflitos políticos internos, além do retrocesso democrático, o que trouxe a reboque atrasos nas políticas educacionais e sociais.

Nesse sentido, trouxe à tona o objetivo da dissertação de realizar uma análise documental da terceira versão homologada da Base Nacional Comum Curricular no tocante à concepção de currículo que a mesma propõe, refletindo sobre aspectos do ensino de História proposto para os anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo Oliveira (2018), a mão invisível do mercado acaba decidindo os rumos do que e como deve ser ensinado. A centralidade do controle pedagógico parece ser a lógica da BNCC e isso demonstra, em partes, o descrédito com relação ao conhecimento que é construído no cotidiano escolar. Argumenta que esse documento foi formulado para ser aplicado à realidade nacional, sem refletir os dilemas que existem no ensino de História.

Para nossa revisão sistemática de literatura, cabe ressaltar a importância da discussão feita da viabilidade do ensino de história com essa carga horária disponível, fato assinalado também pela autora, voltando a preocupar a situação da fragmentação do processo de ensino, que desconsidera a diversidade cultura que existe no país, considerando suas proporções continentais.

3- “A Reforma do Ensino Médio e a disciplina História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC”. UFG, Regional Catalão – GO, Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores, autoria de Silvio Célio Felício, 2019.

O objetivo da pesquisa foi aprofundar a análise das consequências e mudanças que ocorreriam a partir da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História e como o debate sobre essa proposta circulou/circula na imprensa. Para Felício (2019), a Reforma do Ensino Médio aparece como problema central. Assim, são levantados os seguintes questionamentos: Quais as consequências e mudanças perceptíveis com a nova Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História? Como o debate sobre essa proposta tem circulado?

Para desenvolver essas duas problemáticas principais, analisou ao longo do texto a Lei de 16 de fevereiro de 2017 que, altera a LDB de 1996 e instituiu a Reforma do Ensino Médio – REM, publicado no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

Como a Reforma do Ensino Médio está vinculada também a BNCC, Felício (2019) analisou também as prerrogativas associadas ao Ensino de História. Destacou que toda a discussão foi realizada mediante ao debate historiográfico e, igualmente, interdisciplinar.

Em sua pesquisa Felício (2019), separou em dois capítulos: das linhas gerais ao texto final da BNCC do Ensino Médio e contextualizando a criação da Lei 13.415, compreendendo toda a proposta e a criação da Medida Provisória até a sua aprovação em fevereiro de 2017. E, no segundo capítulo, procurou apontar a repercussão da Lei 13.415/17, utilizando a mídia e ainda sites, blogs, revistas eletrônicas e periódicos da internet em sua análise. Dessa forma, explorou as críticas e os problemas apresentados por vários autores que questionam a Reforma do Ensino Médio, bem como toda a sua trajetória, além das possibilidades de efetivação deste projeto político.

A priori, podemos constatar, baseados na análise das produções acima, que as relações que conectam as propostas à realidade fazem parte das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas (LAVAL, 2019; FREITAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente revisão sistemática de literatura possibilitou apontar que a discussão a

respeito da BNCC e da Reforma do Ensino Médio tem como epicentro uma disputa pelo currículo e pela construção do papel do professor. No que diz respeito ao currículo de História, notamos a concordância entre os autores de que a nova BNCC estabeleceu barreiras em relação ao processo de construção de um conhecimento histórico qualificado, que permita a construção de uma consciência histórica em sintonia com os diferentes contextos nos quais os alunos se encontram situados.

Paralelamente, a diluição dos conteúdos de História em um novo formato de itinerários formativos não parece dialogar com as propostas de fortalecimento curricular que se encontravam em curso nos debates sobre o ensino de História no Ensino Médio nos últimos anos.

Pairam, ainda, dúvidas em relação ao papel da História, o número de aulas por séries, a estrutura da disciplina dentro de seu itinerário formativo, a centralidade do controle pedagógico dentro da BNCC e da eficácia da reformulação curricular sob a égide de uma política pública gestada no interior de um contexto neoliberal.

AGRADECIMENTO

A elaboração deste resumo expandido conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), edital nº 48/2022, ao qual agradecemos imensamente, cujo objetivo é analisar os impactos da BNCC no Currículo de História na transição para o Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 20 de out. 2022.

BRASIL. **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. Florianópolis, dez. 2017. p. 41-44.

FELÍCIO, Sílvio Célio. **Reforma do Ensino Médio e a Disciplina de História:** [manuscrito]: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC /Sílvio Célio FELÍCIO. - 2019.65 f. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br.pdf. Acesso em 04 de maio de 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, Mariana Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC:** da política pública curricular ao ensino de História. FURG. Repositório Institucional. Disponível em: https://repositorio.furg.br/handle/1/8938. Acesso em 08 de maio de 2023.

REALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 37, p. 1-19, 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77056. Acesso

em 16 de maio de 2023.

SAMPAIO, Rf; MANCINI, Mc. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-35552007000100013. Acesso em 08 de maio de 2023.

O ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA RURAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

SOUZA, Lázaro José de[1]
SILVA, José Carlos Amaro da[2]
SILVA, Kesia Maria da[3]

RESUMO

A proposta de pesquisa tem como ponto de partida a vivência dos discentes da educação básica rural, mediante uma perspectiva histórica, objetivando identificar como a localização das instituições de ensino rural afeta ou não a prática pedagógica e o que essas instituições trazem para a formação plena do alunado. Apoiando-se nas análises bibliográficas, por meio de um levantamento de materiais já publicados, há como resultado que a educação do campo atual passou por inúmeras modificações positivas e negativas, além de ser esquecida durante muito tempo pelo poder governamental. Assim, visualizar as transformações ocorridas nas escolas camponesas permitem uma ampla visão de novos métodos presentes no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o espaço rural possibilita novas formas de vivenciar diversos conteúdos de diferentes áreas de maneira próxima e direta, ao mesmo tempo que transforma a visão social do que é ser morador do campo.

Palavras-chave: Ensino do campo. Educação rural. Educação brasileira. Perspectiva histórica.

INTRODUÇÃO

A educação no contexto rural, ao longo das últimas décadas, vem ganhando uma maior visibilidade em diferentes níveis políticos: municipal, estadual e federal. Essa educação surge das necessidades vindas dos movimentos e das organizações sociais dos trabalhadores rurais e vem como uma forma de inserir esses indivíduos no contexto social e, além disso, a educação nesses espaços resulta em redefinir o que é ser um morador da zona rural, uma vez que durante muito tempo “ser rural” era sinônimo de arcaico e atrasado. Nesse sentido, a inserção de escolas no campo teve como objetivo a valorização social e ainda fazer do campo um lugar de trabalho, moradia, lazer, socialização e identidade, buscando, assim, uma ampliação das possibilidades de expansão social e uma forma de desenvolvimento de um povo mais sustentável.

É válido destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que responsabiliza às autoridades públicas a disponibilidade de uma educação rural que seja plena, além de uma formação adequada para os profissionais lecionarem nessas localidades. Hoje, tais reivindicações são, de certa forma, atendidas, visto que Secretarias Municipais e Estaduais de Educação buscam proporcionar eventos de formação continuada de docentes, bem como projetos que buscam levar à sala de aula discussões que evidenciam melhorias nas políticas públicas direcionadas às escolas rurais.

O campo em uma visão ampla é uma ambientação que possibilita morar, trabalhar e estudar de forma completa e reforçar a identidade cultural das pessoas residentes desse espaço. Logo, o meio rural não é apenas um lugar de realização das atividades da agropecuária, do latifúndio ou da grilagem. O campo para Wanderley (2008):

1 Universidade Federal de Pernambuco. lazaro.jsouza@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/8026432991861713.
2 Universidade Federal de Pernambuco. carlos.amaro@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/1980282715884562.
3 Universidade Federal de Pernambuco. kesia.maria@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/4523894586549817.

> […] é um lugar de onde se vê o mundo e de onde se vive o mundo… não é algo a ser superado pela urbanização, mas é uma qualidade que decorre da sua dupla face ambiental e social. Sua qualidade está associada à importância da natureza no espaço rural e às formas de vida social nele predominantes, fundadas nos laços de proximidade e na sua capacidade de integração [...] (WANDERLEY, 2008, p.2).

Dessa forma, a zona rural não se caracteriza apenas como sendo um ambiente de produção agrícola ou um lugar onde os cidadãos urbanos buscam para ter um "sossego", mas também é um lugar em que habitam pessoas das mais variadas culturas: camponeses, quilombolas, indígenas e entre outros.

A pesquisa teve como objetivo visualizar se o ambiente, no qual a instituição escolar está localizada influencia no processo de ensino e de aprendizagem e se compromete à prática pedagógica por parte do educador; perceber se há diferenças entre o contexto educativo rural e urbano; compreender como as instituições rurais possibilitam uma formação completa dos alunos; também, demonstrar as modificações ocorridas no ensino rural ao longo da história educacional brasileira. Para um melhor entendimento dos processos evolutivos ocorridos na educação do campo, devemos partir da perspectiva de que existe uma diferença entre educação do campo e educação rural.

METODOLOGIA

A defasagem na educação rural no Brasil é uma realidade ainda vista na história educacional do país. Logo, ao decorrer da pesquisa torna-se visível o quanto a ambientação do espaço educativo possui influência sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo as ideias de Gil (2009), a pesquisa se enquadra na natureza básica do tipo exploratória, porquanto em sua estrutura podemos notar pontos, como: levantamento bibliográfico e análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (SELLTIZ *et al.,* 1967, *apud* Gil, 2009, p. 63).

Ademais, no que diz respeito ao delineamento, a pesquisa pode ser classificada como sendo bibliográfica e de levantamento, pois a base informativa utilizada para elaborá-la é pautada em informações adquiridas a partir de materiais já publicados encontrados nas plataformas digitais *Google Acadêmico* e *Periódicos CAPES*, além das características presentes na pesquisa que a tornam como sendo qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

O termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais (ARROY; FERNANDES, 1999). Com relação ao termo "rural", por muito tempo veio a representar de forma preconceituosa os moradores do campo, caracterizando-os como atrasados perante os avanços tecnológicos oriundos da revolução industrial. O uso desse termo possui uma certa desvalorização pelos próprios moradores desse ambiente (campo) e por todos aqueles que dependem de suas atividades profissionais, ou seja, todos os indivíduos. Para Souza (2008), o morador do campo, na linha temporal da educação no contexto rural, foi por longo tempo representante do atraso social, visto que a política educacional da época era pautada nos interesses capitalistas dominantes em cada período.

Tendo em vista as leis governamentais, foi na Constituição Federal de 1934 que ocorreu a primeira menção ao ser do campo, sendo designado a responsabilidade da União o destino de recursos financeiros ao ensino nessas localidades. Contudo, o Artigo 156º da

Constituição Federal de 1934 explana: “[...] para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. Como “lobo em pele de cordeiro”, o ensino rural atraiu os olhares gananciosos capitalistas diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61), a qual vinha como uma forma de segurar no campo os trabalhadores rurais, visando a evitar propagar aos centros urbanos certas problemáticas advindas dessa zona, como, por exemplo, a pobreza, pelo fato do êxodo rural ser intenso nesse período.

Atualmente, a educação no ambiente rural ainda possui muitas amarras ao modelo educativo executado nos centros urbanos, pois o entendimento de que o campo e a cidade vivenciam contextos e realidades diferentes, ainda é recente. A educação do campo prioriza o protagonismo do discente; na educação no campo (rural), o aluno é visto como um ser passivo e que não possui nenhum conhecimento próprio. Isso não é verdade. A superação da educação na zona rural como sinônimo mercadológico e o recente entendimento de educação no campo deu-se pelas lutas que vão desde os movimentos sociais até mesmo pelo próprio sujeito nessa localidade (SANTOS, 2007, p.2).

Na circunstância da Ditadura Militar, nas proximidades da década de 1980, em resistência às pressões vindas do governo militar, as organizações cívicas ligadas à educação popular introduziram estratégias para defender a redemocratização do Brasil, a educação do campo. Essas organizações defendiam e reivindicavam a construção de um ensino que incluísse as especificidades culturais, os direitos sociais e as necessidades particulares da realidade dos povos do campo. Ademais, a educação brasileira, a partir da Constituição de 1988, foi elevada e caracterizada como sendo um direito de todos os viventes no país, ou seja, uma necessidade obrigatória para a democracia. Na Constituição de 1988, especificamente no Artigo 208º, “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. A inserção da educação para todos como lei judiciária veio como uma forma de garantir a escola de forma plena.

No ano de 1998, como forma de alavancar o percentual escolar de jovens e de adultos de escolas em regiões agrárias e para a formação de profissionais aptos a lecionar nesses espaços, foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) por meio dos Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) e Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). E depois, em 2004, foi desenvolvida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), associada à Coordenação-Geral de Educação no Campo. Em outras palavras, significa que cabe às instâncias estatais federais a criação de uma educação que supra as necessidades e singulares de cada ser, ou seja, todos devem ter direito à educação sem exceção.

Na atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96) busca a padronizar a educação brasileira por meio de uma base que abrange todas os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), além de adequar o calendário escolar e a educação em distintas regiões do país, tanto urbana quanto rural.

Quando se fala na educação do campo dos dias de hoje, sabe-se que ela é montada visando a atender as necessidades presentes nessas áreas, pretendendo estabelecer uma educação total e adequada, como encontra-se no caderno da SECADI (2007, p.9), “[...] adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo-agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros”. E essa é a educação comprometida com os valores e as necessidades dos camponeses, entendendo os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem de caracteres sociais, políticos e culturais formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Na ótica de Arroyo (2004), a educação do campo engloba diferentes aspectos da vida dos camponeses, dado que esse processo de ensino vem a dar sentidos aos processos de lutas sociais e a diversidade de cultura que ali se encontra. Já para Bicalho (2011), essa

educação é de grande importância para a construção de uma consciência das responsabilidades dos e para os seres nela envolvidos.

Segundo Souza (2008), as Escolas-Família Agrícolas (EFAs), por meio da Pedagogia da Alternância, possui um meio pedagógico que associa as atividades escolares a outras dinâmicas relacionadas ao meio de vivência dos alunos e possui como público-alvo os filhos dos pequenos agricultores, sendo considerada como uma alternativa positiva à formulação de uma educação do campo benéfica. As ações da SECADI/MEC e da Secretaria de Educação Superior (SESU) apoiam os licenciandos para a prática de metodologias que proporcionem a disseminação da educação no contexto do campo, atendendo a dinâmica social, superando, assim, as desigualdades dos indivíduos camponeses em relação ao público dos centros urbanos.

A escola do campo deve ser um ambiente que possa viabilizar a formação social e intelectual dos indivíduos que vivenciam diariamente essa realidade, sobretudo os processos de ensino e de aprendizagem que devem garantir uma identidade pessoal e grupal. Priorizando atingir os objetivos citados, é preciso professores lidarem com as realidades dessas instituições de ensino, principalmente, com a falta de infraestrutura.

A falta de docentes com uma formação adequada para lecionar no campo teve um grande avanço rumo à solução. No edital do PRONERA/2009, houve a criação do curso de Licenciaturas em Educação do Campo presente no currículo de diversas universidades públicas brasileiras, assim como na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a Licenciatura do Campo busca formar docentes que supram as necessidades da educação direcionada ao campo e aos assentados da reforma agrária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a zona rural é um ambiente esquecido e desvalorizado durante muito tempo pela sociedade brasileira. A educação nesses espaços é uma forma de manipular e de segurar os habitantes do campo no campo, além de ser uma das pautas de exigências dos movimentos e das organizações sociais dos trabalhadores rurais. Além disso, também veio seguida dos padrões educativos urbanos, representando um processo escolar negativo, uma vez que a realidade rural e urbana possui características, cultural, vivências e possibilidades totalmente distintas. Logo, ao longo da história, houve a necessidade de formular a educação do campo, pensada para atender toda a complexidade que as escolas possam apresentar e, ainda mais, ser um meio para que o próprio povo camponês seja capaz de sentir orgulho onde reside.

Diante de todo esse contexto, segundo Koling (1999), é preciso lutar pela Educação no Campo visto que essa tem como papel o desenvolvimento sociocultural e econômico das regiões de campo, respeitando a historicidade do local, isto é, uma educação que permita ao ser rural querer ficar no seu ambiente de origem a fim de que reproduza outros indivíduos para possibilitar a melhoria da qualidade de vida nesses espaços sociais. Portanto, é notório que a educação rural ao longo da história foi ganhando melhorias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA**: relatório geral avaliação externa do programa. Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Brasília: Editora Zenaide, 1999.

BRASIL. **Constituições Federais**, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14/04/2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: 140º da Independência e 73º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17/04/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17/04/2023.

COSTA, Porto Walter. **Constituições Brasileiras**, 1937. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaPaginasDiario. Acesso em: 15/04/2023.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. - 12. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.

JACQUES, Alice Rigoni. **O ensino primário no colégio Farroupilha**: do processo de nacionalização do ensino à LDB nº 4.024/61. Porto Alegre/RS: 1937/1961, 2015.

JESUS, V. C. P. A educação no campo na história educacional brasileira: alguns apontamentos. 2005.

KOLING, E. J., & Molina, M. C. (1999). **Por uma Educação Básica do Campo**. (1). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. *In*: **Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2008.

MEC. **Programas e Ações**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes. Acesso em: 19/04/2023.

MEC. **Secretaria de Educação Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior. Acesso em: 20/04/2023.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240051, 2019.

OLIVEIRA, Juliana Souza; CAMARGO, Tatiana Souza de; SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis, TO. Vol. 1, n. 2 (jul./dez. 2016), p. 344-363, 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* **Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular**: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos

processos produtivos dos camponeses. 2016.

Secadi/MEC. (2007). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECADI. Brasília.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

WANDERLEY, M. N. (2016). **Meio Rural**: um lugar de vida e trabalho. Disponível em: https://docplayer.com.br/24424885-Meio-rural-um-lugar-de-vida-e-de-trabalho-a-pesquisadora-maria-nazareth-wanderley-fala-dos-desafios-do-mundo-rural-brasileiro.htm Acesso em: 22/04/2023.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA ATRAVÉS DOS MONUMENTOS

BOLINCENHA, Marcos F[1]
BONIN, Joel Cezar[2]

RESUMO

Esta pesquisa vinculada ao Projeto “Monumentos, museus e comunidades: diálogos e controvérsias nos espaços públicos do Brasil e da Argentina (UNESPAR/UNQ)” e ao PPGEB da UNIARP visa a estudar monumentos como locais de memória pública no Meio-Oeste e Planalto Norte catarinense. Através deste estudo, procurar-se-á entender a relação entre a memória, monumentos e o ensino de História, bem como analisar fontes históricas circunscritas à Guerra do Contestado (1912-1916) e estudar a comunidade do Meio-Oeste e do Planalto Norte catarinense (2021-2022) a fim de compreender a relação entre os monumentos e a construção da memória e da História pelo viés da história pública e da história oral temática. Entende-se que os monumentos públicos fazem questionar e tecer suposições sobre a memória e o passado, principalmente sobre como ser entendidos enquanto manifestações de poder e de iniciativas particulares.

Palavras-chave: História Pública. História Oral. Monumentos. Guerra do Contestado. Memória.

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de uma pesquisa vinculada ao Projeto “Monumentos, museus e comunidades: diálogos e controvérsias nos espaços públicos do Brasil e da Argentina (UNESPAR/UNQ)” e visa a estudar monumentos como locais de memória pública no Meio-Oeste e Planalto Norte catarinense. Através deste estudo, procurar-se-á entender a relação entre a memória, monumentos e o ensino de História.

Alguns monumentos da região do Contestado servirão de suporte para este estudo, dentre eles, o monumento ao Capitão Ricardo João Kirk, em Porto União-SC. Na região do Contestado, localizada entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, ocorreram intensas disputas devido à presença de uma vasta área florestal pela construção de uma estrada de ferro interligando os estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul por interesses capitalistas, como os da Brazil Railway Company - capitaneada por Percival Farquhar, pela presença de populações pobres e pelo misticismo religioso[3]. Com a formação de uma massa de camponeses e de operários desempregados, a região do Contestado presenciou um movimento messiânico, que, sob a liderança de José Maria, chamou a atenção do governo brasileiro pelo seu caráter messiânico e pela ênfase na monarquia (AURAS, 1984).

A República Brasileira da época reprimiu o movimento profundamente sem enfrentar muita resistência dos sertanejos. A guerra teve fim em 1916 após grandes conflitos entre as forças do governo central e os sertanejos, que acabaram massacrados pelo uso das aeronaves e da artilharia pesada do Exército Brasileiro. Um dos momentos nesse embate foi o acidente ocorrido em 1º de março de 1915, que vitimou o Capitão Ricardo João Kirk. Assim, por ocasião de seu centenário, motivou a construção da praça homônima na cidade de Porto União-SC.

A presente pesquisa não supre apenas desejos pessoais de investigação, mas procura preencher lacunas no estudo de um tema de relevância social, envolvendo uma história traumática: a Guerra do Contestado e seus efeitso históricos. É fundamental interagir com a

1 Mestrando no PPGEB da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: marcos.bolincenha@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/5327278090604180 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7640-7136
2 Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) UNIARP, Caçador-SC. E-mail: joel@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454
3 A ferrovia do contestado. Wayback Machine, São Paulo, 27 de set. de 2007. Disponível em: https://web.archive.org/web/20070927020843/http://www.histedbr.fae.unicamp.br/img1_16.pdf Acesso em: 24 de abr. de 2023

comunidade a fim de valorizar suas memórias e de mobilizá-la para a compreensão do passado. Nesse aspecto, a pesquisa poderá propiciar a divulgação do saber histórico e atividades integradoras, tanto com a sociedade quanto com a comunidade escolar através de ações extensionistas e de ensino nos espaços públicos e escolares.

Nesse aspecto, portanto, além de discutir a possibilidade de se ensinar História, através de monumentos, muitas vezes considerados controversos, como o da Praça Kirk, propõe-se a ação prática através da monumentalização reversa, aquela que não se origina do poder público, mas sim de diferentes entes da sociedade. Nesse sentido, através de projeto desenvolvido em parceira com a Prefeitura de Caçador e a Escola Thomaz Padilha, pleiteou-se a construção de um monumento em homenagem aos 100 anos do Distrito de Taquara Verde, monumento esse, cuja construção fora garantida pela prefeitura com a participação dos alunos, da comunidade e que, ao longo deste projeto, pretende-se verificar através desta prática, mostrando quais inovações podem ser extraídas para o ensino de História e de que maneira atitudes como essa auxiliam na formação da consciência histórica.

METODOLOGIA

O aporte metodológico desta pesquisa consiste no uso da História Oral com foco na história oral temática (MEIHY, 2002). Os relatos de experiências se direcionarão às relações das pessoas com a Praça Capitão Kirk e far-se-ão por adesão voluntária, priorizando a ética em pesquisa. A participação desses colaboradores verificará, em termos de uma história pública, as apreensões e usos do passado, bem como terá a intermediação do historiador. Aqui, vale-se do conceito da partilha de autoridade, que envolve a transmissão de conhecimento do historiador ao público, além de pressupor uma relação de troca e compartilhamento (FRISCH,1990).

Desse modo, tal relação entre a pesquisa de campo e seus resultados possibilita levantar novos questionamentos em relação às apreensões do passado em espaços públicos, os quais podem estar ligados à construção de uma identidade local e regional. Os usos desses procedimentos técnicos favorecem a análise de como as pessoas que se deparam com estátuas, bustos e outros monumentos, ou, ainda, em momentos históricos, como, por exemplo celebrações de fatos históricos refletem, imaginam e se mobilizam sobre o passado. Por outro lado, o entrelaçamento de procedimentos técnicos, como o de fontes de jornal e depoimentos, consiste em verificar situações que passam despercebidas e ficam à margem do discurso monumental. Além disso, tais procedimentos podem auxiliar nas práticas docentes (História e Artes), pois os monumentos também se constituem através de relações técnicas e artísticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Para a construção deste estudo da manifestação da memória nos ambientes públicos, vale-se da história pública, uma vez que possibilita refletir sobre os usos dos espaços públicos na cidade de Porto União- SC e colaborar com a construção do conhecimento histórico, bem como sua difusão e interações com as audiências.

A História Pública surgiu na década 1970 nos Estados Unidos. No Brasil, despontou na década de 2010 na Universidade de São Paulo (ROVAI, 2011) e vem ganhando força nos últimos anos. Na UNESPAR, campus de Campo Mourão, instalou-se o primeiro Mestrado em História Pública (KOBELINSKI, 2019). Estudar os sentidos atribuídos aos museus, monumentos e comunidades é fundamental para conhecer as formas como ocorrem os usos do passado, a relação com a memória afetiva da população compreendendo esses espaços públicos de memória como um ponto de partida para ressignificar os monumentos, uma vez que esses conseguem não apenas desenvolver uma memória histórica, mas sim criar uma nova. Assim, ao criar uma nova memória, o indivíduo cria condições para utilizar a experiência desta memória para a construção de um novo conhecimento (CHAUÍ, 2000).

Os monumentos e as praças não podem ser vistos apenas como meros espaços de recreação. As revitalizações ou as construções de monumentos nos espaços urbanos, muitas vezes, carregam a segregação de usuários, o que leva aos cidadãos à sensação de embelezamento e de ordem, mas não levam em conta a importância histórica do local ou ainda as relações de poder que esses lugares podem representar. Portanto, não se trata de meros objetos estéticos. Eles possuem um caráter político, sendo capazes de condensar complexos significados e atuar como mecanismos regulatórios de informações que controlam significados (ROWNTREE; CONKEY, 1980).

Entende-se que o monumento funciona como lugar de memória histórica. Monumentos, como tais, surgem do "[...] sentimento de que não há memória espontânea" (NORA, 1993, p. 12) e que é fundamental instigar essa memória por meio de espaços como a referida praça. Em grande medida, sabe-se que a população não participou da construção da história oficial e que, ao não participar de sua elaboração, não se vê naquele monumento, tão pouco enxerga ali a sua história (JEUDY, 2005). Em termos educacionais e de pesquisa, é preciso pensar os processos de segregação de usuário, a vida cotidiana "rotinizada" e ordenada pelos aparatos de segurança (CERTEAU, 1994). Contudo, não há dúvida de que a construção da memória é um exercício coletivo, e que as memórias individuais que comporão as narrativas nesta pesquisa serão analisadas a partir de um aspecto durkheimiano. Nesse caso, entende-se que a memória não pode ser concebida apenas pela sua natureza biológica, mas também como um fenômeno que se alia à experiência vivida (DURKHEIM, 1970).

Dessa forma, pretende-se colocar a memória individual em um plano sociológico, tendo como suporte Halbwachs (2013), que preconiza a ideia de categoria de "memória coletiva" e de fenômeno de recordação e localização das lembranças. E isso não pode ser analisado sem se levar em conta os contextos sociais que, segundo ele, atuam como base para o trabalho da reconstrução de memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar a leitura de monumentos pode ser uma ferramenta na relação de ensino-aprendizagem, uma vez que para o ensino da História "[...] é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea" (RÜSEN, 2012, p. 155). Nesse aspecto, nada melhor do que aprimorar o ensino da história local através do conceito da consciência histórica que, para Rüsen, é "[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo" (RUSEN, 2010, p. 57)

A tarefa de trazer a história local até o chão da escola apresenta algumas dificuldades, como, por exemplo, a estreita relação da construção da história local por meio da memória, o que pode abrir espaço para uma pretensa imprecisão de dados, ou, ainda, a interferência de fatores políticos naquilo que é preservado enquanto memória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos organizadores do evento, em especial à Uniarp pela apresentação deste texto, que é uma ideia incipiente para elaboração de uma pesquisa dissertativa de mestrado. Agradeço, ainda, a todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste estudo, enriquecendo o processo de pesquisa, ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AURAS, Marli**. Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. Florianópolis, Ed, UFSC, Assembléia Legislativa, 1984.

CERTEAU, Michel. **A nvenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, Vozes,1994

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DURKHEIM, Émile.**Representações Individuais e Representações Coletivas**. Sociologia e Filosofia. Rio de Janeiro: Forense. 1970

FRISCH, Michael. ***A Shared Authority***: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History. Albany: State University of New York Press, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013

JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das Cidades**. São Paulo: Casa da Palavra, 2005.

KOBELINSKI, M. **Yes, we have it**. An MA in Public History at Unespar. BRIDGING. THE IFPH-FIHP BLOG, 10 jan. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2002.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à história pública.** Letra e Voz,2011

ROWNTREE, L.B; CONKEY, M.W. **Symbolism and the Cultural Landscape**. Annals of the Association of American Geographers, 70(4), 1980.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

.

MEMÓRIAS DA ESCOLA E DA VIDA DE ESTUDANTES CEGAS DE CAMPO GRANDE (MS)

ALVES, Gislene Souza[1]
PAES, Ademilson Batista[2]

RESUMO

O objeto de pesquisa será analisar as “Memórias de estudantes cegas da educação básica em Campo Grande (MS), tendo como sujeitos colaboradores da investigação aquelas mulheres que já estudam ou que já tenham concluído seus estudos e estejam com idade superior a cinquenta (50) anos, posto que são pessoas com mais vivências para compartilhar. O que motivou a realização da pesquisa é o fato de que pouco se tem de registros sobre a história de mulheres cegas e de sua relação com a educação. A metodologia para a pesquisa foi uma entrevista gravada com questões abertas e fechadas previamente elaboradas, a qual será delineada pelos pressupostos da história oral. A pesquisa da memória estudantil dos estudantes deficientes permitirá a compreensão do processo educacional da sociedade campo-grandense e seus resultados servirão, consequentemente, para entender como se realizou o processo de ensino desses estudantes que frequentaram as instituições escolares de Campo Grande (MS) e a repensar estratégias e metodologias de ensino, as quais contribuam para o processo de ensino inclusivo de qualidade para os estudantes cegos no Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Educação. História oral História das mulheres.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre as memórias das estudantes cegas de Campo Grande (MS) está em processo de desenvolvimento. Assim, realizou-se o estudo bibliográfico sobre o tema, abordou-se sobre o Paradigma Indiciário, que destaca a relevância dos fatos históricos pelos detalhes e pelos pormenores. Depois, levantaram-se dados sobre a educação dos deficientes visuais no estado de Mato Grosso do Sul, trazendo legislações que amparam o ensino do deficiente visual bem como cursos e salas, dados estatísticos sobre os deficientes visuais no ensino.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a trajetória escolar de estudantes cegas da educação básica em Campo Grande (MS), visto que a história das mulheres é pouco conhecida no país.

Já os específicos são: realizar o levantamento de publicações científicas sobre o objeto de pesquisa (livros, artigos, dissertações e teses); levantar o quantitativo de egressos cegos da educação básica pública no país, no estado e em Campo Grande (MS); mapear a legislação sobre o atendimento desses sujeitos no estado de Mato Grosso do Sul a partir de 1979; identificar e contextualizar historicamente as instituições que atenderam as estudantes e analisar a trajetórias de vida a partir dos eixos escolarização, convivência familiar e social, profissionalização.

Utilizando-se a metodologia da história oral, dando-se enfoque à história de vida, a qual “[...] estabelece um campo de resgate da memória. São experiências, acontecimentos, momentos que constituem as fontes de significados a serem revisitados” (MONTENEGRO, 1993, p. 56), realizar-se-á entrevista com quatro colaboradoras, focando-se quatro eixos: família, infância, escolarização, atuação profissional.

As mulheres tiveram suas vozes silenciadas. Durante muitos séculos no país, pouco

1 UEMS. Gislenealves25@hotmail.com, 0009-0004-1089-5108, https://lattes.cnpq.br/3009925366496064.
2 UEMS. Abpaesbr@yahoo.com.br, 0000-0002-4043-6242, http://lattes.cnpq.br/3783619047788603.

se tem registro de sua visão de mundo e de sua vivência escolar. Desse modo, há uma notável descontinuidade no processo de escolarização desses indivíduos; portanto a pesquisar permitirá a compreensão de como se realizou o processo de ensino desses estudantes que frequentaram as instituições escolares de Campo Grande (MS).

A força da História Oral segundo Alberti, Fernandes, Ferreira (2000, p 33), deve-se ao fato de que, com ela, passou-se a "[...] dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os 'derrotados'"; por essa razão, optou-se pelo estudo embasado nessa metodologia para conhecer suas histórias de vida.

METODOLOGIA

Elegeu-se a entrevista como método de pesquisa, afinal, com o advento da história oral como metodologia de trabalho histórico, em 1960, percebeu-se que, com ela, seria possível dar espaço para ouvir as minorias sociais.

O projeto e o roteiro da entrevista passarão pelo comitê de ética. Para tanto, já foi encaminhado à Plataforma Brasil; a entrevista terá um roteiro com questões abertas e fechadas previamente elaboradas delineadas pelos pressupostos da história oral que compreende isto:

> Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interatuando, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado na igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas (PORTELLI, 1997, p. 9).

Haverá, assim, de acordo com o autor, uma troca entre o entrevistador e a entrevistadora, primando pelo mútuo respeito; cabendo, por sua vez, a entrevistadora reger a organização do espaço para a entrevista a fim de não haver distorção das narrativas das mulheres cegas, ou seja, primar-se-á no momento da entrevista pela fidedignidade dos fatos que serão narrados.

A entrevista será realizada na casa das quatro mulheres deficientes visuais que aceitarem participar da pesquisa, com as quais se entrará em contato através do Instituto Sul Mato Grossense de Cegos (ISMAC) em Campo Grande (MS), o qual fornecerá o contato das possíveis entrevistadas. Depois serão feitas as análises da entrevista buscando compreender: quais foram as contribuições da escolarização para inserção social dos estudantes cegos?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A História Oral, logo que surgiu em 1960 como uma abordagem metodológica de estudo da História, despertou dúvidas e críticas dos estudiosos desse campo, principalmente por temerem que se perdesse a importância dos conteúdos da escrita, entretanto não justificável, porque "[...] o oral nos revela o 'indescritível', toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos [..]" (ALBERTI; FERNANDES; FERREIRA, p. 33-4).

A oralidade revela, então, os conhecimentos históricos que não são considerados pelos documentos escritos, tendo por universo as subjetividades do cotidiano que não são transmitidos pela escrita e depois são repassados para a escrita, relatos "[..] que, por sua vez, são marcados pelos processos históricos, culturais e políticos que permeiam a vida do sujeito (LIBLIK, 2021, p.286).

Sublima-se que uma fonte de estudo (oral/escrita) não exclui a possibilidade da outra,

no entanto complementam-se; entende-se que "[...] a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos" (FERREIRA; AMADO 2006, p. xiii). Técnicas e conceitos que vieram para valorizar a história de grupos excluídos da História por muitos séculos.

E muito embora sejam importantes historicamente, socialmente e comunitariamente, é notável que as mulheres ficaram em segundo plano por séculos dentro da História brasileira e até mundial, pois se constata que "[...] os arquivos privados conservados nos grandes depósitos públicos: são quase exclusivamente os dos 'grandes homens', políticos, empresários, escritores, criadores" (PERROT, 2005, p.12) e, por outro lado, os arquivos sobre mulheres são obsoletos.

Essa exclusão das mulheres pouco condiz com a Declaração dos Direitos do Homem, que proclama a igualdade entre todos os indivíduos. As mulheres não seriam "indivíduos"? (PERROT, 2017, p.161). Mulheres são indivíduos históricos, social e de direitos. Desse modo, estaca-se que, obviamente, a exclusão social das mulheres no espaço de decisões, da política e até mesmo dentro da religião é uma garantia de que se imperou a desvalorização do sexo feminino ao longo da História.

Dando-lhes, no entanto, com o estudo oral o seu devido lugar na História com o intuito de que as mulheres cegas possam partilhar suas histórias de vida, suas experiências no universo profissional e social; uma vez que somente após o século XIX as mulheres começaram a lutar por mudanças sociais e reivindicar seu lugar de igualdade na sociedade, embora não o tenha alcançado e já estamos no século XXI.

É salutar a pesquisa sobre as mulheres cegas de Campo Grande, estudando-as em seu contexto histórico-social para que se possa dar-lhes o devido destaque às suas histórias de vida, as quais são desconhecidas pela sociedade campo-grandense, bem como é realizado seu processo de ensino no estado de Mato Grosso do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que, ao final da pesquisa, seja possível trazer valiosos dados históricos sobre como ocorreu a escolarização dos deficientes visuais em Campo Grande (MS) e que se elenquem, também, dados a respeito da legislação da educação especial em Mato Grosso do Sul, trazendo discussões que venham a ajudar a repensar estratégias e metodologias apregoadas no processo de ensino do deficiente visual, as quais possam contribuam para um processo de ensino inclusivo de qualidade para esses estudantes.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que apoia meus estudos no Programa de pós-graduação *stricto sensu,* Mestrado Profissional em Educação na unidade universitária de Campo Grande, ofertando-me a bolsa de estudos PIBAP- UEMS.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verana, FERNANDES, Tania Maria, and FERREIRA, Marieta de Moraes, orgs. **História oral:** desafios para o século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Available from SciELO Books. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERREIRA, Janaína Amado Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2006.

LIBLIK Carmem Silvia da Fonseca Kummer. A entrevista na História Oral: notas sobre intersubjetividade e relação historiador-depoente. **História Oral**, v. 24, n. 2, p. 273-291, jul./dez. 2021. Disponível em https://www.revista.historiaoral.org.br/index.

php/rho/article/view/1204/106106106288. Acesso em: 30 jan 2023.

MONTEGRO, Antônio Torres. História oral, caminhos e descaminhos. **Revista. Brasileira de História,** São Paulo, v. 13, n. -. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 55-65. Disponível emhttp://snh2013.anpuh.org/resources/download/1423519468_ARQUIVO_4_historia oralcaminhosdescaminhos.pdf. Acesso em 22 de mar de 2023.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história.** /Michele Perrot: tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP; EDUSC, 2005. 520 p.; 23 em: - - (Coleção História).

PERROT, Michelle, 1928- **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros /Michelle Perrot; seleção de textos e introdução Maria Stella Martins Bresciani; tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História oral diferente**. Proj. História, São Paulo, (14), fev. 1997.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A TEORIA BAKHTINIANA E O CONCEITO DE ATO RESPONSÁVEL

GONÇALVES, Marcus Vinicius Verissimo[1]

RESUMO

Os problemas ambientais atuais têm gerado inúmeras discussões. A escassez de recursos tornou-se uma grande ameaça à qualidade de vida na Terra. Nesse sentido, a educação mostrou-se como um grande aliado na tentativa de mudança do paradigma estabelecido acerca do desenvolvimento e o consumo acima de tudo. Muitos documentos norteadores e os currículos presentes nas escolas passaram a introduzir a questão ambiental e sustentável nas suas propostas. Assim, à luz da teoria bakhtiniana proposta pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, a presente pesquisa tem por objetivo salientar questões acerca da sustentabilidade e ressaltar a importância da educação na mudança de postura dos alunos. O *corpus* da pesquisa será estabelecido mediante bibliografia física e digital, tratando-se principalmente de artigos e de pesquisas pertinentes ao tema da educação ambiental no Brasil. A metodologia utilizada será qualitativa. Espera-se desenvolver os conceitos teóricos bakhtinianos aplicados às questões inerentes à educação para o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Educação. Educação ambiental. Mikhail Bakhtin

INTRODUÇÃO

Hoje em dia é comum que se notem discussões acerca dos problemas de conservação e de preservação ambiental, questões sobre o desperdício de recursos naturais finitos na natureza e que o ser humano demanda para sua sobrevivência e desenvolvimento, dentre outros elementos relacionados a questões referentes à relação entre homem e meio.

Desde o princípio, o homem vem alterando o meio ambiente de acordo com sua necessidade vital e para suprimento dos seus desejos e ambições. Em determinado momento da história, essa relação estabelecida entre homem e meio ambiente era algo simples e definitivamente sustentável uma vez que, de fato, retirava-se da natureza apenas o essencial para a sobrevivência.

No entanto, com a evolução das tecnologias e o desenvolvimento do capitalismo, essa relação foi se tornando cada vez mais predatória de modo que, a partir da Revolução industrial e o ritmo estabelecido pelas máquinas, cada vez mais o homem passou a utilizar em gigantescas quantidades os recursos naturais, havendo isso mediante demanda cada vez maior.

Hodiernamente, as tecnologias encontram-se no ápice de seu desenvolvimento, as projeções para o futuro mostram que os recursos finitos estão se esgotando de modo que o Planeta precise de uma rápida e constante transformação para que no futuro as próximas gerações possam gozar de uma boa qualidade de vida.

Nesse sentido, há algum tempo, os pesquisadores e educadores observaram e encontraram na educação uma porta de saída para esse problema. As mudanças para que o problema se resolva devem ocorrer na forma das pessoas pensarem e agirem.

Ao longo do tempo, documentos norteadores da produção didática no Brasil e também das propostas curriculares nacionais como é o caso da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) proposta em sua versão final no ano de 2018, passaram a trazer questões relacionadas à educação para o desenvolvimento sustentável.

Mediante essa questão, a educação para o desenvolvimento sustentável passou a ganhar espaço nos currículos escolares dentro de determinadas disciplinas que se mostravam

1 Universidade de Franca. Marcus_gonssalves@hotmail.com. https://orcid.org/0009-0004-0298-3378, http://lattes.cnpq.br/8437978925045245

como um campo vasto para desenvolvimento dos temas necessários. A presente pesquisa tem por objetivo demonstrar como a educação tem um papel fundamental e de influência na forma das pessoas agirem e, como isso, pode ser utilizado a favor da proposta de um desenvolvimento para um futuro mais sustentável.

Como aporte teórico para a presente pesquisa, serão utilizados reflexões e conceitos desenvolvidos pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e o Círculo. Destaca-se para o presente trabalho conceito de ato responsável. Enquanto metodologia utilizada, o presente trabalho é composto por uma pesquisa qualitativa dos artigos, obras e pesquisas então utilizadas. O estudo subdivide-se em etapas a partir de uma busca histórica sobre do desenvolvimento da educação para o desenvolvimento sustentável no Brasil seguida de uma reflexão acerca da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e o conceito de ato responsável e, por último, considerações acerca dos resultados obtidos com o trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo tendo como base pesquisa bibliográfica física e digital, utilizando-se como recurso principalmente pesquisas e artigos pertinentes à questão da educação para o desenvolvimento sustentável no Brasil e os conceitos teóricos propostos pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

De acordo com o que mostra Silva (2012), o termo sustentabilidade deriva da palavra sustentável tendo sua origem no Latim, e tem por significado sustentar. Há, então, o surgimento de um modelo de vida que tem por objetivo sustentar, manter, conservas essas premissas atreladas ao modo de vida das pessoas.

Nesse sentido, o termo desenvolvimento sustentável passa a ser utilizado a partir do ano de 1987 pela Comissão Mundial do Meio Ambiente e do Desenvolvimento. Mediante o que mostra Sulaiman (2010), a preocupação com a maneira das pessoas se relacionarem com o meio ambiente, produzindo menos lixo, conservando os recursos e, principalmente, respeitando os limites da natureza é pauta da agenda das pessoas mais importantes no cenário mundial, dentre eles líderes de grandes nações.

Nesse sentido, a autora, igualmente, destaca que a noção de sustentabilidade se tornou o mais novo paradigma para a análise das relações entre os seres humanos e o meio em que vivem. Desse modo, a educação se mostrou como um instrumento fundamental e revolucionário na mudança da maneira com que as pessoas pensam o seu modo de vida, um instrumento chave para assim garantir a qualidade de vida das próximas gerações.

Sob esse viés, ressalta Szundy (2014) que a educação deve fornecer as ferramentas essenciais, objetivando as mudanças sociais, sendo fundamental que as atividades pedagógicas devam ir além, situando-se histórica e ideologicamente.

Ainda de acordo com a autora, a filosofia da linguagem do pensador russo Mikhail Bakhtin propõe que a consciência humana se posiciona de forma responsiva diante de suas atitudes. Há uma tomada de decisão, uma escolha ativa diante dos fatos. As tomadas de decisões escolhidas pelos indivíduos além de impactar sua própria vida também impactam a vida do outro e vice-versa.

Em Bakhtin, reconhece-se a importância do outro nas próprias atitudes. Também, como o reflexo das ações impactam nas outras pessoas, por onde só o outro consegue dar o acabamento em relação ao próximo; ação que não se é capaz de exercer sozinho, uma vez que não há o campo de visão exterior às próprias atitudes.

Acerca do conceito de ato responsável em Bakhtin, Szundy (2014) mostra que agir de forma responsável demanda atitudes responsivas do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim.

Bakhtin traz conceitos-chave de uma filosofia centrada na dialogicidade, por onde as

atitudes de agora são reflexos de atitudes já realizadas por indivíduos anteriores e servirão de reflexo às atitudes de indivíduos futuros.

De acordo com Freitas *et al.* (2015) acerca de Bakhtin, o agir humano inclui o outro na sua concretude. Nesse sentido, todo homem torna-se responsável pelos seus atos e responsivo por aqueles que nesses atos estejam envolvidos. Para Szundy (2014), na filosofia de Mikhail Bakhtin, todo homem é insubstituível na responsabilidade do seu existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário atual, observa-se que a questão da sustentabilidade tem extrema importância para o desenvolvimento da sociedade atrelada às condições em que o Planeta se encontra. A qualidade de vida das próximas gerações está diretamente ligada aos reflexos das atitudes do presente.

Devido às ações de caráter predatório, coloca-se em xeque a qualidade de vida e também das próximas gerações. Nesse sentido, tornou-se emergencial a necessidade de mudança, principalmente da maneira de pensar e de agir das pessoas.

É nesse ínterim que a educação para o desenvolvimento sustentável surgiu e se tornou cada vez mais importante para o discurso atual. Dentro da proposta de um desenvolvimento com foco na conservação dos recursos naturais e ressignificando a maneira de agir dos indivíduos, essa pauta ganha destaque no cotidiano dos debates entre as grandes nações.

À vista disso, a filosofia de Mikhail Bakhtin e a premissa de que as tomadas de decisões e escolhas refletem na vida do outro, a presente pesquisa tem por objetivo a luz do conceito Bakhtiniano de ato responsável mostrar como as ações refletem e são refletidas na vida e nas ações dos outros sujeitos. Desse modo, através da educação, faz-se possível a mudança na tomada das ações de modo que os impactos que essas ações devem geram seja significativamente positivo para um futuro mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 12 maio de 2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; BERNARDES, Alessandra Sexto; PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio; PEREIRA, Maria Leopoldina. O sujeito nos textos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin: Implicações para a prática da pesquisa em educação. Fractual **Revista de Psicologia**, V.27, n. 1, p. 50-55, 2015.

SILVA, Valéria Rossi Rodrigues da. **A evolução do contexto de sustentabilidade e a repercussão na mídia impressa no país.** Pontifica Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2012.

SULAIMAN, Samia Nascimento. **Educação ambiental à luz do discurso da sustentabilidade**: do conhecimento científico a formação cidadã. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Educação como ato responsável:** A formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. UFRJ, Campinas, 2014.

GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Coordenação e Mediação: Dr. Levi Hülse (Uniarp)

A RELAÇÃO DE MEDIAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA CRECHE EM TEMPOS DE TRABALHO REMOTO

PARONETTI Nunes, Luciane[1]
ROGGERO, Rosemary[2]

RESUMO

Nos anos de 2020 e de 2021, com a pandemia da COVID-19, houve a suspensão das atividades presenciais, impondo às pessoas viverem num contexto de distanciamento social. As escolas então passaram a desenvolver atividades remotas através da utilização de recursos tecnológicos. Trata-se de um cenário adverso, especialmente quando essas interações precisam ser estabelecidas com bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos. O objetivo da pesquisa é identificar como se estabeleceram as relações de mediação entre família e escola numa creche pública situada no município de Santo André, região metropolitana do estado de São Paulo, durante a pandemia, e verificar quais foram os principais desafios enfrentados nesse período. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta são: o acompanhamento das interações entre família e escola no ambiente virtual; e a realização de conversas com famílias, professores e com a gestão escolar.

Palavras-chave: Creche. Relação família e escola. Teoria Crítica. Trabalho remoto.

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e de 2021, num cenário mundial, os países foram assolados por uma pandemia decorrente da Covid-19. Em razão do alto grau de transmissibilidade e de letalidade, houve a suspensão de inúmeras atividades presenciais, impondo à sociedade viver num contexto de distanciamento social. As escolas tiveram então que fechar suas portas e vivenciar uma situação bastante adversa, qual seja: a de trabalhar remotamente por intermédio de tecnologias digitais. De modo abrupto e inesperado, as escolas precisaram rever seus currículos e revisitar suas práticas para que pudessem desenvolver o trabalho pedagógico num contexto remoto.

Contudo, pensar em educação e infância remete à afetuosidade, à proximidade e à interação, algo bastante difícil de ser realizado por meio da tela de um computador ou de celular, especialmente em se tratando de bebês e de crianças bem pequenas de 0 a 3 anos. Diante da pandemia, a escola passou a depender das famílias para que o trabalho, proposto de forma remota, pudesse vir a ser realizado, pois, sem a interação por parte delas, as propostas apresentadas não se direcionariam às crianças.

Nesse cenário, para que as interações das educadoras com os bebês e as crianças acontecessem, o estabelecimento de uma relação de mediação entre família e escola era fundamental. Diz-se mediação, pois, para que as propostas lúdicas pudessem chegar às crianças pelos meios virtuais, fez-se necessário estabelecer entre os professores e as famílias uma relação de natureza colaborativa. Foi preciso que esses dois sujeitos compartilhassem práticas e experiências em comum.

O trabalho no contexto remoto com crianças de 0 a 3 anos implicou na necessidade de a escola buscar novas estratégias para desenvolver experiências lúdicas com as crianças num contexto de distanciamento social.

Diante deste cenário, esta pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: como se estabeleceu na creche a relação entre escola e família no contexto de trabalho remoto?

[1] Universidade Nove de Julho. luciane.paronetti@uni9.edu.br, http://lattes.cnpq.br/0572436428216372
[2] Universidade Nove de Julho. rosemaryr.@uni9.pro.br, http://lattes.cnpq.br/6133043453679958

Quais as expectativas e os desafios desses sujeitos ao longo deste trabalho? Como foram mantidos os vínculos com as famílias em tempos de pandemia?

Partiu-se da hipótese de que o trabalho no contexto remoto com crianças de 0 a 3 anos em razão da pandemia foi muito desafiador, tendo em vista a necessidade de os professores buscarem novas estratégias para desenvolver experiências lúdicas com as crianças num contexto de distanciamento social, bem como a necessidade de se garantir que as relações de mediação entre família e escola fossem, de fato, efetivadas, sem o que não seria possível alcançar nenhum resultado relativo à educação infantil institucionalizada.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar como se estabeleceram as relações de mediação entre família e escola na creche durante a pandemia, bem como quais foram os principais desafios que tiveram que ser enfrentados ao longo deste período.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram de verificar como se estabeleceram as relações entre os professores e as famílias da creche através do ambiente virtual e compreender de que forma essas relações entre as famílias e a creche foram impactadas pela pandemia.

Dentre os aspectos enfatizados nesta pesquisa, também merecem destaque: a análise das características do desenvolvimento infantil e a importância dos estímulos nos primeiros anos de vida dos bebês e das crianças bem pequenas, a reflexão acerca dos impactos nas ações pedagógicas desenvolvidas na creche diante do fechamento das escolas, bem como a importância de se garantir o protagonismo infantil nestas ações e interações. Para tanto, é necessário se pautar nos dispositivos legais que tratam acerca das garantias e da proteção dos direitos das crianças e que traçam diretrizes e norteiam as ações atreladas à infância.

A pesquisa evidenciou o papel da família como mediadora das ações propostas pela escola e a importância do estabelecimento efetivo de uma relação entre família e escola para que as práticas pedagógicas tivessem como destinatário as crianças, levando a pensar se, em razão de um contexto tão adverso, as ações propostas faziam, de fato, sentido para esses sujeitos.

Além disso, a falta de acesso de muitas famílias aos recursos digitais resultou numa restrição às aprendizagens de parte das crianças. As desigualdades sociais sempre existiram, porém, no caso da creche em especial, a pandemia evidenciou ainda mais as diferenças e de forma muito perversa.

METODOLOGIA

A vivência durante o período pandêmico trouxe consigo inúmeros questionamentos, dúvidas e incertezas, muitas delas para as quais não havia respostas. Nas escolas, eram bastante comuns os relatos de famílias, gestores e professores evidenciando as dificuldades diante da necessidade de propor ações aos bebês e às crianças num contexto remoto.

O universo da pesquisa é uma creche pública situada no município de Santo André, região metropolitana de São Paulo. Com o propósito de compreender melhor como se estabeleceram as relações entre as famílias e a creche, bem como quais os desafios enfrentados, foi adotada, nesta pesquisa, uma abordagem de cunho qualitativo a partir de uma análise da realidade durante a pandemia com foco nas perspectivas apresentadas pelos diferentes sujeitos.

Os instrumentos de coleta de dados foram o acompanhamento das interações realizadas no ambiente virtual, a análise documental fundamentada no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como na realização de conversas com as famílias, os professores e a gestão escolar. Além disso, fez-se também o levantamento de artigos, dissertações e teses cujas contribuições corroboram esta temática.

Essa coleta foi, portanto, realizada *"in loco*", mediante o acompanhamento por parte da pesquisadora acerca das interações que se estabeleceram na relação entre família e escola. Nas conversas ocorridas presencialmente e de forma on-line, há algumas perguntas

que figuraram como diretriz. A partir delas, estabeleceu-se uma conversa informal entre os interlocutores que foi ditando os rumos do diálogo. Como critérios para a realização da pesquisa, optou-se por famílias com filhos matriculados nos diferentes ciclos da creche: berçário, ciclo inicial e ciclo final.

Segundo Ludke e André (1986), a observação direta representa um elemento importante nas abordagens qualitativas, tendo em vista que, ao acompanhar *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, o pesquisador pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Os autores Costa, Oliveira e Farias (2021) também destacam que, a partir de pesquisas com os cotidianos, se é desafiado a pensar em uma nova maneira de se colocar na pesquisa, por meio de uma escuta atenta, de um olhar não indiferente para a singularidade e de um movimento para a evidência de elementos que ainda não foram explicitados. Nesse sentido, a utilização da conversa permite uma postura mais dialógica que faz pensar na formação e na prática.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro mães, uma gestora escolar responsável pela articulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela creche e quatro professoras que realizaram ativamente as interações virtuais durante o trabalho remoto.

As pessoas estavam privadas do contato social. Os professores, as crianças e as famílias não se conheciam e essa relação teve que se estabelecer virtualmente. As conversas foram importantes para que se pudesse ouvir e compreender os desafios vivenciados pelos diferentes atores nessa relação que se desenvolveu num contexto de mediação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa pesquisa teve como ponto de partida quatro categorias: Educação Infantil, Relação Escola e Família, Pandemia e Teoria Crítica.

Na perspectiva da Educação Infantil, destacam-se as contribuições de autoras como Bassedas, Huguet e Solé (1999) e Bondioli e Mantovani (1998). Suas obras estão voltadas a elucidar os aspectos atrelados ao desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, bem como acerca da importância de se favorecer a relação da criança com o mundo que a cerca através das interações e explorações.

No que tange à relação escola e família, as autoras Barbosa (2008) e Sanches (2012) enfatizam acerca da importância do fortalecimento dos vínculos entre escola e família com vistas à criação de melhores condições para o desenvolvimento das crianças. Para isso, a garantia de momentos de escuta e o estabelecimento de elos de confiança mútua são fundamentais. Assim, apesar de os recursos tecnológicos não substituírem de nenhum modo os contextos presenciais de socialização, podem, de alguma forma, contribuir para a ampliação das vias de comunicação.

Já na perspectiva do contexto pandêmico, o autor Santos Boaventura (2021) trata acerca da necessidade de as sociedades de se adaptarem a novos modos de viver diante de cenários adversos, evidenciando que, independentemente da pandemia, o capitalismo, enquanto sistema, tem o condão de deflagrar na sociedade diferenças e adversidades que emergem nas diferentes esferas, dentre as quais a política, a cultural e a ideológica.

Sob a ótica da Teoria Crítica e com base nas reflexões propostas pelo pensamento frankfurtiano, lança-se um olhar para o contexto escolar, a cultura e o cotidiano, de modo a fomentar uma análise crítica acerca das contradições e da lógica perversa da desigualdade social bastante característica numa sociedade neoliberal a partir da análise da obra do autor Theodor Adorno (1966).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável que a Educação Infantil se perfaz a partir da interação da criança com o outro e com o ambiente que a cerca e, para isso, é fundamental que as relações ocorram

num contexto presencial. Porém, diante da necessidade imposta pela pandemia das pessoas se distanciarem fisicamente, as vivências remotas surgiram como uma alternativa para que as crianças de alguma maneira pudessem acessar outras pessoas, ampliando, assim, as possibilidades de vivenciar outras experiências.

Além disso, na sociedade contemporânea, as pessoas estão imersas numa cultura digital que não pode ser desconsiderada pela escola. É importante pensar no papel dos recursos tecnológicos para qualificar as práticas pedagógicas. Contudo, para que uma educação digital se efetive na sociedade, a garantia de acesso a todos é primordial, o que infelizmente em muitos contextos não acontece. Há muitas pessoas, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que ainda se encontram excluídas em vários níveis. Isso gera problemas e inviabiliza a inclusão social das crianças e a retirada delas do grau de vulnerabilidade em que se encontram.

A inexistência de políticas públicas voltadas à garantia de acesso a todos fere o princípio da isonomia disposto na Constituição Federal e denota diante dessa contradição que, enquanto sociedade, não é oportunizado a todos partilhar dos mesmos propósitos educacionais em igualdade de condições ou em algum grau de equidade.

Analisando tal cenário sob uma perspectiva crítica, verifica-se que enquanto sociedade não se pode naturalizar a violação dos direitos das crianças sob pena de comprometermos a formação desses que apesar da tenra idade figuram como cidadãos.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito à adequação das propostas apresentadas às famílias e ao excesso de demandas que muitas tiveram que lidar cotidianamente. Não se pode atribuir a elas as demandas pedagógicas. O papel da escola, nesse caso, através das mediações, era de evidenciar através das situações lúdicas a importância de que as interações e o brincar permeassem as relações também no ambiente familiar.

Em contrapartida, o contexto remoto, além de trazer à luz a importância do fortalecimento do vínculo entre família e escola de modo a ressignificar as práticas, apresentou ainda outros meios e recursos de interação e de documentação pedagógica que podem ampliar e fomentar ainda mais essa relação.

Embora ainda estejamos em processo de análise dos dados coletados, a temática ora apresentada faz-se relevante para uma melhor compreensão sobre como a creche e seus diferentes atores enfrentaram o período pandêmico diante do isolamento social, fazendo-nos refletir acerca dos aprendizados obtidos a partir dessas vivências e de que forma podem contribuir com a transformação da escola num espaço mais humanizado, inclusivo e democrático.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Tabus acerca do Magistério. *In*: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon, Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI A. **Ideias orientadoras para a creche:** a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Trad. Maria de

Lourdes Tambaschia Menon. (Coleção Formação de Professores. Série: Educação Infantil em Movimento).

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

COSTA, Sandy L.; OLIVEIRA, Wenderson S.; FARIAS, Isabel Maria F. Resenha: **Conversa como Metodologia de Pesquisa** - Por que não? Teoria e Prática da Educação, v. 24, n.3, p. 221-225, Setembro/Dezembro 2021.

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

SANCHES, Emília C. **Creche:** realidade e ambiguidades. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

SANCHES, Emília C.; TOQUETÃO, Sandra C.; MONTEIRO, Shirlei N. (org.). **Uma Janela de Possibilidades na Educação da Infância em Tempos de Pandemia**. Campinas: Pontes, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVA, Fabiane de Cássia T. **Cultura escolar:** quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.. Educar: Curitiba, n. 28, p. 201-2165, 2006. Editora UFRP.

PRÁTICA INTEGRATIVA PARA REDUÇÃO DO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS

KLOCKNER, Sarah Catarina[1]
SILVA, Madalena Pereira da[2]

RESUMO

O presente trabalho aborda alguns aspectos relacionados ao desperdício de alimentos em seu processo de produção, armazenagem, transporte e consumidor final, bem como as relações com os objetivos do desenvolvimento sustentável. Veem-se, nas mídias e telejornais, informações e notícias acerca do aumento da insegurança alimentar nos últimos anos, principalmente durante e pós Pandemia da Covid-19. Com isso, pretende-se elucidar a discussão acerca da insegurança alimentar com práticas para redução do desperdício de alimentos, haja vista a necessidade de discutir esse tema, uma vez que a alimentação é um direito social fundamental para a existência humana. E, para isso, apresentam-se alguns dados sobre a insegurança alimentar no Brasil e o desperdício de alimentos, além de ações e/ou estratégias para redução desse desperdício.

Palavras-chave: Desperdício de alimentos. Insegurança alimentar. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

De acordo com estimativas da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (PENSAN, 2022), no âmbito mundial, entre um quarto e um terço dos alimentos produzidos anualmente para o consumo humano se perde ou é desperdiçado. Isso equivale a cerca de 1,300 bilhões de toneladas de alimentos, o que inclui 30% dos cereais, entre 40 e 50% das raízes, frutas, hortaliças e sementes oleaginosas, 20% da carne e produtos lácteos e 35% dos peixes.

A Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) calcula que esses alimentos seriam suficientes para alimentar dois bilhões de pessoas. Segundo o representante regional da FAO para a América Latina e o Caribe, Raúl Osvaldo Benítez (2022), o desperdício de alimentos está relacionado às perdas derivadas da decisão de descartar alimentos que ainda têm valor e se associa, principalmente, ao comportamento dos maiores e menores vendedores, serviços de venda de comida e consumidores.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a partir da Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018, publicou em setembro de 2020 a análise da Segurança Alimentar no Brasil, onde foi constatado que, de 68,9 milhões de domicílios do país, 36,7% estavam com algum grau de insegurança alimentar e nutricional (estimado em 84,9 milhões de pessoas). Além disso, 3,1 milhões dos domicílios (4,6%) apresentavam insegurança alimentar e nutricional grave, atingindo 10,3 milhões de pessoas.

Contudo, o decreto de Lei nº 2.848, de 1940, impede que as sobras de comida sejam doadas, responsabilizando o fornecedor pelas consequências relativas ao alimento doado. Com isso, urge que, através do controle social, dos conselhos de direitos e organizações, a sociedade cobre uma revisão nas legislações a fim de atualizá-las de acordo com a realidade do país, inclusive com incentivos fiscais para empresas que adotem estratégias para diminuir e/ou reduzir o desperdício de alimentos.

O objeto do presente trabalho é elucidar a discussão acerca da insegurança alimentar com práticas para redução do desperdício de alimentos. E, para isso, apresentam-se dados quantitativos sobre a insegurança alimentar no Brasil e o desperdício de alimentos, bem como ações e/ou estratégias para redução desse desperdício. Para isso, utilizou-se a pesquisa

1 Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. sarahklockner@outlook.com http://lattes.cnpq.br/9763511621066375
2 Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.madalena@uniplaclages.edu.br http://lattes.cnpq.br/0471818332882195

bibliográfica e análise documental no presente estudo.

INSEGURANÇA ALIMENTAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

A FAO realizou um inquérito nacional em 2021 sobre insegurança alimentar no contexto da Pandemia Covid-19. Os resultados apontam que anteriormente aos três meses da coleta de dados, "[...] menos da metade dos domicílios brasileiros (44,8%) tinha seus (suas) moradores(as) em Segurança Alimentar". Em adição, "[...] 55,2% que se encontravam em insegurança alimentar; 9% conviviam com a fome, ou seja, estavam em situação de IA grave, sendo pior essa condição nos domicílios de área rural (12%)" (PENSAN, 2022, p. 9).

O inquérito da FAO mostrou ainda que do "[...] total de 211,7 milhões de brasileiros(as), 116,8 milhões conviviam com algum grau de insegurança alimentar e, destes, 43,4 milhões não tinham alimentos suficientes e 19 milhões de brasileiros(as) enfrentavam a fome" %)" (PENSAN, 2022, p. 10). E, ainda:

Segundo informações da FAO (2023, n.p.), "[...] na venda, o Brasil desperdiça 22 bilhões de calorias, o que seria suficiente para satisfazer as necessidades nutricionais de 11 milhões de pessoas e permitiria reduzir a fome em níveis inferiores a 5%". Com esses dados, pode-se perceber que há produção de alimento suficiente para diminuir a fome em grandes proporções.

Os dados apontam, ainda que "[...] isso representa somente uma fração das perdas e desperdícios totais, já que estas acontecem em todas as fases da cadeia alimentar: 28% pelos consumidores, 28% na produção, 17% no mercado e na distribuição, 22% durante o manejo e armazenamento e 6% no processamento" (FAO, 2023, n.p.). Esses dados mostram que uma quantidade significativa de alimentos acaba no lixo, enquanto boa parte da população está em insegurança alimentar e outras vivenciando a fome.

Diante dessas informações, entende-se que é urgente uma mudança de consciência na população sobre formas de consumo e de produção bem como acerca das políticas públicas efetivas que garantam alimentos para todos.

Pouco é divulgado acerca do dia 29 de setembro, isto é, o Dia Internacional de Conscientização sobre Perdas e Desperdícios de Alimentos, cujo objetivo volta-se a ações para inovações e melhor governança para reduzir a perda e o desperdício de alimentos, bem como, a conscientização acerca da importância desta problemática.

O desperdício de alimentos está presente em praticamente todas as cidades, estando diretamente ligado ao fato de demanda e de oferta. Aquele alimento que não é vendido dentro de seu prazo de validade é descartado, pois perde suas características sensoriais e também possui um aumento no risco de uma eventual infecção ou de intoxicação alimentar causada por eventuais patógenos. Consequentemente, o descarte desse alimento está gerando desperdício.

Lana (2016) descreve que as embalagens são uma forma de redução de desperdício, pois ajudam no manuseio dos produtos. Assim, devem ser adequadas para cada necessidade do produto, buscando a longevidade do alimento, alcançando mais pessoas dentro da cadeia de consumo. E, por fim, a autora descreve que as embalagens inteligentes, ainda pouco difundidas, são alternativas de soluções tecnológicas para a conservação de alimentos. Sua principal função é a liberação de "[...] alguma substância que ajude na conservação deste produto, na prevenção de algum patogênico como nas embalagens ativas ou como um sistema que ajuda nessa diminuição da retenção (LANA, 2016, p. 46).

PRÁTICA INTEGRATIVA PARA REDUÇÃO DO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS

O desperdício de alimentos é um problema global e tem um grande impacto na qualidade de vida das pessoas, especialmente daquelas que sofrem com a fome e a pobreza. Dessa forma, faz-se necessário sensibilizar e educar a sociedade sobre o impacto desse desperdício nas próprias vidas, bem como na vida de toda a comunidade em que estão

inseridas. Essa conscientização pode ser possível através de oficinas e de palestras que mostram dados sobre o desperdício, além de formas de reaproveitar os alimentos em sua totalidade para que as pessoas possam aprender como evitar o desperdício e também a importância de aproveitar ao máximo os alimentos disponíveis.

Além disso, a adoção de tecnologias para prolongar a vida útil dos alimentos pode ser uma forma de evitar desperdícios. Outra abordagem que pode ser utilizada sobre a problemática é o apoio às comunidades locais para que possam produzir e consumir alimentos de forma sustentável. Isso pode incluir a promoção de práticas agrícolas sustentáveis como a criação de uma horta comunitária e a construção de infraestrutura para armazenamento correto de alimentos.

Nesse caso, a proposta está alinhada ao princípio da participação cidadã, já que envolve direta e efetivamente a comunidade e promove o engajamento de todas as partes interessadas na solução do problema. Todas as propostas citadas acima estão relacionadas ao princípio da eficiência e da eficácia, pois propõem a implementação de medidas para reduzir o desperdício de alimentos em todos os níveis desde a produção, armazenamento até o consumo, tornando a produção comunitária de alimentos e o consumo dos mesmos mais eficiente e eficaz.

Com base nas informações acima, para melhorar a qualidade de vida das pessoas e das comunidades, é fundamental abordar o problema do desperdício de alimentos de forma abrangente e integrada. Isso exige a participação de todas as partes interessadas das comunidades locais.

PROPOSTA DA REDUÇÃO DO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS DA CADEIA FINAL DE COMERCIALIZAÇÃO - CLIENTE

a. Contribuições da proposta para os ODS: o desperdício de alimentos é global, diversificando a quantidade a depender das condições e a situação local de cada país. Em geral, estas perdas estão relacionadas, ao padrão de cultivo, infraestrutura, cadeia de custódia comerciais e principalmente, ao modo de embalagem (GUSTAVSSON *et al*., 2011).

A proposta de redução de desperdício de alimentos, com utilização da tecnologia das embalagens ativas inteligentes, demonstra a importância da comunicação do produto com o consumidor, transmitindo informações importantes relacionadas à qualidade e segurança do produto. Dessa forma, a comunicação acontece através de sensores ou de indicadores que correspondem, por sinal elétrico, calorimétrico e outros, as alterações das condições do alimento (BRODY, 2008).

Essa tecnologia está relacionada com a proposta da diminuição do desperdício alimentar e com o 12º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável - Consumo e produção responsável - pois as empresas têm o compromisso de produzir um produto perecível, ou melhor, a embalagem deve se comunicar com o consumidor, alertando para seu estado atual. Assim, a empresa comercial (mercearia, mercados, hortifruti) tem como reduzir o preço do produto para o consumidor final, ou até mesmo colocar para doação antes de perecer.

A proposta da utilização das embalagens inteligentes em todos os produtos perecíveis é um passo para o cumprimento de tal objetivo até 2030. O objetivo 11º das Cidades Inteligentes e Comunidades Sustentáveis (BRASIL, 2020), também, recebe a contribuição dessa proposta, pois, em uma cidade onde todos os produtos perecíveis possuem tecnologia para alertar sobre seu perecimento, menos comida vai para a lixeira e mais daquilo que é produzido é aproveitado.

O desafio é erradicar a fome até 2030, uma das metas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, igualmente, estabelecidos pela ONU. A redução pela metade do índice de desperdício de alimentos per capita mundial e as perdas ao longo do processo produtivo até a chegada do alimento ao consumidor também estão entre as metas da ONU para 2030.

b. Políticas Públicas e Verbas Orçamentárias: em uma busca minuciosa nas legislações brasileiras, não encontramos políticas públicas referente ao combate do desperdício de alimentos, ou regulamentação do processo de doação. O último marco na política de segurança alimentar foi a promulgação pelo Congresso Nacional da emenda à Constituição que introduziu a alimentação entre os direitos fundamentais, em 2010. E tem como objetivo geral "[...] promover a segurança alimentar e nutricional, [...] bem como assegurar o direito humano à alimentação adequada em todo território nacional" (LEÃO, 2013). Depois da promulgação, o Brasil intensificou as políticas de combate à pobreza, o que resultou na saída do país do Mapa da Fome, em 2014. A garantia da Segurança Alimentar e Nutricional para todos é um dever do Estado e responsabilidade da sociedade (LEÃO, 2013).

Há a Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN), composta por representantes do governo federal, do Congresso e por especialistas da área de produção de alimentos, que tem por atribuições, entre outras, analisar um conjunto de projetos legislativos relacionados à temática.

c. Banco de Alimentos: a Rede Brasileira de Bancos de Alimentos (RBBA) foi instituída pelo Decreto nº 10.490, de 17 de setembro de 2020, e reúne bancos de alimentos públicos e privados com o objetivo de fortalecer uma atuação conjunta desses equipamentos visando reduzir perdas e desperdício de alimentos e promover o direito humano à alimentação adequada. Uma das principais estratégias é o fortalecimento da atuação dos bancos de alimentos como intermediadores entre os doadores e receptores dos produtos que sobram. Em 2020, os 168 bancos de alimentos aderidos à RBBA (2021) doaram 73,5 mil toneladas de alimentos a 9,7 mil entidades assistenciais ou equipamentos públicos, beneficiando 3,8 milhões de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA VISANDO AO DESENVOLVIMENTO URBANO

No contexto do desenvolvimento urbano, existem diversas contribuições que podem ser adotadas para reduzir o desperdício de alimentos. A primeira delas é a criação de mercados e feiras locais, em que produtores locais possam vender seus produtos diretamente aos consumidores. Isso pode incentivar o consumo de alimentos frescos e saudáveis, reduzir a dependência de alimentos industrializados e fomentar o desenvolvimento econômico local (JIANG *et al.,* 2019).

Outra alternativa dentro desse cenário é a implementação do uso de biofilmes e embalagens inteligentes que podem auxiliar na preservação do alimento por mais tempo (COSTA, 2019). Ainda sobre a implementação dessas embalagens inteligentes, além das feiras, essas podem também ser implementadas nas casas dos consumidores. Além disso, a venda mais barata de alimentos com menor vida útil é fator motivador da preferência de compra desse alimento pelo consumidor, fazendo com que não seja desperdiçado.

O uso de embalagens tecnológicas em feiras de alimentos, de igual modo, pode contribuir para o avanço de diversas políticas públicas relacionadas aos ODS citados acima, desde a promoção da segurança alimentar até a adoção de práticas mais sustentáveis na produção e consumo de alimentos.

Nesse contexto, é importante incentivar a adoção de tecnologias de embalagens seguras e sustentáveis bem como incentivar a conscientização dos produtores e consumidores sobre a importância do uso dessas tecnologias e garantir o acesso a tais recursos por parte de pequenos produtores e feirantes por meio de políticas públicas que facilitem a aquisição e a adoção dessas soluções.

Entretanto, o uso de embalagens inteligentes vai muito além de apenas preservar os alimentos, porquanto podem auxiliar no monitoramento das condições dos alimentos, evitando a contaminação e promovendo a segurança alimentar, além de serem produzidas com materiais biodegradáveis e compostáveis, contribuindo para a promoção da economia circular e o ODS 12 (GHOSH *et al*., 2015).

O desenvolvimento e o acesso às embalagens inteligentes devem ser incentivados por políticas públicas que fomentem a inovação tecnológica, promovendo o avanço da ciência e a tecnologia associada ao desenvolvimento sustentável de cidades e comunidades. Dentro desse contexto, é importante encontrar soluções que possam ser adaptadas às necessidades e às particularidades da comunidade local para que possa ser viável a participação da comunidade, bem como de empresas e de instituições públicas locais buscando o desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a alimentação é uma condição básica para a subsistência de todos os seres humanos, sem a qual, não se podem desempenhar as atividades diárias da vida, tanto pela necessidade de nutrientes ao organismo para seu correto funcionamento quanto para nos mantermos vivos.

Durante o processo de pesquisa, foi possível identificar que há produção de alimentos suficiente para todos, porém, grande parte da população não está acessando a quantidade para suprir as necessidades diárias de nutrientes, sendo um dos motivos a falta de regulamentação sobre as doações. Entende-se que as políticas públicas são imprescindíveis nesse contexto, pois é necessária mudança na legislação, incentivos aos produtores e aos comercializadores de alimentos para que possam doar as sobras sem sofrerem penalidades. E, ainda, se alimentação é um direito fundamental, nota-se que milhões de brasileiros estão com o direito à alimentação violado. Assim, o Estado deve intervir para assegurar a toda população o acesso ao alimento.

AGRADECIMENTOS

Ao programa UNIEDU do Estado de Santa Catarina, pela oferta da bolsa de estudo.

REFERÊNCIAS

BENÍTEZ, R.O. **Perdas e desperdícios de alimentos na América Latina e no Caribe**. Disponível em: https://www.fao.org/americas/noticias/ver/pt/c/239394. Acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL. 2020. **Carta brasileira para cidades inteligentes**. 2020. Disponível em: https://cartacidadesinteligentes.org.br/carta/parte-2/objetivos-recomendacoes. Acesso em 02 de fev de 2023.

BRODY, A. L, *et al.* **Innovative Food Packaging Solutions.** Journal of Food Science, v. 73, p. 107-116, 2008.

COSTA, Maria Clara Caldas *et al.* Embalagens de alimentos à base de biofilmes comestíveis: uma revisão de literatura. **Revista Ceuma Perspectivas**, v. 30, n. 3, p. 88-100, 2019.

FAO. **Perdas e desperdícios de alimentos na América Latina e no Caribe**. Acesso em: 03 de maio. 2023. Disponível em: https://www.fao.org/family-farming/detail/fr/c/1392789

GHOSH S, BANERJEE M, CHATTOPADHYAY S. Intelligent packaging system for food applications: a review. **Journal of Food Science and Technology**, v. 52, o. 6125-6135, 2015.

GUSTAVSSON, J., *et al.* **Global Food Losses and Food Waste**. Roma: Food and

Agriculture Organization of the United Nations, 2011.

JIANG X., LIU X., LIU J., *et al.* Application of active packaging in fruits and vegetables preservation: A review. **Critical Reviews in Food Science and Nutrition**. V. 59, p.1-19, 2019.

LEÃO, Marília *et al*. O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional. Brasília: ABRANDH, 2013. 263 p.

PENSSAN, Rede. Rede brasileira de pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2022. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Disponível em https://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf.

RBBA. **A Rede Brasileira de Bancos de Alimentos**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/inclusao-produtiva-rural/rede-brasileira-de-banco-de-alimentos/rbba. Acesso em 06 de mar. 2023.

RUIZ LANNA, Neusa Bastos. **Desperdício de alimentos: até quando**? In: Revista Digital Simonsen, Nº 5, Nov. 2016. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen.

MEU LANCHINHO, MEU LANCHINHO, VOU COMER, VOU COMER, PRA FICAR FORTINHO, PRA FICAR FORTINHO E CRESCER, E CRESCER... UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

VICENTIM, Suéli Taiane[1]

RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem por finalidade suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos matriculados na Educação Básica da rede pública durante o período letivo através de recursos repassados pelo governo federal aos estados e aos municípios e Distrito Federal. Este trabalho objetiva elencar informações a respeito da relevância do PNAE na Educação Básica. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que combina elementos da pesquisa exploratória e descritiva com base em fontes bibliográficas. Ao finalizar o presente estudo, é possível considerar a relevância PNAE, na perspectiva de ser integrado ao currículo, desenvolvendo hábitos para uma alimentação saudável, evitando a evasão e a repetência escolar, contribuindo, igualmente, para o processo de ensino-aprendizagem com respeito à cultura e aos hábitos alimentares regionais, sendo o mais antigo programa social do governo federal direcionado à educação e ao maior programa de alimentação escolar brasileiro.

Palavras-chave: Programa Nacional de Alimentação Escolar. Educação Básica. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Uma criança bem alimentada é sinônimo de energia e de disposição para brincar, aprender e se desenvolver. A alimentação saudável é de alta relevância para o desenvolvimento das crianças e, dessa forma, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) visa a atender parcialmente às necessidades nutricionais dos escolares matriculados na Educação Básica da rede pública durante sua permanência nas instituições de ensino, contribuindo para o seu crescimento, desenvolvimento biopsicossocial, aprendizagem, e formação de hábitos alimentares saudáveis por meio de educação alimentar e nutricional.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um programa federal, gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o qual fornece, aos estados, municípios e Distrito Federal, recursos financeiros para alimentação escolar de acordo com o número de alunos matriculados em cada etapa da educação básica da rede pública com base no Censo escolar do ano anterior.

Diante do exposto, este trabalho objetiva elencar informações a respeito da relevância do PNAE na Educação Básica.

Vale destacar que os recursos financeiros do PNAE só podem ser utilizados para aquisição de gêneros alimentícios; e desses valores, no mínimo, 30% devem ser destinados à aquisição alimentos produzidos pela agricultura familiar, contribuindo para a economia e a perpetuação da cultura e dos hábitos alimentares locais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que combina elementos da pesquisa exploratória e descritiva com base em fontes bibliográficas. Segundo Gil (2008, p. 44) “Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”.

1 Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória/PR. suhtaiane@yahoo.com, https://orcid.org/0000-0002-8851-2005, http://lattes.cnpq.br/9484302253430162.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A alimentação é essencial em todas as fases da vida sobretudo nos primeiros anos. As crianças desde muito cedo começam a frequentar creches e escolas e entre papinhas, almoços, sopas, frutas e lanches, boa parte dos estudantes encontram na alimentação escolar a única refeição diária saudável e adequada.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) reconhece a alimentação como um direito dos estudantes matriculados na Educação Básica, conforme Art. nº 208, inciso VII, informando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde". (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Devendo ser compreendida como política pública em atenção aos direitos dos estudantes no período de permanência na escola, incorporando-se, às práticas pedagógicas, sua aplicabilidade é dever da União, estados e municípios.

O programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) conhecido popularmente como merenda escolar é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo, transferindo recursos financeiros a estados, aos municípios e ao Distrito Federal para suprir as necessidades nutricionais dos alunos matriculados na Educação Básica da rede pública.

Inicialmente, defendida na década de 40 pelo Instituto de Nutrição, a proposta de fornecer alimentação aos estudantes por parte do governo federal não foi concretizada. No entanto, na década de 50, foi elaborado o Plano Nacional de Alimentação Escolar denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. Assim, estrutura-se um programa de alimentação escolar no país sob responsabilidade do poder público. Em 1955, institui-se a Campanha de Merenda Escolar (CME) subordinada ao Ministério da Educação (MEC), a qual teve seu nome alterado em 1956 para Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNME) com intento de promover o atendimento aos escolares matriculados em todo o território nacional. Embora financiada pelo Ministério da Educação a CNAE era parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (Pronan) e somente no ano de 1965 a denominação da CNME foi alterada para Campanha Nacional da Alimentação Escolar (CNAE) e em 1979 a CNAE passou a denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

De acordo com Peixinho (2013, p. 910) "[...] são evidentes os avanços que o PNAE conquistou ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir de 1995 e, mais particularmente, no período de 2003 a 2010".

A resolução nº. 06, de agosto de 2020 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e em seu artigo 4º informa que O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as necessidades nutricionais dos estudantes durante o período letivo. (BRASIL, CD nº 6 de 8 de maio de 2020).

Segundo Turpin (2015, p. 21), "[...] desde sua origem, a preocupação que motivava pais, professores, funcionários e diretores de escolas e outros agentes privados, equealicerçou a concepção básica do Programa público, foi a desnutrição das crianças".

Para garantir esses objetivos o governo federal faz o repasse de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal em caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada etapa de ensino com base no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento. (BRASIL CD nº 6 de 8 de maio de 2020).

Os recursos financeiros provêm do Tesouro Nacional e estão assegurados no

Orçamento da União. Atualmente, o valor repassado pela União a estados e os municípios e o Distrito Federal por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino, sendo: R$ 0,41 (quarenta e um centavos) para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA; R$ 0,50 (cinquenta centavos) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; c) R$ 0,72 (setenta e dois centavos) para pré-escola; R$ 0,86 (oitenta e seis centavos) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos; R$ 1,37 (um real e trinta e sete centavos) para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e R$ 1,37 (um real e trinta e sete centavos) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos.

Para os estudantes contemplados no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, haverá complementação financeira de forma a totalizar o valor per capita de R$ 2,56 (dois reais e cinquenta e seis centavos) e para os estudantes que frequentam, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o valor per capita.

O restante dos valores utilizados para a Alimentação Escolar é complementado pelos estados e municípios e Distrito Federal. Tais recursos são fiscalizados pelo FNDE, Tribunal de Contas da União (TCU), Ministério Público, Controladoria Geral da União (CGU) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE), o qual possui caráter deliberativo, fiscalizador e de assessoramento do PNAE/FNDE. Vale ressaltar que esses recursos só podem ser utilizados para compra de gêneros alimentícios.

Em 2009, a Lei nº. 11.947 instituiu, no âmbito do PNAE, a obrigatoriedade de utilização de pelo menos 30% dos recursos repassados pelo FNDE, para a aquisição de gêneros alimentícios advindos da agricultura familiar, visando a ser uma fonte de renda para os agricultores locais e proporcionar uma alimentação escolar em consonância com os hábitos alimentares da realidade dos educandos. Para Magaluti (2015, p. 29), “[...] a inclusão dos alimentos produzidos em âmbito local nos cardápios das escolas pode ser um potente indutor da abordagem da temática do significado simbólico da alimentação associada à tradição e à cultura local”.

Alguns estudantes, principalmente os de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, tem, na alimentação escolar, a principal ou a única refeição do dia. Dessa forma, a alimentação escolar torna-se essencial para suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos, uma vez que o PNAE determina que sejam oferecidos alimentos saudáveis e adequados ao ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente estudo, é possível considerar a relevância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o qual visa a fornecer uma alimentação saudável aos alunos na perspectiva de ser integrado ao currículo, desenvolvendo hábitos para uma alimentação saudável, evitando a evasão e a repetência escolar, contribuindo também para o processo de ensino aprendizagem com respeito à cultura e aos hábitos alimentares regionais, sendo o mais antigo programa social do governo federal direcionado para a educação e o maior programa de alimentação escolar brasileiro.

Não obstante, vale destacar que a alimentação escolar é um direito dos estudantes matriculados na educação básica e um dever do Governo Federal, Estadual e Municipal, garantido pela Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 02 de 10 de março de 2023**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/FNDE, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/FNDE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/FNDE, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAGALUTI, Jane M. A. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Desafios para a inclusão dos produtos da agricultura familiar na merenda escolar de Itapecerica da Serra – SP. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Paulista de Política, Economia e Negócios. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Osasco, 2015.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional**. Ciência e saúde coletiva, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/386B5JLGr4qtcmc8FZytzQL/?lang=pt#. Acesso em: 11 mai. 2023.

TURPIN, Maria Elena**. A alimentação escolar como fator de desenvolvimento local por meio do apoio aos agricultores familiares**. Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, SP, v. 16, n.2, p. 20-42, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8634783. Acesso em: 11 mai. 2023.

NOVO FUNDEB E A COMPLEMENTAÇÃO DO VALOR ALUNO ANO RESULTADO: CENÁRIO DE DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL

DUARTE, Francielli Axman Tavares[1]
SOUZA, Antonio Carlos de[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a complementação da união – VAAR – (valor aluno ano resultados) para o novo FUNDEB - regulamentado pela Lei 14.113/2020. Os municípios que cumprirem as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançarem evolução de indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, estarão aptos a receber a complementação. A pesquisa se caracteriza como análise documental de Brasil (2020;2022), com a ajuda de referências teóricas como Encinas & Duenhas (2020), Ribeiro (2020). Os resultados apontam que existe uma distribuição injusta ao estabelecer que a complementação será dada aos Municípios que alcançarem os melhores resultados de desempenhos, como no IDEB, considerando que nem sempre bom resultado nos indicadores de larga escala é sinal de educação de qualidade, assim como não é critério para se falar em inclusão e cidadania.

Palavras-chave: Educação. Financiamento.Valor aluno ano resultado. FUNDEB. Desigualdade.

INTRODUÇÃO

A política de redistribuição dos recursos públicos para financiamento da Educação é alvo de amplo debate, entraves econômicos, políticos e sociais desde que o Fundo Nacional Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)[3] foi regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, ampliado em 2006 para FUNDEB[4]. Em 2020, foi aprovado o novo FUNDEB pela Lei 14113/2020 como fundo permanente, que apresenta algumas mudanças em relação à legislação anterior, entre elas a complementação do fundo pela União.

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a complementação do novo FUNDEB, com a previsão da União complementar os Fundos de no mínimo 23%. Essa complementação terá uma distribuição híbrida, sendo 10% para os fundos estaduais que não alcançarem o mínimo do valor anual por aluno (VAAF); 2,5% para as redes que tiverem melhores desempenhos em indicadores educacionais e, no mínimo, 10,5% para a rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT) não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

METODOLOGIA

A questão suscitada foi levantada a partir do ano de 2021, quando os Municípios tiveram que realizar um esforço para adequação da nova legislação referente ao novo Fundeb para receber a complementação da União no Valor Aluno Anual Resultado (VAAR). No

1Universidade Estadual do Norte do Paraná. (PPEd/UENP). E-mail:franaxman@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-9205-1558, http://lattes.cnpq.br/8041154492809849.
2Universidade Estadual do Norte do Paraná. (PPEd/UENP). E-mail:acsouza@uenp.edu.br. https://orcid.org/0000-0002-6077-226X, http://lattes.cnpq.br/5413158693230596.

3 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

4 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela EC nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passou a englobar a educação básica, incluindo o atendimento total de alunos matriculados da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, e reestruturou e acresceu as fontes de arrecadação (20% do total de impostos) e de participação da União (progressiva até chegar a 10% do total do Fundo, após o quarto ano de vigência) (BRASIL, 2016).

entanto, dos 399 Municípios do Estado do Paraná, apenas 155 receberam a devida complementação. Com isso, a necessidade de uma pesquisa qualitativa descritiva que combina os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental sobre o FUNDEB, como da Portaria Interministerial nº. 07 de 29 de dezembro de dezembro de 2022, que dispõe dos dados dos Municípios habilitados a receberem a complementação da União do novo FUNDEB – VAAR. Para isso, construiu-se a revisão de literatura por meio de consultas ao banco de teses e dissertações da CAPES e Periódicos Acadêmicos *on line*, tendo como referência as palavras-chave "financiamento da educação" e "VAAR". Delimitaram-se alguns referenciais como Encinas & Duenhas (RIBEIRO, 2020).

DISCUSSÕES DO NOVO FUNDEB E A RELAÇÃO COM VALOR ALUNO RESULTADO

A preocupação com a regulamentação de um novo Fundo que garantisse o financiamento da Educação sempre foi preocupação visto que a vigência do FUNDEB estava prevista até o final do ano 2020. Nesse movimento, foram intensos os debates sobre o FUNDEB, inclusive que ele seria substituído pelo Custo Aluno Qualidade, que os cálculos para distribuição seriam baseados no valor gasto por aluno para cada Município. O Novo FUNDEB foi inserido na Constituição Federal do Brasil pela Emenda Constitucional 108/2020 que torna permanente uma das principais fontes de financiamento da Educação, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

A mudança, além de encerrar a transitoriedade do Fundo, constitucionalizar o Custo aluno Qualidade (CAQ), dentre outras regulações, também previu aumento de recursos por parte da União, a complementação da União será equivalente no mínimo de 23%. Esse percentual será aplicado gradualmente. 12% (doze por cento), no primeiro ano; 15% (quinze por cento), no segundo ano; 17% (dezessete por cento), no terceiro ano; 19% (dezenove por cento), no quarto ano; 21% (vinte e um por cento), no quinto ano; 23% (vinte e três por cento), no sexto ano (RIBEIRO, 2020).

Há mudanças nesse novo FUNDEB de 2020 se comparado ao FUNDEB de 2006. Uma das renovações seria o investimento na remuneração dos profissionais, conforme o Art. 26: "[...] proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos [...] será destinada ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício". (BRASIL, 2020). Houve um percentual maior dos investimentos para ser investidos na remuneração dos profissionais que passaram de 60% para 70%. Outra novidade do novo FUNDEB foi a complementação do VAAR pela União em 2,5% para as redes que tivessem maior desempenhos nos resultados. Uma questão a ser observada, nos anos de 2020 e 2021, foi a pandemia da Covid-19, que afetou os resultados do processo ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os Municípios, para atender às exigências da legislação, tiveram que adequar a rede pública de ensino aos cinco condicionantes da Lei e, desse modo, estarem habilitados a receber a complementação: 1º) adequarem sua forma de escolha da função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho; 2º) participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar avaliado por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica; 3º) redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica; 4º) regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual; 5º) referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2020)

As adequações não foram suficientes, de acordo com a Portaria Interministerial n.º 07 de 29 de dezembro de dezembro de 2022, tanto que, dos 399 municípios do Estado do

Paraná, apenas 155 foram habilitadas a receber a complementação do VAAR. Mesmo diante dos esforços dos gestores municipais em atender o que estabelece a Lei para concorrer a fim de receber os recursos da complementação, não foi suficiente, pois os condicionantes estão atrelados, também, às taxas de aprovação e de resultados expressando e contribuindo para uma realidade de desigualdade, pois nem sempre bons resultados nos exames do sistema nacional de avaliação da educação básica é sinal de qualidade na educação.

Dessa forma, habilitar-se ao recebimento da complementação - VAAR, não garantiu, necessariamente, o recebimento dos recursos federais, o que, de certa forma, dependerá da melhoria da qualidade da educação municipal, que será mensurada por indicadores a serem calculados pelo MEC, considerando taxas de atendimento escolar na educação básica, ***taxas de aprovação no ensino fundamental*** e médio e o nível e ***o avanço dos resultados de aprendizagem dos estudantes*** (CNM, 2023, grifos nossos).

As taxas de aprovação e de avanços dos resultados de aprendizagem dos alunos, depois de dois anos de pandemia da Covid-19, momento no qual o processo de ensino e de aprendizagem teve grande colaboração de uma comunidade escolar, envolvendo as famílias, com os insumos existentes e as condições das estruturas físicas e pedagógicas das escolas do Brasil, pode ter levado somente 155 municípios paranaenses a serem habilitados à complementação no Estado do Paraná no ano de 2022.

De acordo com Encinas e Duenhas (2020), na arrecadação de recursos do fundo não há critérios voltados à diminuição das desigualdades regionais, pois estados mais desenvolvidos economicamente e com maior arrecadação terão um valor per capita maior do Fundeb, e, com isso, resultados melhores dos aprendizados dos estudantes. Assim, o FUNDEB não promove a redução das desigualdades, "[...] uma vez que não privilegia os municípios de piores indicadores educacionais ou sociais. Em alguns casos, o Fundo retira recursos de Municípios que possuem indicadores ruins em educação" (ENCINAS; DUENHAS, 2020, p.8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As adequações e os esforços realizados pelos 62% dos Municípios que compõe o Estado do Paraná não foram suficientes para estarem habilitados a receberem a complementação do novo Fundeb, o Valor aluno por resultados, podendo, com isso, gerar mais desigualdades sociais e educacionais, considerando que o valor por resultados inclui taxas de aprovação no Ensino Fundamental e Médio e avanço de aprendizagem dos estudantes nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diante do contexto educacional que muitos Estados e Municípios vivem, e com a aprovação do Novo Fundeb, é importante que o Brasil tenha um olhar atento para o Financiamento da Educação bem como para sua redistribuição, pois é ele que viabiliza condições para uma educação pública de qualidade, de inclusão social e prática da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 14113/2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Caderno de Estudos do Fundeb, Brasília, 2016. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_cursista_conteudo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 7, de 29 de dezembro de 2022.** Estabelece as estimativas, os valores, as aplicações e os cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação para o exercício de 2023, nas modalidades Valor Anual por Aluno - VAAF, Valor Anual Total por Aluno - VAAT e Valor Anual por Aluno decorrente da complementação VAAR - VAAR. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-7-de-29-de-dezembro-de-2022-*-455770315. Acesso em: 29 abr. 2023.

CNM. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. **Esclarece regras de complementação do Fundeb**. Disponível em. https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-esclarece-regras-da-complementacao-vaat-e-vaar-da-uniao-ao-fundeb. Acesso em: 28 abr. 2023.

ENCINAS, R; DUENHAS, R. A. O FUNDEB e a desigualdade educacional nos municípios do estado do Paraná. **Educ. Soc.**, Campinas, v.41, e220151, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es.220151. Acesso em: 25 abr. 2020.

RIBEIRO, A. C. Desigualdade no Financiamento da Educação Básica: Panorama do valor total por aluno (VAAT) no novo Fundeb. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/108593. Acesso em: 01 de mai. 2023.

MATEMÁTICA E SOCIEDADE: A DESIGUALDADE SOCIAL NAS TERRAS DO CONTESTADO

SILVA, Leonardo Aparecido de Lima da[1]
BONIN, Joel Cezar[2]

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo debater o uso da matemática e as desigualdades sociais presentes na região do Alto Vale do Rio do Peixe. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, também, abordará as dificuldades de desenvolver uma educação de qualidade dentro das terras do Contestado. É notório que os avanços tecnológicos têm ocorrido de forma bastante rápida e acabam influenciando diretamente ou indiretamente na vida das pessoas. Dessa forma, percebe-se que a matemática está presente no dia a dia de todas as pessoas. A desigualdade social sempre existiu, mas foi mais percebida no período da pandemia do Covid-19 no ano de 2020, quando os alunos foram dispensados das aulas presenciais para que pudessem estudar em casa. Em virtude disso, a formação educacional dos estudantes dessa região foi mais precária, pois os municípios regionais têm um IDH muito baixo. Acredita-se que a Matemática ainda é vista como uma disciplina muito complicada e de difícil assimilação, mas a pesquisa aqui apresentada visa a mostrar que pode ser um caminho de empoderamento e de mudança de vida. A pesquisa usou metodologia bibliográfica com caráter qualitativo.
Palavras-chave: Contestado; Timbó Grande; Desigualdade Social. Matemática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em apresentar as desigualdades sociais dentro das terras do Contestado e como a matemática também pode ser considerada para estudar uma área social. Nessa perspectiva, os objetos matemáticos podem ser vistos como meios para a construção sócio-histórico-cultural no intuito de compreender o desenvolvimento econômico de uma região ou do mundo de um modo geral.

Assim, pode-se depreender que a humanidade sempre usou a matemática para tentar justificar as desigualdades sociais. De um lado, as ciências exatas usaram o seu saber para subjugar classes sociais inteiras, mas, por outro, as ciências humanas, principalmente após a Revolução Francesa, passaram a questionar e a avaliar o controle da matemática e de outros saberes técnicos sobre a vida das pessoas. Assim, importa este estudo analítico na educação para se compreender a ideia de aplicação da matemática e suas tecnologias dentro do contexto escolar.

Desse modo, vale destacar que a matemática trabalha com princípios de análises (estatística, principalmente) do cotidiano de uma sociedade indo até a análise dos avanços tecnológicos, sociais e financeiros da humanidade. Por isso, o desafio de associar a matemática com o olhar sociológico é um dos motes deste estudo, pois, através da interação sobre os assuntos que se estabelecem no âmbito dos estudos da desigualdade social, pode-se levar em conta vários fatores que determinam essa desigualdade, tais como as rendas e as distribuições de rendas dentro dessa sociedade, numa visão histórica e social. Dessa maneira, o texto aqui apresentado tem como assunto a matemática e sua correlação com a aprendizagem escolar e seu impacto na identidade e desigualdade na região do Contestado/Alto Vale do Rio do Peixe.

1 UNIARP. E-mail: leonardoapdelima02@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0967-7275, Lattes: https://lattes.cnpq.br/6428464523083171
2 Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) UNIARP, Caçador-SC. E-mail: joel@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

METODOLOGIA

O presente trabalho será desenvolvido com alunos do ensino fundamental. Em um primeiro momento, será contextualizada a Guerra do Contestado, de forma progressiva- histórica, com uso de vídeos e documentários. Após, será inserido o uso da matemática com auxílio na compreensão do conteúdo exposto. Com isso, pensa-se em achar soluções para os problemas expostos na realidade vivencial da região. No contexto regional, podem ser encontrados monumentos que resgatam essa história. Nesse sentido, a problematização do trabalho versará pela conexão entre estes monumentos, a matemática e a sua aprendizagem. A ideia é, por meio dessa metodologia, aplicar o conceito de transdisciplinaridade no processo educacional e cultural. Para tal, precisa-se ter noção da transdisciplinaridade e suas contribuições para a plenitude do ato de educar. Todavia, neste trabalho aqui apresentado, a metodologia de pesquisa foi bibliográfica e qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A região do Contestado apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano do Sul do Brasil. Seus municípios, na maioria, convivem com elevada taxa de pobreza, podendo chegar a quase 50%, como em Calmon, mas isso não é muito diferente em Timbó Grande, como apontam Fraga e Ludka (2020).

Segundo o Instituto Humanitas Unisinos (2015, s.p) há a possibilidade de pensar e de questionar a realidade social vivida na região onde ocorreu a Guerra do Contestado, quando diz:

> [...] passados 100 anos do início da maior guerra civil camponesa brasileira, como entender os altos índices de miséria na região onde se teve o desenrolar dela? Tal assertiva se baseia – e é visível – nos dados públicos por órgãos federais e estaduais, que traçam “um retrato regional” e revelam que tanto a população urbana quanto a rural apresentam baixos índices de qualidade de vida, se comparada com outras regiões desenvolvidas de Santa Catarina e do Paraná.

Os problemas sociais encontrados na região do Contestado são materializados por meio de numerosos dados estatísticos, que podem ser coletados em sites como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável – SDE, que centraliza, em um mesmo órgão, atividades ligadas ao meio ambiente, ciência, tecnologia, inovação e desenvolvimento econômico. Mas tais levantamentos podem ser coletados nos bancos de dados de pesquisas das universidades brasileiras e a partir das informações produzidas pelos próprios municípios estudados.

Dentre os municípios catarinenses, Timbó Grande apresenta um IDHM no valor de 0.659, em comparação, ao município de Tangará (que também se localiza na região do Contestado), onde o índice é de 0.737 (TIMBÓ GRANDE, 2015). Contudo, vale salientar que houve uma evolução nos índices de Timbó Grande, havendo uma melhora de 72,06% em seu IDHM de 1991 até 2010, no quesito economia. Essa comparação foi feita, pois ambos os municípios possuem uma população equivalente (Timbó Grande com 7.368 habitantes[1] aproximadamente e Tangará com 8.153 habitantes[2] aproximadamente).

Todavia, o município apresenta uma grande dependência dos repasses de verbas públicas principalmente federais, pois seu IDHM configura-se dentre os mais baixos do Sul do Brasil (FRAGA; GONÇALVES, 2015). As evoluções de tais índices, por exemplo, podem e devem ser exploradas e debatidas nas aulas de Matemática, propiciando, aos estudantes, um entendimento de que os dados estatísticos podem ajudar no entendimento da realidade socioeconômica municipal. Aliás, tal ideia associa a matemática com outros saberes como a

1 https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios.pdf Acesso em 03 Maio 2023.

2https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios.pdf Acesso em 03 Maio 2023.

História, a Geografia e a Economia.

Por exemplo, o município de Timbó Grande, em 2009, possuía um PIB *per capita* da ordem de R$ 9.660,03, colocando-o na 278ª posição do ranking estadual. No período de 2002 a 2009, o PIB per capita do município apresentou evolução de 40,59% contra 110,42% da média catarinense (SDE, 2014). Num estado federado com 295 municípios, esse estaria dentre os de menor produção da riqueza estadual (FRAGA; GONÇALVES, 2015), sendo que a importância desses índices se mostra fundamental para que os estudantes compreendam a posição do seu município dentro do conjunto de todos os municípios de Santa Catarina.

Assim sendo, vale destacar que os dados sobre a população timbograndense são muito interessantes para se trabalhar com os estudantes, pois, no ano de 2010, houve um crescimento populacional de 10,24%, desde o Censo Demográfico realizado em 2000, conforme apresentado na tabela 1. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população municipal alcançou 7.167 habitantes (SDE, 2020), o equivalente a 0,11% da população do Estado (FRAGA; GONÇALVES, 2015).

Tabela 1 - População de Timbó Grande entre os censos de 1991 e 2010

Ano	Timbó Grande	Santa Catarina	Brasil
1991	4.960	4.541.994	146.825.475
1996	6.621	4.844.212	156.032.944
2000	6.501	5.356.360	169.799.170
2007	6.979	5.866.252	183.987.291
2010	7.167	6.248.436	190.755.799
2022	7.368	7.762.154	207.750.291

Fonte: IBGE Cidades, 2014 / IBGE 2022.

O debate sobre o tema do crescimento populacional pode ser um ponto muito interessante para se pensar os desdobramentos históricos e sociais, pois pode corroborar a tese de que é importante o cultivo das raízes históricas e sociais mesmo em um local tão pequeno em detrimento do comum esvaziamento populacional em outras localidades do país.

Outros dados numéricos-estatísticos passíveis de serem tratados em sala de aula com os estudantes estão ligados ao caso da educação municipal, pois há certa coerência com a faixa etária da população, quando se considera o fato de que 1.651 jovens estavam matriculados no Ensino Fundamental e Médio, no censo de 2010, conforme o IBGE Cidades (2014), mas há uma defasagem de vagas na pré-escola, pois são apenas 137 crianças matriculadas enquanto o censo aponta um número de mais de 450 crianças entre 0 e 4 anos de idade sem matrícula. Essas diferenças apontadas podem gerar um amplo debate sobre a realidade das crianças filhas de pais trabalhadores que, em muitos casos, não tem onde deixar seus filhos durante a jornada de trabalho (FRAGA; GONÇALVES, 2015). Isso aponta o dilema sobre políticas públicas e a ausência de espaço adequado para atender tamanha demanda escolar.

A importância de utilização de materiais e dados concretos para a revisão e a aprendizagem dos conteúdos de Matemática também são fundamentais para uma melhora nas notas de provas que envolvem cálculos e nas demais atividades dessa disciplina trabalhada com os estudantes. Dessa forma, ligar os conteúdos da matemática com dados reais, com coisas presentes no dia a dia do estudante e da comunidade podem facilitar não só o seu aprendizado, mas o entendimento de que esse saber pode ser um caminho de superação da própria desigualdade social.

Ramos (2017, p. 6-7) demonstra um pouco mais sobre esse papel de importância de uma matemática ligada a realidade vivida:

> O fato é que a matemática é presente em nosso dia a dia de tal forma que não podemos, não devemos e, certamente, não queremos nos distanciar dela [...], podemos dizer que no princípio, as relações de grandeza estavam relacionadas mais com contrastes do que com semelhanças - a diferença entre um animal e outro, os diferentes tamanhos de um peixe, a forma redonda da lua e a retilínea de um pinheiro.

Em outras palavras, Ramos está afirmando que os saberes matemáticos sempre estiveram associados ao mundo cotidiano, mas, em virtude de muitos fatores, tais saberes foram desvinculados do mundo da vida. Trata-se de recuperar essa conexão por meio de um viés transdisciplinar. Assim, as abordagens no ensino de Matemática devem ser geradoras de uma análise da experiência de vida dos estudantes. Sobretudo a partir dos municípios onde vivem, isso pode mostrar que a análise das atividades cotidianas dos municípios e das comunidades pode e deve proporcionar um melhor desempenho na prática da matemática a partir dos dados estatísticos, econômicos e sociais. A partir de tais possibilidades, pode-se buscar trabalhar com os índices disponíveis, brevemente apresentados, nas aulas de Matemática, com os estudantes do município de Timbó Grande, transformando tais dados, em um saber mais crítico e voltado a realidades, gerando maior interesse dos estudantes.

Diante do formato do cenário educacional e dos currículos escolares compostos por disciplinas isoladas, falar em transdisciplinaridade é pensar uma educação para o futuro, pautada não mais no modelo atual, o qual já não responde às demandas exigidas pela sociedade em constante evolução. Por isso, deve-se pensar em uma escola que ajude a pensar o real, a ciência, a vida, a harmonia planetária, pensar o local e o global de maneira articulada e integrada.

Para Nicolescu (1999, p. 53), a “[...] transdisciplinaridade é aquilo que transcende as disciplinas, que está entre, através e além das disciplinas”. A própria etimologia da palavra transdisciplinar (trans como aquilo que transcende) já revela que é aquilo que está além do disciplinar. Nesse sentido, ao conceber a transdisciplinaridade, tenta-se ultrapassar o paradigma tradicional e do individualismo.

Para Patrick (2013, p. 83), transdisciplinaridade “[...] é uma epistemologia que se integra ao objeto e aos objetivos científicos e com eles se articula, desembocando em uma além das disciplinas científicas, abrindo o campo do conhecimento aos saberes não acadêmicos e ao autoconhecimento”.

Por sua vez, corroboram-se as ideias de Morin (2000) quando o autor aponta a necessidade de se praticar uma ética da e para a vida, praticando atividades que desenvolvam as dimensões corporais, emocionais e cognitivas, pensando a vida no planeta, possibilitando a criatividade. Nesse sentido, entende-se que trabalhar numa perspectiva transdisciplinar nas escolas é pensar os problemas numa perspectiva social a nível local e global.

Diante disso, é preciso considerar que há formas de opressão que se concretizam na realidade dos sujeitos, inicialmente afastando-os da condição de “existentes” e depois negando-lhes a terra, o trabalho e a memória. Dentro dessa perspectiva, o constructo da opressão se estende por mais de um século na região aqui estudada, impossibilitando a luta por reexistir. Conforme afirma Paulo Freire, “[...] os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la” (FREIRE, 1980, p. 57). Sendo assim, a principal ferramenta para garantir a luta é o reconhecimento das pessoas que aqui habitam, os chamados “caboclos”, especialmente no seu território de origem.

Diante disso, espera-se que esse trabalho possa contribuir para o desenvolvimento regional, no sentido de empoderar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio por meio

da educação matemática e sua devida associação com outros saberes que se interligam numa teia de conhecimentos (Geografia, História, etc), pois a mudança social tão desejada pelas pessoas só pode ocorrer na medida em que os sujeitos são capazes de notar que a educação é o caminho mais viável para essa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que o grande desafio do dia a dia é de inserir as áreas sociais dentro da matemática, de harmonizar esses conceitos, ou seja, tornar os processos de inserção e de interação da matemática com outros saberes dentro do planejamento escolar como algo mais plausível e possível, fazendo com que a matemática com outras áreas caminhem em prol da mudança social.

Com as análises bibliográficas, é possível entender que é de suma importância compreender os processos sociais e históricos de uma determinada região. Além disso, concluir que a matemática como recurso metodológico no ensino-aprendizagem pode ser um viés de amarração e de conexão entre os saberes é algo fundamental, pois saber utilizar raciocínios lógicos e estatísticos para combater a desigualdade social é um grande caminho para a superação dessa desigualdade.

O importante é compreender que a matemática atualmente saiu do foco de apenas compreender números para compreender uma sociedade, evoluindo ao longo do tempo e que existe uma ligação dentro de todas as ciências que estão presentes em nossas cotidiano, desde um simples contar até o debate sobre a desigualdade social e o abandono do poder público. O uso de celulares, aplicativos e sites também envolve saberes da Matemática aplicada à ciência dos computadores. Entretanto, muitos estudantes desconhecem essa relação. Por isso, deve-se compreender que a Matemática está presente no dia a dia de todas as pessoas e que isso não representa apenas uma ciência de números e de grandezas, mas um instrumento de modificação e de empoderamento social.

É preciso tomar consciência de que há uma séria crise educacional provocada, em grande parte, pela dificuldade na questão didática do ensino das disciplinas, pois, ainda, há educadores que desenvolvem atividades rasas sem despertar o interesse do aluno pelo conhecimento. Contudo, a realização deste trabalho deve contribuir significativamente para melhorar a prática pedagógica e a compreensão de determinadas pessoas sobre o ensino, o uso e a aplicação dos saberes da Matemática.

AGRADECIMENTOS

Aos organizadores do evento, pela oportunidade de apresentar meu trabalho de pesquisa, que se encontra em fase de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022.** Disponível em https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html Acesso em 03 maio 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000 e 2010.

FRAGA, N. C.; GONÇALVES, C. **Timbó Grande, o último reduto do Contestado**-um território de muitas batalhas. *In*: Nilson Cesar Fraga. (Org.). Contestado, cidades, reflexos e coisificações geográficas. 1ed.Florianópolis, SC: Editora Insular, 2016.

FRAGA, N. C.; LUDKA, V. M. **100 Anos da Guerra do Contestado, a Maior Guerra Camponesa na América do Sul (1912/2012):** uma análise dos efeitos sobre o território sul-

brasileiro, 2020. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/09-N-Fraga.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **100 anos da Guerra do Contestado: silêncio, invisibilidade e miséria. Disponível em** https://mst.org.br/2015/06/03/100-anos-da-guerra-do-contestado-silencio-invisibilidade-e-miseria**/** Publicado em 03 junho 2015. Acesso em 03 maio 2023.

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

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PATRICK. P. **Saúde e Transdisciplinaridade.** São Paulo: Edusp, 2013.

RAMOS, Taurino Costa. A importância da Matemática na vida cotidiana dos alunos do Ensino Fundamental II. **Cairu em Revista**. UFBA. Salvador: Jan/fev 2017, Ano 06, n° 09.

SDE – SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SUSTENTÁVEL E SEBRAE/SC. **Municípios Catarinenses**: Timbó Grande em Números. 2014. Disponível em: http://www.sebrae.com.br/uf/santa-catarina/acesse/estudos-e-pesquisas/sc-em-numeros/municipais/relatorios-municipais/html-relatorios-municipais/relatorio-municipal-timbo-grande.pdf. Acessado em: 05 fev. 2022.

SDE – SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SUSTENTÁVEL E SEBRAE/SC. **Municípios Catarinenses**: Timbó Grande em Números. 2020. Disponível em: http://www.sebrae.com.br/uf/santa-catarina/acesse/estudos-e-pesquisas/sc-em-numeros/municipais/relatorios-municipais/html-relatorios-municipais/relatorio-municipal-timbo-grande.pdf. Acessado em: 05 fev. 2022.

TIMBÓ GRANDE-SC. **Plano Municipal de Educação de Timbó Grande 2015-2024**. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/825/arquivos/651242_Plano_Municipal_de_Educacao_2015_2024.pdf Acesso em: 13 jan. 2022.

GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Coordenação e Mediação: Dr. Adelcio Machado dos Santos (Uniarp)
Monitoria: Esp. Tuanny Caroline Lenz (mestranda PPGDS Uniarp)

A PROBLEMÁTICA DOS ANIMAIS ABANDONADOS: UMA PROPOSTA EMBASADA NOS CONCEITOS DE CIDADES INTELIGENTES E AMBIENTALMENTE SAUDÁVEIS

PEREIRA, Felipe Anderson[1]
BERNARDO, Lisiana Aparecida[2]
SILVA, Madalena Pereira da [3]

RESUMO
A relação entre homem e animal é conhecida desde sempre, porém é crescente a quantidade de animais abandonados, e as estratégias para sanar a problemática têm se mostrado superficiais e um tanto quanto ineficientes. Este estudo objetivou realizar pesquisa bibliográfica e documental, qualitativa, através da análise de documentos e ações desenvolvidas pelas Organizações não Governamentais (ONG's), nos municípios catarinenses de São Joaquim, Lages e Otacílio Costa a fim de verificar a efetividade das legislações/ações e identificar as lacunas para fomentar proposições embasadas em conhecimentos científicos. Mesmo sendo remoto o vínculo entre o homem e o animal, foi apenas em 1935, na Irlanda, que surgiu a primeira legislação acerca da temática, no Brasil, em 1924 foi aprovado o Decreto 16.590, proibindo a crueldade contra animais. A situação dos animais de rua implica em todos os setores da sociedade, e dessa forma carece de atenção e de estratégias contundentes.

Palavras-chave: Animais abandonados; bem-estar animal; estratégias contundentes.

INTRODUÇÃO

Animais domésticos, em especial cães e gatos, possuem uma estreita relação com o homem e não raramente são tratados como membros da família. Porém, é perceptível que o número de animais nas ruas cresce diariamente devido a vários fatores, tais como econômicos, mudança de residência, mudança no comportamento do animal, procriação indesejada, entre outros. Estima-se, segundo estudo da Organização Mundial de Saúde - OMS, realizado em 2013, que somente no Brasil existem mais de 30 milhões de animais abandonados, contabilizados apenas cães e gatos (CFMV, 2019). Tendo em vista que essa problemática se agravou nos últimos anos, estimando-se um aumento de 60% (SAKUMOTO, 2022), pelas mais variadas justificativas, em grande parte associadas à Pandemia de COVID 19, o que faz com que esse número possa ser ainda maior. Os animais abandonados sofrem com a falta de água, alimento, abrigo e estão predispostos a maus-tratos, comércio indiscriminado, além de atropelamentos, transmissão de doenças e acidentes.

Vale ressaltar que de acordo com a Constituição Federal (1988), em seu artigo 225º, regulamentado pela Lei 9.985, de 18 de julho de 2000, no Brasil, o abandono de animais é considerado crime ambiental (BRASIL, 2000) e que, apesar de algumas iniciativas, projetos e legislações, as estratégias utilizadas para conter o problema, ainda, são superficiais e não produzem o impacto necessário.

Diante da necessidade de compreender as políticas públicas e as ações da sociedade que visam a mitigar os riscos e os agravantes do abandono de animais e partindo do pressuposto de que as políticas públicas voltadas à proteção de animais domésticos são ineficazes, o presente estudo objetiva analisar documentos oficiais dos municípios catarinenses de São Joaquim, Lages e Otacílio Costa, bem como as iniciativas das instituições sociais de proteção dos animais, a fim de qualificar a efetividade das

1 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, eng.felipeanderson@gmail.com, http://lattes.cnpq.br/9923278373865518.
2 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, lisiana.ap@uniplaclages.edu.br, http://lattes.cnpq.br/3001545533321951.
3 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, prof.madalena@uniplaclages.edu.br, http://lattes.cnpq.br/0471818332882195

legislações/ações e identificar as lacunas existentes para fomentar proposições embasadas em conhecimentos científico.

A efetivação de políticas públicas para a conscientização, a responsabilidade e o adequado conhecimento das consequências causadas pelo abandono (problemas de saúde e ambientais), a realização de campanhas para castração, gratuitas ou com baixo custo, objetivando o controle populacional, e, ainda, a inclusão da temática nos currículos escolares, por meio da educação ambiental, pode ser consideradas ferramentas estratégicas de consolidação das ações para a solução da problemática.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental conforme a proposta inicial, com abordagem qualitativa através da análise de documentos e das ações promovidas pelas instituições sociais de proteção dos animais, nos municípios de São Joaquim, Lages e Otacílio Costa, para a qual se fez uso das ferramentas de pesquisa disponibilizadas na rede mundial de computadores.

O estudo baseou-se na análise dos documentos encontrados, das ações desenvolvidas pelas Organizações não Governamentais (ONG's), bem como na bibliografia existente acerca da problemática, com intuito de selecionar conceitos que trouxessem ao estudo, argumentos satisfatórios para a proposição de aprimoramento ou de implementação de novas ações. Essa abordagem possibilitou levantar a situação dos municípios e relacionar o abandono de animais com com alguns possíveis agravos socioambientais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A existência dos animais é de grande relevância, visto que são relatados junto ao meio ambiente, até mesmo antes da existência do homem. A relação histórica entre o homem e o animal, nos primórdios, estava muito relacionada ao trabalho ou à satisfação das necessidades humanas. Com o passar do tempo, os pensamentos se alinharam mais às semelhanças entre o homem e o animal e, já no século XX, surgiram as primeiras publicações em relação à proteção aos animais.

Um dos primeiros documentos oficiais de que se tem conhecimento e que menciona a proteção aos animais foi aprovado em 1635, na Irlanda, proibindo a remoção lã de ovelha para amarrar os arados aos cavalos para o preparo da terra. Em 1978, foi lançada, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, a qual expõe os direitos devidos aos animais selvagens e domésticos, como um parâmetro a ser seguido pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) (UNESCO, 1978). Na sequência, foram publicados vários documentos nacionais e internacionais que abrangem o tema. Porém, mesmo com a existência de alguns tratados e legislações, também em outras esferas governamentais, percebe-se que a efetivação dessas leis ainda é deficitária. E, em alguns casos, as legislações não atendem às necessidades existentes, os recursos são escassos e não há espaços ou profissionais para a concretização.

Em agosto de 2021, foi realizado o Festival "Conhecendo os ODS" (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), no qual foi lançado o relatório "Bem-estar Animal: Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável", que pode ser considerado uma forma de contribuição da Proteção Animal Mundial para o debate e o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, o qual concluiu que o bem estar animal está vinculado a pelo menos 9 dos 17 objetivos, fato que se confirma através do cruzamento de dados e de informações acerca das campanhas, projetos e ações desenvolvidas em relação aos animais (WAP, 2021). O relatório também apresenta direcionamento alinhado à abordagem de uma saúde única: Humana, Animal e Ambiental, temática que vem ganhando maior importância após a pandemia.

No Brasil, as legislações de proteção aos animais tiveram início com o Decreto 16.590 de 1924, que proibia as ações de crueldade contra os animais (VIEIRA, 2022) como exemplo a briga de galos. No município de Lages, a Lei N° 4.463, de 9 de novembro de 2020, prevê a realização da “Campanha Dezembro Verde - Não ao Abandono de Animais do Município", objetivando conscientizar a população que o abandono de animais é crime, está sujeito a punição legal. Além disso, o abandono de animais é considerado um ato cruel que poderá levar a morte do mesmo (LAGES, 2020, SIMÕES, 2019). No município de São Joaquim, dentre as legislações existentes, merece ênfase a Lei nº 4.815/2020, que institui a Semana Municipal de Conscientização sobre os Direitos, Proteção e Bem-Estar dos Animais (SÃO JOAQUIM, 2020), já o município de Otacílio Costa conta com uma legislação ampla, Lei Nº 2549/2018, que estabelece as diretrizes e as normas gerais acerca do registro, vacinação, criação, propriedade, posse, guarda, uso e transporte de cães e gatos no município (OTACÍLIO COSTA, 2018).

Constatou-se que os municípios analisados contam com os serviços de ONG’s - Organizações Não Governamentais, as quais sobrevivem com algum auxílio dos governos municipais, tais como recursos financeiros e concessões de espaços (imóveis) para acolhimento, guarda e tratamento dos animais. Porém o maior investimento ainda parte da sociedade civil e ainda é forma insuficiente. As publicações sobre a temática apontam que essa problemática é expansiva a vários outros municípios e que as cidades maiores possuem um apoio extra, pois podem contar com a iniciativa das instituições de ensino (universidades).

Algumas universidades brasileiras, com o intuito de solucionar essa problemática, desenvolveram projetos de castração. Podem-se citar alguns exemplos como a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) que possuem projeto de castração no Curso de Medicina Veterinária. Os projetos funcionam de forma simples, em que o tutor leva seu cão até o hospital veterinário para avaliação geral; assim, se o animal estiver apto é cobrada uma taxa e logo em seguida é marcado a cirurgia para castração (BUDZIAK *et al*., 2010). Além disso, é feito todo e qualquer acompanhamento pós-cirúrgico. Através disso, foi possível a aproximação entre comunidade externa e universidade.

No passado, estratégias como o recolhimento e o sacrifício massivo de cães em situação de rua eram utilizadas para a solução da causa, mas, curiosamente, esse método se mostrou ineficiente na prevenção de epidemias como a raiva, enquanto isso a vacinação e castração em massa obtiveram melhores resultados (WHO, 2013). A castração é o principal método de controle populacional em cães e traz vantagens de reduzir o risco de cânceres de mama, ovário, útero e testículos e de doenças sexualmente transmissíveis. A castração, apesar de ser a cirurgia eletiva mais realizada na medicina veterinária, requer um bom treinamento e materiais especializados, sendo dispendioso e inacessível financeiramente para muitos tutores (PACHECO *et al*., 2018).

No condensado de informações colhidas, percebe-se que as políticas públicas não são teoricamente eficazes em todos os municípios, que mesmo sendo específicas e tratando a causa animal de forma correta, a efetivação dessas políticas encontra barreiras como a falta de recursos humanos, financeiros e materiais, bem como precariedade na infraestrutura disponibilizada (abrigos, imóveis), fazendo com que as ações não sejam eficientes. Também, que as ações (universitárias ou não) não alcançam todos os municípios e que, além disso, a conduta inconsequente do homem (abandono) prejudica muito no andamento dessas ações, pois diante das barreiras, o alcance das ações é limitado e o abandono é crescente, propiciando o aumento de danos ambientais (poluição, contaminações), danos à saúde (disseminação de zoonoses) e na segurança (acidentes).

Observa-se que há grande lacuna entre o preconizado pelas políticas públicas e as ações efetivas voltadas aos animais abandonados. Dessa forma, propõe-se a criação de grupos e/ou câmaras técnicas regionais, estaduais e/ou federais, para estudo, fundamentação

e elaboração de legislações que desestimulem o abandono e os maus-tratos, bem como ampliem a consciência sobre as consequências desse abandono no meio ambiente, na saúde e segurança, a continuidade e a ampliação das campanhas de castração, gratuitas ou com baixo custo, objetivando o controle populacional, além da inclusão da temática utilizada na Campanha Dezembro Verde - conscientizar a sociedade sobre o abandono e maus-tratos aos animais (BRASIL, 2020), aos currículos escolares, implementadas junto às ações de educação ambiental, com foco na conscientização da sociedade, desde a infância, observando os objetivos para o desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca das relações entre os homens e os animais, no decorrer da história, estão pautados na preocupação da sociedade atual com a natureza, sendo, através dessa preocupação, que surgiram as primeiras ações ou as entidades de proteção aos animais.

A situação dos animais de rua implica em todos os setores da sociedade. As projeções de futuro, de cidades saudáveis e sustentáveis se baseiam na construção de cidades balizadas no uso consciente da tecnologia sob os critérios da sustentabilidade, contudo algumas lacunas que geram vulnerabilidades, tais como o abandono de animais, precisam de atenção e estratégias contundentes, devido à possibilidade de impactos na saúde dos humanos e dos próprios animais.

Constatou-se, através do referencial teórico que a temática de proteção aos animais, no Brasil, é um tema que conta com poucos estudos, apesar de ser de grande valia para a sociedade, que apresenta cada vez mais preocupação nas interações entre o homem e o meio ambiente (fauna e flora). A conjuntura histórica favorece o debate e evidencia a necessidade de ampliação desses estudos, considerando as especificidades políticas, culturais e econômicas de cada federação.

Diante de tais informações, este estudo foi desenvolvido com o propósito de identificar e de qualificar as políticas públicas e as ações da sociedade em prol da causa do abandono de animais, nos municípios elegidos, apontando os impactos decorrentes desse abandono, destacando suas implicações quanto à saúde humana e animal a fim de identificar lacunas, e a partir dessas lacunas propor estratégias para a melhoria de algumas situações encontradas.

Considerando que a problemática não é particular dos municípios avaliados, que as políticas públicas são ineficientes, que há carência de recursos humanos, financeiros, de infraestrutura adequada são largamente manifestados nas publicações acerca da temática, vislumbra-se que a implementação proposta se volte a ações estratégias eficazes para a consolidação das ações para a solução da causa animal.

AGRADECIMENTOS

Este estudo contou com apoio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LEI Nº 9.985 DE 18 DE JULHO DE 2000.** Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9985&ano=2000&ato=77ck3aq1kMNpWTfc9. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.481, de 10 de dezembro de 2020**. INSTITUI NO ÂMBITO NACIONAL, A “CAMPANHA DEZEMBRO VERDE”, DEDICADA A AÇÕES DE CONSCIENTIZAÇÃO CONTRA O ABANDONO DE ANIMAIS E DÁ OUTRAS

PROVIDÊNCIAS. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2266762. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 de maio de 2023.

BUDZIAK Et al., The importance of the project castration campaing for the formation of the veterinarian professional. Revista acadêmica ciência agrária ambiental, n.3, v.8, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA (CFMV). **Proteção Animal Mundial premia as melhores iniciativas de cuidado com cães e gatos nas cidades da América Latina**. Publicado em 20 de maio de 2019. Disponível em: https://www.cfmv.gov.br/protecao-animal-mundial-premia-as-melhores-iniciativas-de-cuidado-com-caes-e-gatos-nas-cidades-da-america-latina/comunicacao/noticias/2019/05/20/. Acesso em: Acesso em 06 de maio de 2023.

LAGES. Câmara dos Vereadores. Lei n° 4.463, de 09 de novembro de 2020. Institui a Campanha Dezembro Verde - Não ao Abandono de Animais no Município de Lages. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/prefeitura/sc/lages?o=&q=4463. Acesso em 08 de maio de 2023.

OTACÍLIO COSTA. Câmara de Vereadores. **Lei nº 2549 de 10 de abril de 2018.** Estabelece as diretrizes e as normas gerais acerca do registro, vacinação, criação, propriedade, posse, guarda, uso e transporte de cães e gatos no município de Otacílio Costa, revoga a Lei nº 2369/2016 e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/4366/leis-de-Otac%C3%ADlio-Costa?q=animais&page=1. Acesso em: 08 de maio de 2023.

PACHECO, et al., Vantagens da castração comparadas as vantagens do uso de contraceptivos. Extensão na ULBRA., 2018.

SAKUMOTO, Amanda. **Abandono de animais aumenta na pandemia e sobrecarrega abrigos.** Repórter Diário. São Paulo. 27 de março de 2023. Meio Ambiente. Disponível em:https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3080273/abandono-de-animais-aumenta-na-pandemia-e-sobrecarrega-abrigos/. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

SÃO JOAQUIM. Câmara de Vereadores. **Lei nº. 4.815, de 03 de dezembro de 2020.** Institui a Semana Municipal de Conscientização sobre os Direitos, Proteção e Bem-Estar dos Animais e dá outras providências. São Joaquim, 2020. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/sc/s/sao-joaquim/lei-ordinaria/2020/482/4815/lei-ordinaria-n-4815-2020-institui-a-semana-municipal-de-conscientizacao-sobre-os-direitos-protecao-e-bem-estar-dos-animais-e-da-outras-providencias?q=animais. Acesso em 08 mar. 2023.

SIMÕES, C. I. C. P. M. **O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NA GESTÃO DO BEM-ESTAR ANIMAL:** DESAFIOS LEGAIS E GESTÃO MUNICIPAL. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/2/2019_02_0305_0348.pdf. Acesso em 09 de março de 2023.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS ANIMAIS.** Bruxelas,

em 27 de janeiro de 1978. Disponível em: http://www.forumnacional.com.br/declaracao_universal_dos_direitos_dos_animais.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

VIEIRA, Marcela Pache de Faria. **A origem das leis de proteção animal.** Meus animais. Publicado e revisado em 21 de dezembro de 2022. Disponível em: https://meusanimais.com.br/origem-leis-protecao-animal/. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

WHO 2013. **Expert Consultationon Rabies**: second report. WHO Technical Report Series No. 982, 2013.139p.

WORLD ANIMAL PROTECTION. **Bem-estar animal pode contribuir para 9 dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: https://www.worldanimalprotection.org.br/noticia/bem-estar-animal-pode-contribuir-para-9-dos-17-objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em 22 de fevereiro de 2023.

O ABANDONO DE ANIMAIS DOMÉSTICOS: DEBATES COM ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS

RIBEIRO, Patrícia Xavier de Souza[1]
BONIN, Joel Cezar[2]

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo debater sobre o problema do abandono de animais domésticos com estudantes do Ensino Fundamental dos anos finais. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, abordará sobre as dificuldades de discutir este assunto dentro da sala de aula. É notório o aumento do abandono de animais, pois nesses últimos anos houve um grande crescimento deste problema, assim influenciando direta ou indiretamente a vida de muitas pessoas, principalmente na localidade de Timbó Grande, SC. Dessa forma, percebe-se que o abandono de animais está relacionado ao cotidiano. Assim, pode-se perceber que se deve colocar em pauta no mundo educacional tal tema, mostrando assim que o cuidado com os animais implica em um caminho de empoderamento social e de mudança de vida, pois o verdadeiro resgate do valor dos seres humanos perpassa o cuidado também com os animais.
Palavras-chave: Abandono. Animais. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Hoje, as pessoas vivem em um ambiente social, onde o abandono e os maus tratos com animais têm sido frequentes e, ainda pior, isso é visto como normal por muitas pessoas. A presença de animais abandonados pode ser vista nas praças, nas escolas, na rua, enfim, em todos os lugares. Todavia, isso além de ser considerado crime ambiental (Lei Federal n°9605/1998) é um ato de crueldade contra a vida animal, pois os animais abandonados sofrem com fome, sede, calor e maus-tratos, acarretando problemas ambientais e sociais.

Timbó Grande vive uma realidade cruel de abandono e de maus-tratos, pois, além dos animais serem abandonados pelos munícipes, pessoas de outras cidades trazem seus animais e os abandonam nas ruas da cidade, desde animais doentes e velhos até filhotes recém-nascidos. De outra parte, algumas pessoas deixam seus animais amarrados no fundo do quintal, com fome, espancam-nos e, quando ficam maiores, abandonam-nos. Não é raro chegar numa casa e encontrar cinco ou seis cachorros amarrados, desnutridos, doentes e espancados. Nesse sentido, ainda há pessoas que, quando veem animais como cachorros e gatos revirando lixo ou deitados para se protegerem ou procurando por alimentos, jogam água quente ou dão veneno.

Diante desse cenário tão lastimável, pensa-se que a Educação pode encontrar uma maneira diferente de ver os animais domésticos, vendo-os como seres vivos, que sentem dor, frio, fome e sofrem. Não são humanos, mas são sencientes e precisam de cuidados. Por isso, acredita-se que somente com uma educação de qualidade, uma educação voltada para a cidadania, seja realmente possível sanar esse problema tão triste.

Assim, é de suma importância elencar atividades que promovam a aprendizagem correlata ao abandono de animais por meio de palestras, trabalho de campo, exposição de fotos, teatro, oficinas, criação de panfletos com frases e desenhos, mostrando as consequências do abandono e dos maus tratos, aos quais esses animais são submetidos, como superpopulação, abandono, tortura e descaso público.

1UNIARP. patriciaxaviersouza@yahoo.com.br, https://orcid.org/0009-0006-4530-2346, https://lattes.cnpq.br/6513891321631865
2 Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) UNIARP, Caçador-SC. E-mail: joel@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

Dessa maneira, este texto é um esboço do projeto que será desenvolvido com alunos do ensino fundamental dos anos finais da Escola de Educação Básica Gleidis Rodrigues, de Timbó Grande-SC, que será executado em parceria com as Secretarias de Educação e de Cultura do Município de Timbó Grande e com o Projeto Viva Bicho.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, será feito, nesse primeiro momento, o levantamento bibliográfico. Para Andrade (2010, p. 25):

> A pesquisa bibliográfica é uma habilidade fundamental [...], uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monografias não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Posteriormente, será usada a pesquisa de estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986), estuda um único caso, o qual é aplicado quando o pesquisador tem o interesse em pesquisar uma situação singular ou particular. No decorrer da pesquisa, serão utilizadas estratégias de investigação como a coleta de dados através da aplicação de um: a) questionário direcionado a família dos alunos do ensino fundamental dos anos finais, sobre o tema; b) o universo pesquisado será composto de alunos e seus pais; c) Será formulado um panfleto com leis de proteção e cuidados necessários; d) Palestras com veterinários e ONGs; e) encenações teatrais e f) oficinas de conscientização e mudança de hábitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A fundamentação teórica tem como referência os estudos embasados nas leis de proteção aos animais e em alguns autores que falam sobre o abandono e maus tratos aos animais. Segundo Eatrella (2008),

> As práticas de maus tratos de animais são muito comuns na história da humanidade e perduram até hoje. E não é raro nos depararmos com situações de maus tratos aos animais domésticos ou domesticados. Os tipos de maus tratos vão desde animais presos em gaiolas minúsculas, sem condições de higiene, cães presos em correntes curtas o dia todo, com alimentação precária, cavalos usados na tração de carroças que são açoitados e em visível estado de subnutrição, como também o uso de animais em tourada, circos e rodeios (EATRELLA, 2008, p. 56).

Vê-se, com base na citação, que o problema com o cuidado dos animais é algo que não acontece apenas nos últimos dias, mas que, apesar disso, mesmo com toda a evolução e transformação dos seres humanos dos tempos antigos até os tempos atuais, é muito complicado ou quase impossível aceitar a superação de um olhar menosprezador com relação aos animais. Ver os animais como dignos de direitos é uma grande novidade que ainda precisa ser incorporada e aceita pelas pessoas de um modo geral

Nessa linha de raciocínio, de acordo com Franco (2001), diz que

> O homem reconhece no animal e outras espécies, simples coisas, desprovidas de vida própria, que existem para lhes servir, sentindo-se o centro do universo. O ser humano com o processo de civilização conseguiu desequilibrar todo o ecossistema e em relação ao animal exacerbou sua relação de poder, autoritarismo, mesmo quando essa relação se mostra cheia de afeto, como é o caso dos animais de estimação. O dono acarinha seu animal quando deseja; pela castração, controla suas funções sexuais. E o dono tem poder para decidir sobre a sua liberdade e de até sobre sua vida e sua morte. Todavia, uma boa interação entre homem e animal traz benefícios não só para o homem, mas, também, para o animal com relação a sua alimentação, moradia, lazer e condições sanitárias (FRANCO, 2001, p. 73).

A Constituição Federal, em seu artigo 225 § 1º, VII, prevê que é incumbência do poder público, "[...] proteger a fauna e a flora, vedadas na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, promovendo a extinção das espécies ou que submetam os animais a crueldade".

Apesar dessa orientação constitucional, é muito grande o número de animais em situação de abandono e maus-tratos. Por isso, é necessário promover ações que possam promover a guarda responsável, bem como, encontrar formas e estratégias de médio a longo prazo que efetivem a redução do problema. Dessa forma, urge a necessidade de um trabalho voltado à sensibilização dos educandos que preconize a ascensão do bem-estar animal em situação de abandono, visando à implementação de medidas de coibição aos maus-tratos.

Vale a pena destacar que a legislação brasileira no que tange ao cuidado animal é bem ampla; todavia, a mudança de atitude e de comportamento diante do cuidado animal ainda é um grande problema, pois observam-se, cada vez mais, arbitrariedades praticadas pelo ser humano que aniquilam a dignidade dos animais.

Segundo dados do site da Assembleia Legislativa de Goiás[1], a Organização Mundial de Saúde (OMS) informa que, somente no Brasil, cerca de 30 milhões de animais estão abandonados, sendo aproximadamente 20 milhões de cães e 10 milhões de gatos. Em grandes metrópoles, para cada cinco habitantes há um cachorro. Desses, 10% estão abandonados.

Segundo Paula Brugger (2004, p 14):

> [...] as questões relacionadas à forma como percebemos os animais e os incluímos em nossa esfera de preocupações na busca de soluções que os contemplem, passam muito além de soluções técnicas e jurídicas, de normas pactuadas, etc. Estas questões pedem uma resposta ética no nosso convívio com a natureza e na forma como nos colocamos perante ela, ou junto dela, ou dentro dela.

O ponto mais importante da autora é a ênfase no aspecto ético já que, do ponto de vista legal, o Brasil tem muitos decretos e regulamentos que preveem punições contra pessoas que maltratam animais. Por isso, é tão importante criar nas pessoas uma consciência do cuidado com os animais, pois a mera criação de leis não garante efetivamente a transformação da consciência ética das pessoas com relação ao cuidado animal.

Nesse contexto, de modo geral, no Brasil, as medidas de proteção aos animais estão reguladas pelo Decreto nº 24.645/34, que reza que "[...] todos os animais existentes no país são tutelados pelo Estado". O Decreto-Lei nº3. 688/41 em seu artigo 64 tipifica a crueldade contra animais como uma infração penal. As leis são claras, sendo que o poder público deve combater com veemência qualquer forma de crueldade contra os animais. Mas, ainda, há

1 https://portal.al.go.leg.br/noticias/125409/projeto-que-propoe-mudar-cenario-de-animais-abandonados-aguarda-votacao-na-ccj#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o,Desses%2C%2010%25%20est%C3%A3o%20abandonados. Acesso em 14 Maio 2023.

muito para ser feito.

Dito isso, Wilza de Fátima Andrade (2011) afirma que, diante da necessidade emergente da implementação efetiva por parte do poder público de políticas de prevenção ao abandono de animais, a Organização Panamericana de Saúde conjuntamente com a Organização Mundial de Saúde preconizam que o tratamento dado à questão deve ser alicerçado pelos seguintes aspectos: a) ser eficiente no sentido de modificar condutas e prevenir o abandono futuro dos animais, b) ser humanitário e justo, pois os animais são vítimas da falta e responsabilidade das pessoas, c) ser de responsabilidade de todos; das autoridades, profissionais da saúde, educadores, especialistas em bem-estar animal, ONGs e cidadãos em geral, o zelo e a consciência de que os animais são sencientes e também sofrem.

Portanto, o reconhecimento dos animais como sujeitos de direito, leva a repensar nossas habitualidades, pois se deve agir junto às associações e aos agentes públicos como agentes legítimos em defesa dos animais. E essa ideia pode ser promovida, ensinada e propagada nos ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se analisar que um dos grandes desafios para o fim do abandono de animais domésticos começa com o trabalho dentro da sala de aula por meio do conhecimento do valor e da dignidade humana e animal, tornando isso um processo de aprendizado, com a interação dos saberes e com o cuidado pelos animais. Assim, isso pode ser pensado dentro do planejamento escolar com algo plausível.

Com essas breves análises bibliográficas pesquisadas, foi possível entender que é de suma importância valorizar o processo de proteção e cuidado com os animais. Também, compreender que os maus tratos devem ser tratados com rigorosas leis; entretanto, muitos alunos desconhecem esse tipo de crime e são, mesmo sem saber, grandes causadores do abandono de animais (em conjunto com seus familiares), pois não possuem informações sobre castrações ou sobre os métodos que podem evitar o abandono de animais. Certamente, a grande provocação deste trabalho começa com a necessidade do entendimento de certos conceitos e de preceitos que devem visar à explanação de que os animais têm direitos assim como todos os seres humanos. A partir dessa igualdade, acredita-se que a valorização e o respeito pelos animais podem oferecer um novo sentido para a formação humana e cidadã de nossos estudantes.

Por fim, esse assunto traz o ímpeto para abordar temas de conscientização que podem transformar a educação em um espaço de aprimoramento da cidadania ao trazer temas e assuntos que fazem parte do cotidiano de suas vidas para a sala de aula mostrando assim que é possível ensinar de maneira transdisciplinar e ecoformativa.

AGRADECIMENTOS

Aos organizadores do evento pela oportunidade de apresentar o início desta pesquisa de mestrado, que estou iniciando agora pelo PPGEB, da UNIARP.

À Escola de Educação Básica Gleidis Rodrigues, de Timbó Grande-SC, às Secretarias de Educação e de Cultura do Município de Timbó Grande-SC e ao Projeto Viva Bicho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANDRADE, W. F. **Implantação do centro de controle de zoonoses**: um espaço público para o resgate de animais abandonados. Projeto técnico apresentado à Universidade Federal do Paraná para obtenção do título de Especialista em Gestão Pública. Colombo 2011

Disponível em https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33630/ANDRADE,%20WILZA%20DE%20FATIMA.pdf?sequence=1 Acesso em 14 Maio 2023.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIAS. **Projeto que propõe mudar cenário de animais abandonados aguarda votação na CCJ.** Disponível em: https://portal.al.go.leg.br/noticias/125409/projeto-que-propoe-mudar-cenario-de-animais-abandonados-aguarda-votacao-na-ccj#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o,Desses%2C%2010%25%20est%C3%A3o%20abandonados Publicado em 25 Maio 2022. Acesso em 14 Maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 24.645, de 10 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm Acesso em 14 Maio 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 3688 de 03 de outubro de 1941**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14064.htm Acesso em 14 Maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 9605 de 12 de fevereiro de 1998.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm Acesso em 14 Maio 2023.

BRUGGER, P. **Amigo animal.** Florianópolis: Letras Contemporâneas Oficina Editorial-LTDA, 2004.

EATRELLA, S**. Como funciona os maus tratos em animais,** 2008. Disponível em http://ambiente.hsw.uol.com.br, Acesso em 11 Maio 2023.

FRANCO, V. L. **A relação homem e animal**. Revista Digital Isto É. Recuperado em abril de 2016, de http://www.terra. com.br/planetanaweb/341/ (2001). Acesso em 14 Maio 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO COMBATE DE *FAKE NEWS*

BRASIL, Jordan[1]
SILVA, Jonathan[2]
VAROTTO, Daiana Paula[3]

RESUMO

O artigo aborda a problemática das *fake news*, que são informações enganosas. As consequências das *fake news* podem ser graves, causando problemas sociais, desinformação, polarização, preconceitos, estereótipos, etc. É crucial que os meios de comunicação assumam a responsabilidade em relação às informações que divulgam, que os jornalistas sigam padrões éticos e que medidas legais sejam tomadas para quem dissemina informações falsas. A sociedade também deve assumir a responsabilidade pelas informações que compartilha, buscando a verdade nas informações que consome. Dentre as consequências causadas pela disseminação de *fake news* é a contribuição que essa oferta para a discriminação e a violência baseadas em questões religiosas. A educação, a conscientização e o diálogo entre diferentes grupos religiosos são importantes para combater esse problema. O projeto desenvolvido na Escola Municipal de Santa Rita é uma forma de como a conscientização sobre o racismo religioso pode ser promovida através da educação, gerando resultado concretos na sociedade na vida das pessoas.

Palavras-chave: Educação. Mentiras. Racismo.

INTRODUÇÃO

A propagação de notícias falsas, ou *fake news*, é uma realidade cada vez mais comum na era digital. O presente trabalho aborda a temática das *fake news* e sua relação com a disseminação do racismo religioso. Utilizando a metodologia de pesquisa bibliográfica, foram analisadas diversas fontes de informação confiáveis para identificar as principais consequências das mentiras e as estratégias para combatê-las com foco na promoção da educação e da conscientização sobre os diferentes grupos religiosos e suas práticas.

O principal objetivo deste trabalho é contribuir para uma reflexão crítica sobre a importância da veracidade das informações e da promoção do respeito às diferentes crenças religiosas em nossa sociedade. Além disso, busca oferecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias efetivas de combate às *fake news* e ao racismo religioso a partir da educação básica.

O trabalho foi desenvolvido com os estudantes do 7º e 8º ano da Escola Municipal Santa Rita, localizado num bairro com grande vulnerabilidade social. Além da reflexão sobre a temática, os estudantes produziram um material de informação para compartilhar com a família e com amigos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na sala de aula com estudantes de 12 a 14 anos com o objetivo de desenvolver o senso crítico através da reflexão sobre os impactos das *fake news* e a responsabilidade da sociedade em combatê-la.

O trabalho em questão emprega uma metodologia de pesquisa bibliográfica para tratar do assunto. Tal metodologia de pesquisa bibliográfica envolve a busca e a seleção de materiais já publicados em livros, artigos, periódicos, sites e outras fontes de informação

1 UFPEL, doutorando em História, diordaosanto@hotmail.com
2 UFPEL, doutorando em História, profjon123@gmail.com
3 Mestra em História pela UFFS, daianavarotto@gmail.com

confiáveis. Para condução da investigação, foi realizada uma busca em várias fontes de informação relevantes sobre o assunto. A partir da escolha dos materiais mais pertinentes, foram identificadas as principais consequências das *fake news* e as estratégias para combatê-las, incluindo a promoção da educação e da conscientização sobre os diferentes grupos religiosos e suas práticas.

Foram apresentados, ainda, exemplos práticos de como as *fake news* podem ser usadas para disseminar racismo religioso em diferentes contextos. Por fim, o trabalho apresenta uma proposta de ação que contempla a produção de material de informação e orientação da população.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

As *fakes news*, ou notícias falsas, são informações deliberadamente enganosas disseminadas com o objetivo de manipular a opinião pública ou de obter algum tipo de vantagem. O problema das *fake news* é grave, pois essas têm o potencial de causar sérios problemas sociais. Uma das principais consequências é a desinformação (FREIRE; GOLDSCHMIDT, 2019). Quando as pessoas acreditam em notícias falsas, acabam tomando decisões erradas e prejudicando a si mesmas e aos outros. Por exemplo, se uma pessoa acredita que um determinado remédio cura a Covid-19, pode deixar de tomar as medidas de precaução necessárias e acabar contraindo a doença ou transmitindo-a para outras pessoas.

As *fakes news* também podem prejudicar a democracia. Quando a população é bombardeada com informações falsas, pode tomar decisões erradas nas urnas. Além disso, as *fakes news* podem ser usadas para desacreditar políticos ou grupos que não sejam do agrado dos propagadores dessas informações.

Outra consequência grave das *fake news* é a polarização da sociedade. Quando as pessoas só recebem informações que confirmam suas opiniões, tendem a se fechar em bolhas e a rejeitar opiniões divergentes. Isso pode levar a uma falta de diálogo e a conflitos sociais. Elas também podem ter um impacto negativo na saúde mental das pessoas (DA SILVEIRA *et al.,* 2022). Quando as pessoas recebem demasiadamente informações negativas e falsas, elas podem ficar ansiosas, estressadas e deprimidas. Além disso, as *fake news* podem alimentar preconceitos e estereótipos, o que pode levar a uma sociedade mais intolerante e discriminatória.

Por isso, é importante que os veículos de comunicação assumam sua responsabilidade em relação às informações que divulgam, e os jornalistas devem seguir padrões éticos e garantir a veracidade das informações que publicam (SILVA, 2019), bem como é preciso que a população esteja atenta e desenvolva habilidades de checagem de fatos.

O combate às *fake news* também pode envolver medidas legais, como a punição de pessoas e de empresas que as disseminam. No entanto, é importante que essas medidas sejam cuidadosamente pensadas para que não haja risco de cerceamento da liberdade de expressão. Importante destacar que a luta contra as *fake news* é uma tarefa contínua e que exige a colaboração de toda a sociedade. É preciso que todos assumam sua responsabilidade em relação às informações que compartilham e busquem sempre a verdade e a objetividade nas informações que consomem. Com esforços conjuntos, é possível minimizar os problemas sociais provocados pelas *fake news* e construir uma sociedade mais informada e consciente (FERNANDES, 2022).

Outra questão de afeta diretamente um segmento na sociedade está na disseminação de fake news para propagar racismo religioso. Por meio de informações falsas e enganosas, as pessoas podem ser levadas a acreditar em estereótipos e preconceitos contra grupos religiosos específicos (MATTOS, 2021). Um exemplo disso é a disseminação de teorias da conspiração que associam determinadas religiões a práticas malignas ou ilegais, como a acusação infundada de que membros de determinada religião estão envolvidos em tráfico de

drogas ou comércio de órgãos humanos. Essas informações falsas podem levar à discriminação e à violência contra membros daquela religião.

Outro agravante das *fake news* é a difusão da intolerância religiosa. Através da disseminação de informações falsas, pode-se promover o medo e a desconfiança em relação a grupos religiosos específicos, levando ao isolamento e exclusão social desses grupos (DO ROSÁRIO MAIA, 2020). Isso pode levar à radicalização e ao aumento da violência religiosa.

É importante destacar que o racismo religioso é um problema global, e que as f*ake news* podem agravar esse problema em diferentes contextos e culturas. Na Índia, por exemplo, a disseminação de informações falsas sobre a carne de vaca levou a linchamentos e ataques contra muçulmanos e *dalits* (VICENTE, 2021).

Para combater a disseminação de racismo religioso através das *fake news,* é necessário promover a educação e a conscientização sobre os diferentes grupos religiosos e suas práticas (CALIXTO et al, 2020). As plataformas de mídia social, igualmente, podem desempenhar um papel importante, adotando políticas rigorosas contra a disseminação de informações falsas e monitorando o conteúdo postado em suas plataformas.

Além disso, é importante que a mídia tradicional assuma sua responsabilidade em relação às informações que divulga. Os jornalistas devem seguir padrões éticos e garantir a veracidade das informações que publicam, evitando a disseminação de estereótipos e preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *fakes news* podem provocar impacto negativo não somente na esfera social, mas também econômica e cultural. Quando as pessoas acreditam em notícias falsas sobre empresas ou produtos, elas podem deixar de consumir tais produtos, o que pode afetar negativamente a economia, por exemplo, além de deixar um rastro de destruição frente à sociedade de maior vulnerabilidade.

Como foi destacado, ainda, elas podem ter um impulso significativo na disseminação de mentiras sobre várias questões; nesse caso, com destaque às questões religiosas, há práticas nocivas de racismo religioso, levando à discriminação, à violência e inclusive à exclusão social e cultural. É importante que a sociedade como um todo assuma a responsabilidade de combater esse problema, promovendo a educação, a conscientização e o diálogo entre diferentes grupos religiosos.

Um dos métodos que pode ser adotado está na prática de projetos voltados para educação étnico-racial nas escolas, que podem ser uma importante ferramenta para combater as *fake news*, inclusive sobre racismo, promovendo, com isso, o respeito à diversidade, o pensamento crítico e a construção de uma sociedade com mais respeitos frente a pluralidade de grupos étnicos e religiosas que fazem parte da sociedade brasileira.

Diante desse cenário, foi montado um trabalho na disciplina de Ensino Religioso da Escola Municipal de Santa Rita, na cidade de Concórdia, no estado de Santa Catarina, onde os estudantes foram desafiados a compreender os objetivos das Fake News e como elas impactam na manutenção do racismo religioso.

O Grupo Escolar Santa Rita foi criado em 1991 com o objetivo de oferecer educação pré-escolar e as séries iniciais do ensino fundamental. Em 1995, foram implantadas as séries finais do ensino fundamental. Em 2006, a escola adotou o período integral para atender às necessidades dos alunos e melhorar a aprendizagem. Gradualmente, as séries foram incorporadas ao novo regime de funcionamento e, a partir de 2008, todas as turmas passaram a frequentar o período integral. Atualmente, a Escola Básica Municipal Santa Rita possuí 217 alunos divididos em Educação Infantil e Ensino Fundamental de Pré-escola a 9º ano.

O bairro Santa Rita tem sua história marcada pela necessidade de realocação de diversas famílias que viviam em condições precárias nos arredores do antigo lixão do bairro Flamengo e também do antigo bairro Santa Rosa, onde a saúde dos moradores era afetada

pelo gás produzido pelo lixo. Um projeto de construção de casas padronizadas para famílias de baixa renda foi iniciado no local, onde 45 famílias foram transferidas inicialmente. No entanto, as condições estruturais oferecidas no novo bairro eram mínimas, e a falta de controle e de fiscalização resultou na favelização do bairro. A infraestrutura do local apresentava sérios problemas, como esgotamento sanitário ineficiente, lixo e poluição do rio, além da falta de opções de lazer e educação. Hoje, cerca de 202 famílias residem no bairro e houve melhorias significativas na infraestrutura, com asfaltamento das ruas, energia elétrica e água.

O projeto de conscientização sobre o racismo religioso na sociedade é uma iniciativa importante, pois visa a combater a discriminação religiosa, que, infelizmente, ainda é uma realidade no país. Ao iniciar o projeto nas vivências escolares, Núcleo Escolar Santa Rita, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre a diversidade religiosa e a importância do respeito a todas as religiões. O projeto foi no âmbito da disciplina de Ensino Religioso com as turmas do 7º e 8º anos.

Ao produzirem folhetos de orientação sobre a segurança na internet, os estudantes do 7º e 8º anos podem contribuir para a prevenção de danos causados pelas *fake news*, que são notícias falsas as quais circulam na internet e podem causar problemas para as pessoas. Além disso, ao distribuir os folhetos para as famílias, o projeto alcança um público mais amplo, aumentando a conscientização sobre a importância de se combater o racismo religioso e de se prevenir contra os efeitos negativos das *fake news.*

Com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, espera-se que eles se tornem mais capazes de identificar os efeitos das *fake news* na vida escolar e social, podendo assim tomar decisões mais informadas e seguras. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e responsável, que respeita as diferenças religiosas e combate o racismo religioso em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

CALIXTO, Bianca *et al.* Teatro e educação: Quebrando barreiras sociais. **Anais [...]** v. 12, n. 1, 2020.

FERNANDES, Rodrigo Silva. **Fake news e seus impactos na sociedade**. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, Centro Universitário de Goiás, Goiânia 2022.

FREIRE, Paulo Márcio; GOLDSCHMIDT, Ronaldo. **Uma introdução ao combate automático às fake news em redes sociais virtuais**. Sociedade Brasileira de Computação, 2019.

MATTOS, Thiago Schellin. Identidades em tempo de intolerância e fundamentalismo. **Protestantismo em Revista**, v. 47, n. 01, p. 195-198, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Santa Rita**, Concórdia, 2022.

ROSÁRIO MAIA, Carolina Ventura. **Racismo religioso e educação:** a filosofia como prática decolonial. 2020. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2020.

SILVA, Andreia Fernandes. Porque é que as fake news se transformaram em protagonistas do jornalismo contemporâneo?. **Comunicação Pública**, v. 14, n. 26, 2019.

SILVEIRA, Júlia Girassol Britto *et al.* Crenças, fake news e saúde mental: Considerações preliminares. **RECIMA 21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 1, p. e311104-e311104, 2022.

VICENTE, Renata Barbosa *et al.* **A linguagem das fake news**: um estudo sobre o discurso do período eleitoral de 2018. Dissertação de mestrado. Mestrado em Estudos da linguagem, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2021.

PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

MACHADO, Gabriele[1]
FERREIRA, João Vicente Hadich[2]

RESUMO

Este estudo compõe uma dissertação de mestrado ainda em andamento e trata da compreensão de que o desenvolvimento do processo educativo é a emancipação humana. Dentre os objetivos, propõe reflexões sobre como a promoção de uma educação emancipatória e, portanto, humanizadora, que já se inicia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação de um pensamento mais crítico e, consequentemente, para a vivência de uma cidadania mais efetiva posteriormente. A metodologia que embasa este estudo é a exploratória e bibliográfica, buscando compreender a hermenêutica apresentada pelos autores de maneira teórico-reflexiva. Como síntese da discussão, entende-se que a libertação e a emancipação exigem um processo complexo, dialético e dialógico, que envolve aspectos objetivos e subjetivos e em que uma práxis pedagógica crítica e libertadora são condições necessárias para alcançá-las.

Palavras-chave: Educação emancipatória. Anos Iniciais. Práxis. Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

Este estudo, que compõe parte de uma dissertação de mestrado ainda em andamento, considera, como fundamento do processo educativo, a emancipação humana. Nesse contexto, considera-se que cabe às professoras, aos professores e à escola a responsabilidade por orientar esse processo. Nesse sentido, é fundamental que esses profissionais também busquem constantemente a emancipação ou, em outras palavras, uma boa formação e a busca por um pensar crítico.

Como principal objetivo, propõem reflexões sobre como a promoção de uma educação emancipatória e, portanto, humanizadora, que já se inicia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que processo de escolarização, inicialmente, pode contribuir para a formação de um pensamento mais crítico e, consequentemente, para a vivência de uma cidadania mais efetiva posteriormente. Nesse contexto, o tema “promovendo uma educação emancipatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e potencialidades” traz a seguinte problematização: como fundamentar e desenvolver, considerando a formação docente e os desafios que se apresentam, as potencialidades do processo emancipatório já a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Promover uma educação voltado ao processo emancipatório é um dos grandes desafios nos dias atuais. Compreendendo-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças ainda estão em pleno processo de formação de sua personalidade e de construção de sua identidade, o que torna esse período fundamental à experienciação e à provocação de princípios éticos, políticos, estéticos e epistemológicos que contribuam para uma sociedade mais justa e solidária, frente à perspectiva de um mundo mais democrático, a questão é pensar seus desafios e potencialidades.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (2002), ao falar sobre a conscientização, Paulo Freire assinala que o processo de conscientização é uma “exigência humana”. Segundo o

1 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) – Mestrado Profissional em Educação Básica. E-mail: gamachadoo@outlook.com. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-6068-3117. Link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/3372363828537536.

2 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) – Mestrado Profissional em Educação Básica. E-mail: joaohadich@uenp.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1013-3654. Link do currículo lattes: http://lattes.cnpq/9814632167024346.

autor, é a partir dela que se torna possível efetivar a curiosidade epistemológica: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2002, p. 55). Ainda nesse livro, Freire (2002, p. 70) aborda a “[...] difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia”, a qual deve ocorrer também, por meio do trabalho do professor, que deve ser capaz de estimular rupturas no pensamento dos educandos para que esses superem a condição heterônoma imposta pela sociedade.

Como um dos mais importantes educadores brasileiros, que desenvolveu uma abordagem pedagógica fundamentada no diálogo, Paulo Freire entende que a educação deve ser um processo de construção conjunta, no qual o educador e o educando dialogam e trocam experiências, conhecimentos e opiniões. Nessa visão, frente ao processo dialético, que desnuda as contradições sociais, o diálogo é essencial à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender e de transformar a realidade social em que estão inseridos, tornando-se possível promover a reflexão crítica e a construção de conhecimento a partir das experiências e vivências dos educandos. Além disso, Freire acreditava que o diálogo deve ser pautado pelo respeito mútuo e pela igualdade entre as pessoas envolvidas no processo educativo, sem hierarquias ou imposições autoritárias. Para ele, o papel do educador não é simplesmente transmitir conhecimento, mas sim mediar o diálogo, estimulando a participação ativa dos educandos na construção de sua própria aprendizagem.

Diante disso, elenca-se um dos desafios para a educação emancipatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental: como promover a formação de professores, pensando não somente nessa faixa etária, mas também em todo seu processo como docente? Além disso, como trabalhar as questões de forma adequada, contextualizada e interdisciplinar para que as crianças possam vivenciar e compreender a importância de uma formação ética, política, estética e epistêmica, em diferentes aspectos da vida? Ou seja, é preciso o cuidado e a responsabilidade com a proposição e a adaptação dos conteúdos à idade e ao desenvolvimento cognitivo das crianças de modo que elas possam compreender e se apropriar, de forma clara e significativa, dos conceitos que permeiam a vida humana em sua condição existencial, diante de uma proposta educativa emancipatória. Evidentemente, não se trata de apresentar respostas nesse breve ensaio, mas de apresentar e de apontar para os desdobramentos do trabalho em curso.

METODOLOGIA

O trabalho em desenvolvimento tem um caráter exploratório e bibliográfico, buscando compreender a hermenêutica apresentada pelos autores de maneira teórico-reflexiva a fim de se contrapor ao pensamento tradicional que permeia, em grande parte, a educação vigente, propondo uma reflexão crítica sobre o mesmo em nome da promoção da emancipação, da autonomia e da libertação, reconhecidos como objetivos formativos fundamentais.

Essa opção metodológica, a hermenêutica, oferece contribuições significantes ao desenvolvimento dos métodos de pesquisa e da análise de dados qualitativos. De acordo com Weller (2010) o princípio hermenêutico em consonância com a Teoria Crítica da Educação tem permeado o pensamento pedagógico como uma importante discussão no que se refere à aproximação das práticas históricas, sociais e culturais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da compreensão ontológica do ser humano como inacabado e em constante processo de construção do mundo com os outros, torna-se possível entender que uma das ideias centrais de Freire, compartilhada por Adorno, é a de que a educação tem o potencial de contribuir para uma transformação, tanto do ser humano quanto do mundo a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, pelo exercício do pensamento e a busca pela emancipação. É possível compreender, a partir dos autores, que a ação educativa

que promova um pensamento crítico pode exercer um papel fundamental como fermento transformador da educação institucionalizada. Para que essa transformação ocorra, é preciso incentivar os educandos a não se conformarem ou se sujeitarem ao *status quo*, pois a condição de submissão pode prosperar na ausência da crítica e da resistência à homogeneização das existências, elementos potencializadores de uma educação emancipatória. O enfraquecimento do exercício do pensamento em sua condição de desenvolvimento da criticidade compromete, portanto, o processo educacional e pode levar à desumanização dos educandos.

Segundo Theodor Adorno (1995), é necessário um processo de conscientização para uma educação emancipatória e, consequentemente, contra toda e qualquer forma de violência. Para ele, não é apenas o ato agressivo que gera a barbárie, mas também a indiferença, isto é, não se preocupar com o outro, com a sua história, não se reconhecer – ter "consciência de si" – e não reconhecer o outro, são condições potencializadoras para a violência. A aversão às políticas de ação afirmativa ou compensatórias, endeusamento do mercado, fascínio pelo capitalismo, culto à meritocracia, demonização da política, desprezo pela democracia, escárnio com os direitos humanos, descaso com o politicamente correto, censura à manifestação artística e de pensamento, patrulhamento e vigilância à liberdade de ensino e perseguição aos intelectuais, entre tantas outras formas de se de defender um pseudoconservadorismo e promover a agressão e a violência contra as minorias, são potencializadoras, por exemplo, do conflito ou clima de discórdia que abundam em nosso meio atualmente.

Nesse sentido, Crochik (2007, p.16) aponta que "[...] a educação deveria suscitar a crítica a ideologia vigente, voltando-se para as contradições sociais, sendo sobretudo uma educação política". Em consequência, as relações entre a cultura e a política no tocante ao desenvolvimento na primeira infância são íntimas, complexas e multifacetadas. Entretanto, na realidade, esses termos são raramente considerados dentro do mesmo contexto.

Segundo Paulo Freire (1987), a ideia de libertação e de emancipação se opõe à lógica pragmática do capitalismo, que busca a massificação e desconsidera a singularidade dos indivíduos. Isso representa uma forma de desumanização que a educação deve combater para fortalecer a vocação ontológica do homem de "ser mais", como um sujeito inconcluso e em constante desenvolvimento. Esse ideal de libertação está alinhado com uma vida democrática participativa e plural que reconhece a diversidade de formas de ser, pensar e sentir. É essencial, portanto, que haja reconhecimento e respeito por esse tipo de sociabilidade para que a liberdade possa ser exercida plenamente. É importante destacar que a pluralidade não deve levar à criação de "guetos", já que o diálogo é indispensável em qualquer educação que busque a libertação. Por isso, mesmo na diversidade e na pluralidade, o que se preserva e garante, nessa proposição emancipatória, é a existência das e o respeito também, às singularidades.

Sobre esse tema, Freire (1987) ressalta que a consciência é formada a partir da compreensão do mundo e que, se cada indivíduo tivesse sua própria visão de mundo, as consciências seriam incomunicáveis e separadas. Portanto, as consciências não existem no vazio de si mesmas, mas sempre em relação ao mundo que as cerca.

A ideia de emancipação não pode ser alcançada de forma mecânica ou imediata, mas sim através de um processo formativo contínuo, complexo e dialético que envolve aspectos objetivos e subjetivos. Conforme Freire (1987), a libertação é um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. Na abordagem crítica de Freire, a libertação é concretizada por meio de uma práxis pedagógica que opera em antítese à realidade opressora subjacente tanto ao opressor quanto ao oprimido. Ambos necessitam de libertação ainda que essa só se concretize pela luta tenaz e radical dos oprimidos.

O ato pedagógico crítico e libertador não ocorre em um vácuo, mas nas relações entre

os sujeitos sociais, na dinâmica tensional dos sujeitos entre si e com a realidade. Por isso, o pensamento freiriano tem sua origem e sentido nas experiências e vivências das pessoas. O sentido exige a apreensão intelectual, a interpretação da realidade, mas também evoca a ação, a indicação de um sentido como direção e horizonte de humanização.

Desse modo, a práxis não se fundamenta em uma crítica ingênua e idealista, mas leva em conta a materialidade e corporeidade da vida e a objetividade dinâmica e inquietadora do mundo. É possível afirmar que a emancipação ou a libertação pode ser alcançada por meio da educação, desde que essa seja compreendida como uma práxis que se constitui por si mesma como um processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, educar para o processo emancipatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um desafio que demanda uma abordagem pedagógica cuidadosa e contextualizada, adaptada às necessidades e ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao mesmo tempo, é uma possibilidade de promover a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade social, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, quando de sua maturação e emancipação. Percebe-se que compreender plenamente o valor do ato pedagógico crítico-libertador, como concebido por Paulo Freire, embora não seja suficiente nem independente da ação no mundo, implica na reeducação do olhar ou da promoção da consciência como condição essencial para a libertação.

Para que a subjetividade do sujeito se torne problematizadora, aberta às possibilidades inéditas de um "ser mais", é necessário que se liberte da consciência adaptada e submersa no mundo. Isso permitirá que o sujeito alcance seu potencial máximo como ser humano, assumindo um papel ativo e consciente na construção de sua própria realidade e na luta contra a opressão. Essa transformação da consciência não é um processo simples ou fácil, mas sim um esforço contínuo e constante que define o sentido de ser do sujeito existente. É necessário que o sujeito se torne crítico, reflexivo e capaz de autocriação para se libertar do medo da liberdade e compreender a historicidade do mundo.

Nesse contexto, a visão antropológica de Freire, que se assemelha à de Adorno, não pode ser ignorada pelo educador engajado na luta pela emancipação do outro. Deve-se entender que as forças de dominação e de resistência estão presentes nas profundezas da subjetividade humana, e que a realidade opressora se movimenta ideologicamente na pseudoconcreticidade, dissimulando a subalternidade do sujeito.

Por isso, a libertação e a emancipação exigem um processo complexo, dialético e dialógico, que envolve aspectos objetivos e subjetivos e, em que, a práxis pedagógica crítica e libertadora é uma condição necessária para que se possa alcançá-las. A educação, compreendida como um processo formativo que se constitui por si mesmo como práxis, é um caminho fundamental para a emancipação. Nesse sentido, exige um esforço constante e continuado por parte do sujeito e dos sujeitos envolvidos em todo esse processo. Portanto, um projeto de educação que visa à emancipação só será bem-sucedido se for capaz de reconhecer e implementar ações educativas comprometidas com a autonomia e a liberdade dos indivíduos, em todas as esferas, privada e especialmente na pública, em que se discutem os interesses da vida em comum, considerando a diversidade axiológica, ético-política, estética e epistêmica de um mundo que seja verdadeiramente democrático. As visões dogmáticas, absolutistas e exclusivistas do mundo não podem ser impostas como verdades indiscutíveis em espaços públicos, incluindo aqueles dedicados aos processos formais de ensino e aprendizagem. Se esse tipo de postura se tornar o eixo orientador da educação, essa, como processo de emancipação, sempre se manifestará como um esforço de resistência contra a regressão da humanização.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos se voltam ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná e ao meu orientador Dr. João Vicente Hadich Ferreira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. *In*: **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor. Vol. 10 - Adorno pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 16-25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. ***Linhas Críticas***, Brasília, v. 16, nº 31, p. 287-304, jul./dez. 2010.

A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DOS CIDADÃOS DA DÉCADA DE 1990 E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS DIAS ATUAIS

BATISTA, Jussara Pereira da Silva[1]
SANTOS, Franciele Rocha[2]
NODA, Marisa[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como motivação a necessecidade de analisar os impactos neoliberais na educação dos cidadãos na década de 1990, possui o objetivo de compreender como o neoliberalismo ganhou força sobre a educação e que finalidade essa possui nesse cenário. A metodologia da pesquisa consiste em uma análise bibliográfica e qualitativa com a fundamentação teorica no Materialismo Histórico Dialético. O resultado possibilitou o entendimento da influência do neoliberalismo que visa a um modelo de sociedade para atender a lógica mercadológica para a manutenção da sociedade capitalista; partindo do pensamento de Marx e de Engels (2010), percebe-se que a formação para o mercado de trabalho é dúbia, pois, para esses autores, é necessária a compreensão da construção histórica das classes, o que esse viés educacional não possibilita.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Neoliberalismo**.**

INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa busca apresentar os reflexos do neoliberalismo na educação dos cidadãos a partir da década de 1990 que ainda exercem influência sobre modelo educacional atual. O trabalho tem por objetivo compreender como o neoliberalismo ganhou força sobre a educação e que finalidade essa possui neste cenário.

O Brasil, na década de 1990, passou por um processo de muitas mudanças. Nas décadas de 1980 e 1990, deu-se a homologação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 (LDB) de 1996 sob fortes influências do neoliberalismo.

O contexto de 1990 passou por um momento de reorganização do Estado brasileiro, que se adequava às demandas impostas pelos organismos multilaterais, que vinham realizando empréstimos para o Brasil, fazendo exigências da organização econômica. As políticas públicas educacionais brasileiras desse período foram criadas para atender essas questões econômicas e os interesses dos grupos hegemônicos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e bibliográfica; assim, a proposta teórico-metodológica de análise que melhor se adequa ao objetivo é a do Materialismo Histórico Dialético, pois parte-se de um recorte temporal, a década de 1990, para buscar compreender sua totalidade histórica e ideológica, bem como as finalidades hegemônicas, os impactos do neoliberalismo na educação dos cidadãos com um ideário capitalista e os reflexos na educação atual.

Para Marx e Engels (2010), a ideia dominante acaba sendo naturalizada. Por esse motivo, é necessária a compreensão da construção histórica das classes e o entendimento de que a sociedade burguesa foi construída a partir da sociedade feudal, mas a mesma não acabou com o antagonismo, estabelecendo novas classes, novas condições de opressão, novas formas de lutas no lugar das que existiram no passado. “Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes. A

1 Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo, batistajussara500@gmail.com, https://orcid.org/0009-0002-4765-4063, http://lattes.cnpq.br/0313212146026146
2 Secretaria de Educação do Município de Jacarezinho/PR, franrocha-g@hotmail.com, https://orcid.org/0009-0008-5636-4977, http://lattes.cnpq.br/6779181047522955
3 Universidade Estadual do Norte do Paraná, mnoda@uenp.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-6112-7983, http://lattes.cnpq.br/7464060827288930

sociedade dividi-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado". (p. 21). O Materialismo possibilita entender a luta do grupo dominante que visa a se manter no poder e no controle, portanto, através desse método, é possível compreender o papel do neoliberalismo e de sua proposta para educação a serviço dos interesses da burguesia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Os anos de 1980 foram sinônimos de crises econômicas na América Latina e no mundo. Aspirando à superação dessa crise mundial, ocorreu uma nova configuração na dinâmica da produção e da acumulação chamada neoliberalismo. A ideologia do sistema neoliberal acabou por ditar as regras para as políticas econômicas e sociais, e a educação continuou sendo alvo das agências multilaterais internacionais (NOMA, 2018).

Nesse cenário, foi apresentada a apologia da educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos. A partir da década de 1990, a educação passa a ser apresentada como elemento central do desenvolvimento e do crescimento econômico. Essa ideia foi difundida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

No plano educacional do governo da década de 1990, a qualidade da educação ficou ligada à política avaliativa, na qual seriam medidos, quantitativamente, se os objetivos educacionais estavam sendo alcançados. Isso era guiado pela intenção de modelar a educação à nova estrutura de Estado que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo, com suas estratégias de Estado mínimo controlado por sistemas nacionais de avaliação, de fiscalização e de desideologização do debate educacional, ou seja, uma formação profissional adaptada às demandas do mercado de trabalho (FONSECA, 2009).

As conferências mundiais de educação, realizadas entre os anos de 1990 e 2000, indicam a necessidade de educação de 8 anos como meta para o crescimento econômico, com uma escola que preparasse alunos de acordo com as exigências do modo produção capitalismo (NOMA, 2011).

O processo educativo foi direcionado para atender a formação de produtores e de consumidores em um Estado mínimo, no qual os trabalhadores perderam alguns direitos garantidos, vivendo em condições precárias, com pouca compreensão da lógica de competitividade e meritocracia, se vendo responsabilizado por seu fracasso. Marx (2010, p. 82) entende que, "[...] quanto mais poderoso trabalho, mas impotente o trabalhador se torna, quanto mais rico de espírito trabalho, mais pobres de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador".

A burguesia defendeu a escola para todos porque considerava importante uma ordem democrática, que também era de interesse do operariado. Como as mudanças sociais, econômicas e políticas não atendiam mais suas necessidades, passou-se a exigir um ensino dualista que oferecia um aprimoramento do ensino para as elites e o rebaixamento do nível de ensino popular, cujo objetivo é preparar para o local de trabalho, ou seja, possibilitar ao burguês o acúmulo de capital (SAVIANI,1999).

O conhecimento como instrumento do processo educativo pode ser tratado de modo a contribuir ou negar o processo de humanização que é resultado do trabalho educativo, que consiste em produzir em cada aluno a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1999).

Na década de 1990, o termo competência ganhou força, e as políticas neoliberais passaram a interferir de forma intensa sobre a legislação dos países em desenvolvimento, sobretudo na educacional. Surge o termo Estado mínimo, com o objetivo de diminuir o poder de regulação do Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transferindo as responsabilidades educacionais principalmente em relação ao financiamento dos serviços educativos, que passam a ser controlados pelos mecanismos avaliativos (BRANCO *et al.,*

2019). O ato de colocar competências como tarefa pedagógica teve início na década de 1960, a partir da matriz behaviorista. As competências são identificadas como esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação (SAVIANI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação possui um papel importante na construção da sociedade. Trata-se de um instrumento de justiça social com influência direta na cultura e no modo de vida de toda a população. Justamente por isso, é um campo de disputa entre programas de governos, instituições particulares e organizações multilaterais como um caminho de dominação e defesa de interesses, principalmente dos que são ligados à manutenção de poder e do capital. Através dela é possível defender e incutir a ideologia dominante e outras ideologias, marcando assim a posição de seus interesses.

A escola é uma instituição que sofre forte influência da classe dominante, que compõe em sua grande maioria os representantes políticos. Na década de 1990, a educação passou a ser vista como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos.

A estratégia econômica, adotada após a crise de 1970, impulsionou, a partir dos anos de 1980, uma situação econômica pressionada pelo neoliberalismo, causando espaços de disputas políticas de poder. Nesse sentido, a reorganização do Estado vai ao encontro dos interesses burgueses resultando na década de 1990 em uma educação voltadas para atender as necessidades socioeconômicas do capital. Buscando produzir uma educação utilitarista, adotando um sentido salvacionista que os organismos multilaterais colocaram como significado de qualidade, para serem comprovados nas chamadas avaliações externas.

Parte das teorias educacionais da década de 1990 tinham por objetivo apoiar as exigências do mercado financeiro, e o equilíbrio fiscal, as políticas neoliberais se voltavam para as pedagogias do aprender a aprender, ou seja, pedagogias que visavam à preparação de mão de obra para o mercado capitalista. Isso possibilitou o surgimento das competências, voltadas à adaptação dos indivíduos aos interesses neoliberais, resultando em uma educação com fundamentos pragmáticos.

A educação passa a ser utilizada como um instrumento de preparação para o mercado de trabalho e disseminação do ideário neoliberal com a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades que ocorre, primeiramente, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1990 e, atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular (BRANCO et al, 2019). Perante essa situação, a educação no Brasil continua seguindo sua trajetória formando produtores-consumidores, ou seja, atendendo aos interesses capitalistas. Mesmo com a Constituição de 1988, colocando a educação como direito, foi somente com a Lei de Diretrizes e Base, em 1996, que o ensino fundamental passou a ser obrigatório. No entanto, a educação voltada para um ensino de formação humanística e transformadora esteve longe da nossa sociedade até o dia atuais.

Dessa forma, a educação pública atual é resultado dos contextos sócio-históricos, econômicos e políticos, pautados em modelos empresariais que objetivam conter as crises do capitalismo, propagando um ideário mercadológico para educação que forme cidadão preparados para atender o modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. Curitiba: Appris, 2018.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78,

p. 153-177, maio/ago. 2009.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 1ª edição, São Paulo, Boitempo, 2010.

MARX, KARL. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1ª edição, São Paulo, Boitempo, 2010.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, p. 105-133, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LUTA DE CLASSES E AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

LALLI, Maria Eduarda de Lara[1]
NODA, Marisa[2]

RESUMO

O presente resumo é fruto de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, de caráter qualitativo, o qual buscou compreender os aspectos referentes às relações entre a realidade social brasileira e a educação, corroborando os entendimentos da luta da classe trabalhadora e, consequentemente, os encadeamentos nas avaliações externas escolares no ensino dessa classe. Por essa perspectiva, a investigação procurou o contexto socioeconômico que permeia a escola, compreendendo as possíveis relações mediante as influências sociais, políticas e educacionais. Por isso, a problemática da pesquisa norteou-se a partir da seguinte questão: qual a relação da luta de classes na sociedade capitalista com as avaliações externas escolares? Para tanto, compreende-se a necessidade teórica da Pedagogia Histórico-Crítica que ajudou a responder às inquietações à medida que a perspectiva prática humano-histórica, com vistas a superar uma educação alienante e reprodutora de ideais capitalistas.

Palavras-chave: Educação. Luta de Classes. Pedagogia Histórico-Crítica. Avaliação Externa.

INTRODUÇÃO

O presente resumo é fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná, o trabalho partiu das inquietações da pesquisadora com as relações de desigualdades econômico-sociais provenientes de um sistema desigual que submete seus trabalhadores às condições de precarização do trabalho, miséria e fome. Almejou-se, com esta pesquisa destacar as contradições do sistema capitalista, o qual alarga as diferenças entre ricos e pobres, justificando, acima de tudo, os esforços individuais para legitimar suas disparidades. Por isso, houve a necessidade de pesquisar por meio de uma teoria interessada nas discussões da luta política da classe trabalhadora, a qual pudesse nortear o compromisso social e profissional enquanto pesquisadora e, também, professora da rede pública.

Com o advento dos questionamentos levantados, vale ressaltar, que o objetivo da pesquisa foi relacionar a luta da classe trabalhadora, bem como problematizar as relações da sociedade capitalista na educação, em outras palavras, a avaliação externa como produto dos discursos neoliberais, que buscam enraizar lógicas mercantis nas escolas públicas brasileiras.

Nesse aspecto, propaga-se na educação o discurso das competências e das habilidades, os quais servem aos interesses burgueses, como pressuposto do sistema de rankeamento das avaliações externas que justificam a competição na educação entre melhores e piores. O levantamento dessas questões direciona ao tipo de educadores que esse Estado forma, o qual caracteriza o professor como polivalente e flexível, desvinculando-se das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, aproximando-se dos discursos neoliberais, sobretudo, a precarização do trabalho alheio de si mesmo.

Sendo assim, a óptica de compreender as contradições do sistema capitalista remete à necessidade de investigar sobre as relações com a educação dos alunos da classe trabalhadora para a sua emancipação. Dessa maneira, este trabalho teve como lupa a Pedagogia Histórico-Crítica: com o objetivo de problematizar as relações entre o sistema capitalista, as diferenças de classes com a educação e as implicações das avaliações

1 Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. e-mail: mariaeduarda_lalli@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0001-6240-5597, https://lattes.cnpq.br/7468408457321270.
2 Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. E-mail: mnoda@uenp.edu.br. https://orcid.org/0000-0002-6112-7983, http://lattes.cnpq.br/7464060827288930.

externas escolares aos alunos das classes proletárias.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada como caminho para buscar a resposta da pesquisa, à vista de contemplar às discussões do estudo, foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, pois se preocupa com o levantamento de autores mais experientes que refletem e discutem sobre esse campo de estudo, abrangendo as interpretações sobre o assunto proposto.

O método de pesquisa terá como prática de exploração os estudos históricos, contribuindo para uma análise da dialética e, sobretudo, para compreender o presente, com intuito às interpretações de educação e sociedade. Com isso, os estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, e o método do Materialismo Histórico e Dialético, foi norteador para a construção das análises levantadas na pesquisa. Contudo, é premente que as discussões em torno da temática contribuam para a reflexão da atual conjuntura norteando a transformação desses processos que compactuam com ideias de que não há vida fora do sistema capitalista, tomando como discurso para a sua perpetuação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

O recorte do presente estudo foi refletir sobre as avaliações em larga escala na escola pública brasileira como uma das problemáticas que permeiam a realidade desigual a partir da divisão de classes, na qual o Estado avaliador procura por meio dessas avaliações perpetuar lógicas neoliberais. A partir de 1990, as políticas públicas aprofundaram em um núcleo comum: a concepção e a finalidade em eixos mercantis (GOMES; MELO, 2018).

Nesse quadro, os efeitos quase inevitáveis da realidade capitalista compreendem a estrutura de rankeamento dos resultados das notas, evidenciando os mecanismos mercadológicos na educação pública escolar.

Com relação ao surgimento das políticas das avaliações externas, vale destacar que elas foram implementadas a partir de 1991, junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Laurentino e Diógenes (2013) realizam um levantamento dos objetivos do sistema da avaliação em larga escala em relação ao SAEB, os quais estão inclinados aos interesses econômicos que permeavam fora do Brasil, prejudicando diretamente as escolas e, consequentemente, os alunos das instituições públicas brasileiras.

Considerando uma contextualização histórica para a implementação dessas políticas, de modo geral, foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, que se fortaleceram as implementações de políticas de privatizações em diversos campos importantes para a classe trabalhadora. Nesse cenário, grandes setores financeiros como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional concederam empréstimos que financiaram mudanças políticas e econômicas de cunho neoliberal (GALUCH; SFORNI, 2011).

Em relação ao campo educacional, organismos do terceiro setor também propagaram reformas neoliberais na educação para o favorecimento de exigências do “novo mercado”. Nesse aspecto, o marco das reformas desenrolou-se a partir da Conferência de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, organizada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Nesse cenário, o que se configura na educação é a perda da função real da educação pública para a classe trabalhadora, permitindo uma universalização das ideias das avaliações externas, conferindo alternativas para o processo de rankeamento entre os alunos e das próprias escolas.

Em um aspecto ideológico burguês, a BNCC é permeada de discursos conservadores, principalmente no que se refere à Pedagogia por Competência. Observa-se que a BNCC está evidentemente interessada nos grupos privados e nas cooperações internacionais que

compreendem a escola como mecanismo de ações econômicas, intensificando as estratégias empresariais, priorizando o desenvolvimento de habilidades e enfatizando os interesses do capital.

Por isso, é eminente considerar a PHC enquanto uma teoria em relação à educação e à sociedade. A teoria considera os problemas de ordens econômico-sociais, fundamentalmente conectadas na luta de classes. Dessa maneira, a pedagogia deve ser direcionada a partir desse pressuposto alinhado à função da escola, cujo objetivo é sistematizar os conhecimentos historicamente acumulados pela ciência e levar os alunos do senso comum aos conhecimentos científicos e filosóficos (SAVIANI, 1985).

Essa concepção consiste na organização, visto que pretende, antes de tudo, a construção dos princípios do marxismo, não sendo algo individual, mas fruto da organização coletiva, por meio do Materialismo Histórico e Dialético.

Devem-se considerar os agentes da educação como seres históricos e objetivos, os quais desempenham um caráter de transformação e não de reforma e manutenção da ordem capitalista. Dessa maneira, o autor da Pedagogia Histórico-Crítica esclarece ser necessário compreender "[...] a educação no presente como resultado de um longo processo de transformação histórica" (SAVIANI, 2013, p. 80).

Por um lado, Marx (2011) considerou possível entender que a reestruturação das forças produtivas na sociedade não será resultado de ações espontâneas. Essas particularidades são concepções e estratégias de organização da classe trabalhadora. Assim, somente por meio dessa organização será possível socializar os meios de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas inquietações levaram à escrita deste trabalho, as quais não se extinguiram nas presentes seções, ao contrário, continuam incomodando e levando a produção de mais questionamentos acerca da sociedade em que vivemos hoje, pois a sociedade se funda por meio de contradições. Essa finalização é o advento de novas problemáticas a serem pesquisadas.

Por ora, as possíveis conclusões deste trabalho estão no questionamento sobre a produção desenfreada das desigualdades sociais, a miséria de milhões de pessoas, a fome, a diminuição de direitos básicos da sobrevivência humana e, simultaneamente, a produção de capital acumulado para um mínimo de pessoas que pertencem à burguesia, cujo desejo é se manter no poder para não perderem seus privilégios enquanto classe que oprime, utilizando o aparato coercitivos. Nesse aspecto, a educação sofre influências do mercado sucateando recursos básicos de trabalhadores da educação, bem como alunos em nome do livre comércio.

Por essa perspectiva, é necessário para a classe trabalhadora criticar as imposições desse sistema e, consequentemente, buscar alternativas por meio do pensamento teórico-prático, reafirmar a necessidade de luta e resistência com o objetivo de superação do sistema capitalista e de adotar um novo sistema que emancipe a classe trabalhadora em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

GALUCH, Maria. Terezinha. Bellanda., SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. DOI: http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0005. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 6, jul. 2011. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999. Acesso em: 01 fev. 2020.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes de. Políticas de Avaliação

e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, out./dez. 2018.

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico. **Tópicos educacionais.** Recife, v.19, n.2, jul./Dez. 2013.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados. 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

Coordenação e Mediação: Dra. Edna Liz Prigol (Uniarp)

PROPOSTA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA

KAMPMANN, Marilise Edinéa dos Anjos Berres[1]
PRIGOL, Edna Liz[2]
ZWIEREWICZ, Marlene[3]

RESUMO

Esta produção apresenta parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB/UNIARP), que objetiva elaborar, mediante um processo de cocriação, uma proposta de formação continuada com ênfase em atividades transdisciplinares e ecoformadoras, avaliando seu potencial para o atendimento de demandas de docentes da Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo e sua aproximação com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Participam do estudo 13 docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam na referida escola, parte da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, e uma equipe formada por cinco egressos e docentes do PPGEB/UNIARP, que avaliam a proximidade da proposta formativa em relação às demandas locais e globais. Do ponto de vista da metodologia, caracteriza-se como pesquisa participativa de abordagem qualitativa. A coleta de dados utiliza análise documental e aplicação de questionários. Como resultado, espera-se que a pesquisa contribua para elaborar uma proposta formativa compatível com demandas locais e globais e que sua difusão colabore com outros contextos comprometidos com uma formação docente transdisciplinar e ecoformadora.

Palavras-chave: Educação básica. Formação continuada. Cocriação. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo, marcado pela globalização e mundialização, defronta-se com metamorfoses nas dimensões social, econômica, política, cultural e tecnológica, influenciando a maneira de pensar, agir, conviver e viver na sociedade local e global. Nesse contexto, a sociedade atual, regida pela lógica capitalista, materializa-se pelo consumo e consumismo, num processo acelerado e ininterrupto de ciclos de renovação, criatividade, inovação e desenvolvimento em todas as áreas.

Essa sociedade acentua a crise dos valores humanos com a crença do sucesso, da prosperidade, a visão do ter, em detrimento do ser, levando o indivíduo à incapacidade de ter atitudes humanitárias. Nas palavras de Morin (2007, p. 170), é necessário "[...] reduzir a predominância do lucro, estimular a economia plural e solidária, o comércio justo, a ética da qualidade, enfim, promover uma política global da humanidade, cuja finalidade é civilizar a terra".

O desenvolvimento socioeconômico incita diferentes movimentos, marcados pela provisoriedade, transitoriedade, bifurcações e incertezas, deixando o indivíduo fragilizado para enfrentar as eventualidades, os imprevistos, as emergências que surgem; muitas vezes, esse indivíduo não está preparado para encontrar e resolver os desafios que lhe são impostos pela sociedade e pelo mundo contemporâneo.

A compreensão desse contexto revela que a educação deve superar o pensamento

1 Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7813284057570210
2 Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: edna.liz@uniarp.edu.br Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7449-6622 Lattes: http://lattes.cnpq.br/4199027463528279
3 Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: marlene@uniarp.edu.br Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5840-1136. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2338653915538065.

mutilante, a visão disjuntiva que isola e separa, o reducionismo, o individualismo, a simplificação, a reprodução, as ações e as habilidades do fazer pedagógico fundamentado na visão da educação tradicional, que promove a dissociação dos conhecimentos escolares da realidade do mundo, impossibilitando o desenvolvimento de pessoas que possam enfrentar e se adaptar aos problemas emergentes, conviver com as incertezas e com as situações ambíguas e conflituosas do mundo contemporâneo.

A realidade exposta incitou novos questionamentos, levando a realizar a pesquisa intitulada "Transdisciplinaridade e ecoformação na formação de docentes da educação básica: entre as demandas locais e o compromisso com os objetivos de desenvolvimento sustentável", em fase final, sendo realizada por Kampmann[1]. Objetivamente, busca elaborar, mediante um processo de cocriação, uma proposta de formação continuada com ênfase em atividades transdisciplinares e ecoformadoras, avaliando seu potencial para o atendimento de demandas de docentes da Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo e sua aproximação com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB/UNIARP), a pesquisa utiliza como fundamento teórico-epistemológico-metodológico os construtos da transdisciplinaridade e da ecoformação.

Este resumo apresenta, brevemente, o caminho metodológico da pesquisa e sintetiza algumas contribuições de autores que colaboraram na fundamentação teórica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A produção do conhecimento na área da educação na contemporaneidade busca superar a limitação da visão positivista, do tecnicismo e da pesquisa quantitativa, estruturados na racionalidade fechada, na fragmentação das informações, na linearidade da coleta e análise de dados e no reducionismo para chegar à generalização dos resultados. Há, na pesquisa qualitativa, novos caminhos para ver a realidade, entrecortada por ciclos de objetividade e subjetividade.

A complexidade resgata o sujeito, que é autor de sua história e partícipe da ação educativa; ele não é apenas indivíduo solitário, mas vive coletivamente, faz parte de uma sociedade, sendo produto de suas interações e aberto às trocas com o meio que habita (MORIN, 2018). Essa concepção coaduna com a abordagem qualitativa, que tem como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos. O pesquisador deve observar, interpretar e analisar e não apenas descrever o objeto pesquisado. Segundo Ludke e André (1986), não existe uma padronização formal do caminho a ser trilhado na pesquisa qualitativa; a preocupação é mais como o processo do que com o produto final, não sendo as conclusões definitivas, pois a incerteza faz parte do processo. Essa assertiva é complementada pela visão de Morin (2018, p. 58) quando afirma que "[...] conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza".

A opção pela pesquisa participante se deu pelo fato de implicar necessariamente a participação, seja do pesquisador no contexto seja da comunidade ou cultura a ser pesquisada, assim como dos sujeitos que estão envolvidos no processo. A pesquisa participante busca superar o postulado do positivismo referente à neutralidade ou ao afastamento entre sujeito e objeto, estruturando-se na participação efetiva dos envolvidos durante todo o processo de investigação (THIOLLENT, 1986). Esse tipo de pesquisa possibilita a colaboração, no sentido de que os participantes não apenas fornecem dados e informações, mas contribuem no processo de diagnóstico de um problema, necessidade ou dificuldade, sendo uma construção conjunta.

A partir dessa constatação, optou-se pelos princípios do processo de cocriação como procedimento metodológico, o qual possibilita mapear as demandas formativas dos docentes

de forma a elaborar uma proposta formativa compatível à realidade local, sistematizada em forma de produto educacional. A cocriação é um conceito de trabalho feito por várias pessoas de maneira colaborativa, possibilitando desenvolver estratégias para gerar decisões (FUCKS *et al*., 2013).

O campo de investigação é a Escola Municipal Hilda Romanzini de Melo, situada no município de União da Vitória (SC). A amostragem da pesquisa é composta por 13 professores da educação básica, atuantes na escola pesquisada, os quais estão contribuíndo contribuíram para identificar demandas locais e possibilidades para elaboração da proposta formativa. Também, participam cinco profissionais do PPGEB/UNIARP (docentes e egressos) para avaliar a proximidade da proposta formativa em relação às demandas locais e aos ODS.

Para levantamento dos dados, são utilizados os seguintes instrumentos e as técnicas de pesquisa: (i) análise documental com roteiro para contextualização da formação docente da escola lócus da pesquisa; (ii) questionário para levantamento de demandas formativas dos participantes; (iii) análise documental com roteiro para identificação de ODS que se articulem às demandas formativas; (iv) questionário para verificação da proximidade da proposta formativa com demandas locais e os ODS; (v) *template* para elaboração do produto educacional.

CONSTRUTOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estudo do enfoque histórico do período colonial até a atualidade, referente à trajetória da formação de professores no Brasil no aspecto de políticas públicas, aponta que ocorreram muitas mudanças e reformas, promovendo avanços, mas também retrocessos na formação docente, requerendo a continuidade de investigações na área, assim como o desenvolvimento de políticas educacionais que contribuam para a superação das dificuldades emergentes hodiernas.

Da ciência clássica, a educação absorveu o pensamento atrofiado pela racionalização, a hiperespecialização, a lógica binária e linear, a disciplinaridade regulada pela fragmentação, alimentando o paradigma tradicional da educação. Há urgência de fazer a reforma do pensamento (MORIN, 2018), de trilhar novos caminhos na busca da religação dos saberes em diferentes dimensões da vida, reforçando a ideia do global, em vez de local, e de conhecer e explorar o conhecimento sob diferentes níveis de realidade (NICOLESCU, 2018).

A formação docente à luz do pensamento complexo e transdisciplinar objetiva trabalhar a visão multidimensional e multirreferencial, superando dicotomias, tensões e polaridades por meio de diálogos entre os conhecimentos e os diversos tipos de pensamento, compreendendo o mundo por outra lógica, projetando o pluralismo, a conexão e a heterogeneidade de ideias, opiniões e pontos de vista.

A ecoformação converge ao pensamento complexo e transdisciplinar, pois traz a complementaridade na ideia da relação com o ambiente, com a "[...] responsabilidade, a autonomia, o sentido crítico, a capacidade de tomar decisões, a busca de soluções para os problemas e favorece a criatividade" (TORRE; SILVA, 2015, p. 28). A formação docente estruturada nos construtos da ecoformação contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo e evidencia a liberdade de expressão, a criatividade, a inovação e a reflexão.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou a Agenda 2030, com 17 ODS, contendo 169 metas e 230 indicadores, consistindo em ferramentas para auxiliar no planejamento social, ambiental e econômico, orientando as políticas públicas em nível mundial (UNESCO, 2017). Os ODS estimulam a reestruturação da formação docente de modo a instigar a preparação de professores mais qualificados para lidar com as demandas educacionais e as necessidades do mundo contemporâneo, sendo necessária, dessa maneira, uma formação que integre diferentes dimensões: técnica, epistemológica, metodológica, relacional etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teórico realizado para esta pesquisa possibilitou identificar a tessitura entre transdisciplinaridade, ecoformação e ODS como construtos epistemológicos e metodológicos para a elaboração de uma proposta de formação docente, podendo "[...] constituir-se como um caminho para a superação da visão simplista decorrente do pensamento construído a partir de uma racionalidade cartesiana e reducionista que embasa a forma de viver e de se relacionar do ser humano com a espécie, os animais e o Planeta" (PEDROSO; ZWIEREWICZ; HÜLSE, 2022, p.111).

O desenho do caminho metodológico definido para essa investigação busca, por meio do processo de cocriação entre a pesquisadora, professores participantes da pesquisa e docentes e discentes do PPGEB/UNIARP, coletar e construir dados para contemplar "[...] o desenvolvimento de uma racionalidade dialógica, intuitiva, global, que envolve uma cultura comprometida com as responsabilidades social e política" (BEHRENS.; FLEURY; PRIGOL, 2022, p.196).

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; FLEURY, P. F. F.; PRIGOL, E. L. Saberes docentes à luz da complexidade e transdisciplinaridade na renovação da prática pedagógica em busca do diálogo e da ética. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 14, n. 36, p. 185–197, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p185-197. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14216. Acesso em: 5 maio. 2023.

Escolar Criativas. Revista Dynamis (p. 15–30). Blumenau, v. 21, n. 1.

FUCKS, H. *et al*. Teorias e modelos de colaboração. *In*: PIMENTEL, M.; FUCKS, H. (Org.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 17-33.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

PEDROSO, D. S.; ZWIEREWICZ, M.; HÜLSE, L. Complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação: uma via das Escolas Criativas para a metamorfose da educação. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 22, n. 72, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.072.DS05. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28745. Acesso em: 5 maio. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

TORRE, S.; SILVA, V. L. S. (2015). Ecoformação e Transdisciplinaridade na Rede de

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem, 2017.

O PENSAMENTO COMPLEXO EM PESQUISAS ACADÊMICAS ANUNCIANDO (RE)APROXIMAÇÕES ENTRE SUJEITO E OBJETO: RODAS DE CONVERSAS SUSTENTANDO A OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

GOMES, Alysson Carlos Ribeiro[1]
PINHO, Maria José de[2]

RESUMO

Este resumo objetiva, a partir do Pensamento Complexo em Edgar Morin (2012), apresentar uma maneira de captação coletiva de dados *in loco*, para pesquisas acadêmicas, em busca de (re)aproximações entre sujeito e objeto. Assim, rodas de conversas foram utilizadas em um estudo de caso, ainda em curso. Para movimentá-las, os(as) partícipes sugeriram, a cada roda, dois temas geradores relacionados ao que se intentava pesquisar. Após esse momento, foi realizado um processo de análise de conteúdo na perspectiva temática proposta por Bardin (2011). Como resultado, considera-se que, com as rodas de conversas, o objeto de pesquisa e os(as) participantes puderam se (re)aproximar mais, situação que melhor favoreceu a compreensão da realidade pesquisada, valorizando a humanidade e o contexto *in loco*.

Palavras-chave: Rodas de conversas. Pensamento Complexo. Educação básica.

INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em curso, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), assentada em um estudo de caso, na perspectiva quali-quantitativa, ocorrida em Palmas, capital do Tocantins. Entretanto, dar-se-á ênfase na estratégia de captação coletiva de dados com vistas a favorecer melhores aproximações entre sujeito e objeto.

Por isso, com base no Pensamento Complexo em Morin (2020), buscaram-se outras maneiras de propor análises de determinadas realidades, buscando valorizar a humanidade que tem sido afetada pelos desdobramentos da ciência clássica. Assim, pondera-se que a realidade em que convivem: humanidade e ciência, por exemplo, é hologramática[3], e a partir deste ângulo, é possível (re)conhecer que os fenômenos se relacionam complementarmente.

Dessa maneira, considera-se que importa, no mínimo, analisar um dos destaques de Edgar Morin, sendo: "[...] o conhecimento científico, porém, se tornou incapaz de considerar o próprio cientista, ou seja, o sujeito, o homem, a pessoa que faz a ciência" (MORIN, 2020, p. 153). Esse apontamento denuncia o quão preocupante é desconsiderar a composição complementar dos fenômenos, distanciando sujeito de objeto. Por isso, compreende-se salutar anunciar outra(s) possibilidade(s).

Salientando que a ciência advém da humanidade, sendo a pesquisa um ato humano, ressalta-se a necessidade da observação à pesquisa. Reputa-se que esse processo observacional precisa favorecer, de fato, a compreensão do que se intenta pesquisar/conhecer, sem desconsiderar sujeito e/ou objeto, mas sim fomentar a relação entre tais dimensões.

No intuito de reconhecer a importância da ciência; valorizar a humanidade, potencializando-a, bem como pensar em outra maneira (hologramática) de realizar o percurso observacional (*in loco*) da pesquisa, almejando compreender a realidade, o objetivo deste texto é apresentar uma maneira de captação coletiva de dados (rodas de conversas) para

1 Secretaria Municipal de Educação de Palmas (TO). E-mail: alyssonef@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-8967-2107. http://lattes.cnpq.br/2983494677310254

2 Universidade Federal do Tocantins. E-mail: mjpgon@uft.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-2411-6580, http://lattes.cnpq.br/7113857811427432.

3 O termo holograma é uma criação de Dennis Gabor (1947). Tal termo deriva-se do grego, "holos" significando todo ou completo e "grama", mensagem. Assim, enquanto conceito, destina-se a apresentar a ideia de complementariedade fenomênica, onde o todo não é a soma das partes

contribuir com a (re)aproximação das dimensões sujeito e objeto.

Em relação ao pesquisar, importa destacar que "[...] a pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. [...] deve servir também para criar um momento comum – co-participado - de descoberta" (BRANDÃO, 1990, p. 28 - 29).

Ao considerar esse observar, importa destacar que, a partir de um melhor aproximar entre observador e observado (sujeito e objeto), mais acessível e compreensível tornar-se-á a referida realidade.

Estando em discussão as rodas de conversas como maneira coletiva para captação de dados, reputa-se que a capacidade comunicativa da humanidade é uma importante dimensão a ser considerada ao percurso investigativo, pois essa capacidade tem, também, assegurado a manutenção da humanidade.

METODOLOGIA

Almejando aproximar sujeito e objeto, um processo coletivo de captação de dados (rodas de conversas) pode ser uma importante estratégia à observação *in loco*.

Por apresentar importantes considerações em relação às rodas de conversas, deu-se a utilização da obra: Metodologias minúsculas de Adriana Ogêda Guedes e Tiago Ribeiro (2019).

Contribuindo com as referidas rodas, considerou-se que os saberes existentes no livro: *O método de Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão (1990) as potencializam, pois, temas geradores podem ser vinculados à estratégia metodológica.

Para articulá-las e movimentá-las, compreendeu-se a importância de disponibilizar, antecipadamente, aos(as) partícipes, um formulário contendo um questionamento que buscou apresentar o objeto a ser pesquisado, e ao mesmo tempo captar, de cada participante, temas geradores vinculados a ele. Essa propositura acompanha o que aponta Freire *apud* Brandão (1990), ou seja, é importante que as palavras (temas geradores) contenham carga afetiva e memória crítica.

No intuito de deixar o ambiente e a ação mais receptiva e confortável, no dia de cada uma das rodas de conversas, optou-se por oferecer, gratuitamente, lanche aos(as) participantes. Para cada roda de conversas, compreendeu-se que a duração mínima de 60 e máxima de 120 minutos seria suficiente. Para ação, considerou-se haver, minimamente a presença do pesquisador e dos(as) participantes.

Ao pesquisador, coube a função de organizar as discussões em relação aos temas condizentes com a pesquisa, não lhe cabendo oferta de opiniões às discussões, objetivando não interferir nas considerações advindas dos(as) partícipes.

Os dados captados foram transcritos e, em seguida, validados pelos(as) participantes, para que pudessem passar por processo de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Com o texto transcrito, o entorno (complementos), em que os temas geradores estavam localizados, foram analisados para se ter possíveis compreensões do que significavam. O referido processo, enquanto proporciona evidenciar as quantidades de menções dos temas geradores, possibilitou qualificá-los aos significados, conforme o olhar dos(as) partícipes.

Para contribuir com a exposição dos dados, ao interpretá-los, um diagrama, contendo várias camadas circulares, foi gerado. Em sua parte central, inseriu-se o objeto de pesquisa. Cada uma das camadas possuía um valor. A parte central equivalia a 20 ou mais menções de determinados temas geradores. Ao se distanciar do centro, cada camada ia reduzindo seu quantitativo de menções, de cinco em cinco, até chegar a 0, sendo a parte mais externa da última camada do diagrama.

Quando citada no relatório da pesquisa (dissertação), o oportuno extrato de cada roda de conversas foi identificado pela sigla "RC" (roda de conversa) seguida de um número sequencial "1" ou "2". Por exemplo, RC1 ou RC2 (primeira ou segunda roda de conversas), juntamente com a letra "p" a qual identifica a página em que o extrato se fez presente no

arquivo transcrito.

Após as análises advindas das transcrições, realizou-se um entrelaçar dos achados, com a teoria basilar da pesquisa no intuito de evidenciar as correlações. Importa considerar que a pesquisa em curso foi amparada por parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Acredita-se ser importante sempre trilhar em busca da valorização da humanidade. Assim, por permitir, a partir não só o falar, como também a escuta, momentos de diálogos favorecem a inteireza humana, no âmbito de pesquisa, e a (re)aproximação entre sujeito e objeto, podendo melhor refletir a realidade pesquisada. Assim, vale ressaltar que o encontro entre comunicadores(as) revela o diálogo. E, como dito por Freire (1980, p. 42), "[...] o diálogo é, pois, uma necessidade existencial".

Com vistas a assegurar que a pesquisa se mantenha íntima ao seu lócus, defende-se que o ato de pesquisar precisa considerar a coletividade e a necessidade de escuta, bem como "[...] a atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...)" (GUEDES & RIBEIRO, 2019, p. 17).

Dessa maneira, a pesquisa não deve ser algo cristalizado, tornando-se um ato mecânico. Ela deve mover-se em movimento simultâneo. Pesquisar, advém da humanidade. Por isso, compreendeu-se que rodas de conversas se tornaram uma importante estratégia à captação de dados. Destaca-se que, dessa maneira, a amostra participante das pesquisas (sujeitos) rompe com a condição, individual, de depoentes, envolvendo-se mais intimamente com o considerado objeto a ser pesquisado, favorecendo uma melhora compreensão da realidade pesquisada.

Nesse contexto, considera-se que as descobertas humanas não podem almejar alcançar a finitude do conhecimento, o domínio da natureza e o acúmulo de bens materiais, pois, "[...] enfim, o universo sempre nos aparece como um coquetel espantoso de ordem e desordem". (MORIN, 1999, p. 23). Essa inteireza precisa ser reconhecida pela humanidade.

Com isso, almeja-se que a pesquisa consiga ser revolucionária, que seja "[...] aquela em que a escuta (inclusive de si!) seja condição inviolável, que o diálogo, a conversa, a relação sejam chão comum, a distância que é também aproximação, relação, entre "investigadores" e "investigados" (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 41).

Em desdobramento ao intentado pelo percurso metodológico, após a realização das rodas, e ao ser feito o levantamento do quantitativo de vezes que cada tema gerador foi citado, a perspectiva de análise temática em Bardin (2011) proporcionou um aprofundar do contexto em que cada um dos referidos temas se fazia presente. Essa incursão favoreceu uma melhor compreensão do que fora anunciado nas rodas de conversas. Esse movimento rompeu com o ato de apenas identificar maiores ou menores quantidades de menções.

Por isso, destaca-se que esse aprofundar assegurou à pesquisa a compreensão das discussões, valorizando as comunicações e os destaques feitos a cada um dos temas geradores discutidos. Por isso, o entorno em que os temas geradores estavam localizados, no material transcrito, foi cuidadosamente analisado, dando atenção aos componentes textuais enovelados a eles.

Em meio a esse contexto, Morin (2012, p. 17) destaca que seu "[...] empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao humano. Não se trata de somá-los, mas de liga-los, articulá-los e interpretá-los". Ou seja, sob esse olhar proposto, acredita-se que os achados possíveis a partir desta estratégia metodológica ganham mais relevância por representar o que, coletivamente, a amostra pertencente à pesquisa acredita e defende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a importância da complementariedade fenomênica, é algo muito relevante à humanidade. Nesse contexto, a comunicação faz-se de extrema relevância ao pesquisar. Com isso, dialogar (coletividade) em relação a temáticas relacionadas à realidade que se intenta pesquisar, defende-se ser um processo superador em busca da aproximação entre sujeito e objeto vinculados às pesquisas.

Por isso, necessário se faz (re)conhecer e compreender a complexidade vinculada as discussões de Edgar Morin por intermédio do Pensamento Complexo. Pesquisar, assim como dialogar, é essencial aos seres vivos.

Destaca-se que, proporcionar momentos de escuta coletiva para conseguir, mutuamente, perceber os(as) partícipes constituintes da amostra representativa de determinada realidade simultaneamente à própria realidade, considera-se ser extremamente importante.

Assim, problematizar percursos investigativos que valorem não somente descobertas e/ou descobridores(as), ruídos e/ou silêncios, é um exercício salutar uma vez que há tempos problematiza-se a religação entre objeto e participantes (sujeito) da pesquisa.

Cabe ressaltar que, recursivamente, esse movimento da pesquisa, ou seja, as rodas de conversas, pôde-se acarretar problematizações mais próximas às realidades dos(as) participantes, pois os diálogos a partir e em relação à realidade vivenciada por eles(as), certamente, estiveram permanentemente presentes nas rodas. Essa coletividade supera o posicionamento individual de captações por intermédio de entrevistas, alcançando outras conexões entre sujeito e objeto.

Felizmente, há novas e/ou outras trilhas possíveis às pesquisas. Por isso, compreende-se como oportuno anunciar essa alternativa metodológica à captação de dados, como possibilidade de melhor (re)aproximar sujeito e objeto, almejando melhor compreender a realidade investigada e, concomitantemente, valorizar a humanidade.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com apoio da Capes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

MORIN, Edgar. **A aventura de Método e Para uma racionalidade aberta**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade a identidade humana. ed. 5. Porto Alegre: Sulina, 2012.

AS INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE

FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins[1]
ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de[2]

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre neurociência, complexidade e educação, destacando a importância dos relacionamentos seguros e do encorajamento equilibrado no processo de aprendizagem. A complexidade deve ser incorporada à educação, estimulando o pensamento crítico e a conexão entre campos do saber. O estudo utiliza uma revisão teórica com pesquisa bibliográfica, analisando a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas no ensino fundamental. A pesquisa foi conduzida na BDTD com termos de busca "neurociência", "complexidade" e "educação", resultando em oito trabalhos analisados. Os resultados enfatizam o papel dos professores como mediadores da aprendizagem e a interdisciplinaridade na compreensão do processo educativo.

Palavras-chave: Neurociência. Complexidade. Educação.

INTRODUÇÃO

O cérebro é um órgão complexo, mas opera com uma regra simples - sobrevivência. Consequentemente, muitas decisões são tomadas rapidamente e baseadas em adaptações ou em "treinamentos" anteriores. Assim, relacionamentos seguros não apenas estimulam o crescimento do cérebro, mas também fornecem regulação emocional que melhora a aprendizagem. O encorajamento de suporte do professor equilibrado com desafio ativa a produção de dopamina, serotonina, norepinefrina e endorfina. Esse mesmo cérebro é o órgão da aprendizagem, assim conhecimento das descobertas da Neurociência pode trazer contribuições significativas para todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, os professores podem ganhar mais confiança, autonomia e criatividade na escolha das estratégias pedagógicas, compreender melhor o seu papel como mediadores da aprendizagem e estabelecer vínculos mais significativos com seus alunos.

A complexidade é uma característica inerente à realidade e, por isso, deve ser incorporada ao processo educativo para formar indivíduos capazes de compreender e de lidar com os múltiplos aspectos e as dimensões de um mundo em constante transformação, consistindo na construção de uma educação que estimule o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes campos do saber. O trabalho que segue tem a interdisciplinaridade em seu seio, por isso expõe relações entre a educação, a complexidade e a neurociência.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi realizada uma pesquisa a fim de identificar os principais autores utilizados para relacionar a dimensão afetiva às práticas pedagógicas docentes no ensino fundamental. A pesquisa foi conduzida na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD utilizando os seguintes termos de busca: 1. neurociência; 2. complexidade; 3. educação. Para o termo neurociência considerou-se apenas trabalhos que apresentassem o termo no título. Os outros dois termos poderiam figurar no resumo. Tal busca apresentou como retorno apenas oito trabalhos: quatro dissertações e quatro teses.

1 UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Alvarojunior777@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0726-1177, http://lattes.cnpq.br/4687363695453133.

2 UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Siderly.almeida@uenp.edu.br https://orcid.org/0000-0002-2190-7213 http://lattes.cnpq.br/9600322657151582

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma revisão teórica, não houve coleta de dados primários nem utilização de técnicas estatísticas ou qualitativas para análise dos dados. O estudo foi conduzido com base em pesquisa bibliográfica com ênfase na análise crítica e reflexiva dos dados selecionados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A Neurociência é um termo "guarda-chuva" criado pelo neurofisiologista americano Ralph Waldo Gerard nos anos 1950 e popularizado na década de 1960 pelo biofísico Francis Otto Schmitt. A Neurociência se refere a um campo interdisciplinar de estudo que tem o sistema nervoso como objeto de pesquisa.

Em 1962, Schmitt liderou a criação do *Neurosciences Research Program* (NRP), que reuniu cientistas americanos e internacionais de diversas áreas interessados em compreender como o cérebro controla o comportamento humano e a mente. Esses cientistas acreditavam que a compreensão dos mecanismos de aprendizagem, memória, controle de movimento e de regulação das emoções exigia a colaboração de profissionais de diversas áreas do conhecimento, e não apenas de um único indivíduo ou grupo de cientistas.

A proposta era que especialistas de diversas áreas, incluindo neuroanatomistas, citologistas, físicos, neuroquímicos, fisiologistas, zoólogos, farmacologistas, neurologistas e psicólogos, colaborassem por meio de uma abordagem interdisciplinar. Essa colaboração permitiria a construção de teorias que levassem em conta os diferentes níveis de funcionamento do cérebro, desde o molecular até o comportamental. Sem essa abordagem interdisciplinar, nenhum avanço significativo poderia ser feito no entendimento da mente e do comportamento, considerada a estrutura mais complexa do universo (AMARAL; GUERRA, 2022).

Embora a Neurociência tenha sido estabelecida como um campo de conhecimento interdisciplinar na década de 1960, a conexão entre o cérebro e as funções mentais têm sido observadas há milênios. Desde a pré-história, há evidências de que as pessoas intervinham no cérebro através de trepanações para tratar problemas de comportamento e percepção, possivelmente acreditando que isso poderia libertar espíritos malignos (AMARAL; GUERRA, 2022). O sistema nervoso recebe estímulos dos órgãos dos sentidos e processa essas informações, elaborando respostas adaptativas que melhoram as chances de sobrevivência e preservação da espécie. Além disso, o sistema nervoso também nos permite criar e transformar o ambiente ao nosso redor.

Hoje, sabe-se que as funções mentais estão relacionadas não apenas à atividade de circuitos neurais específicos em uma área do cérebro, mas à atividade integrada de circuitos neurais localizados em diferentes áreas cerebrais. Essas áreas se conectam por meio de longos feixes de axônios, formando redes neurais funcionais distintas. Durante a expressão de um comportamento, diversas redes neurais são recrutadas simultaneamente. E se nos anos 70 “[...] só se podia examinar o cérebro abrindo o crânio de pacientes com lesões severas ou já falecidos, o advento das tecnologias de neuroimagem “significa que as pesquisas não mais se limitam aos laboratórios e podem ser realizadas em salas de aula, com estudantes reais interagindo e vivenciando situações autênticas de aprendizagem.” (AMARAL; GUERRA, 2022, p. 29-30).

O desenvolvimento das funções mentais, como atenção, emoção, motivação, memória, linguagem e raciocínio lógico-matemático, é promovido pela reorganização de sinapses, circuitos e redes de neurônios interconectados em todo o cérebro. As estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem têm como objetivo estimular essas funções mentais e promover a reorganização do sistema nervoso, permitindo a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Por essa razão, o cérebro é considerado o órgão da aprendizagem (AMARAL; GUERRA, 2022, LENT, 2019).

Analisando os trabalhos encontrados no BDTD e os organizando em data ascendente,

o primeiro trabalho foi de 2011 e se constitui como uma tese de doutorado intitulada *Investigações sobre o sistema funcional complexo na obra de Lev Vigotski: diálogo entre psicologia histórico-cultural, neurociências e educação*, sendo de autoria de Joana de Jesus Andrade, embora sugira enorme relevância para este estudo, os links que levam até ele estão indisponíveis, o que impossibilitou uma leitura mais aprofundada do mesmo.

O segundo trabalho foi uma tese de 2011 intitulada *Diálogo entre neurociências e a perspectiva histórico-cultural: as funções executivas na educação infantil*, de Alexandra Moraes Maiato, teve como objetivo analisar a influência dos experimentos na aprendizagem, tomando como referência aspectos neurobiológicos. Os resultados indicaram que a realização de atividades práticas que envolvem experimentos têm ações positivas na aprendizagem, porquanto exige mais esforço cognitivo e amplia as chances de manter e/ou evocar informações na memória (MAIATO, 2011).

A terceira pesquisa foi uma tese de 2015 intitulada *Diálogo entre neurociências e a perspectiva histórico-cultural: as funções executivas na educação infantil*, que consistiu em uma tese de doutorado elaborada por Sandra Regina Dias da Costa, investigou o desenvolvimento do controle inibitório e do autocontrole em crianças na Educação Infantil. Por meio da realização de uma análise qualitativa e descritivo-participativa, utilizando videografia e observação participante para coleta de informações, os resultados sugeriram indícios do desenvolvimento do controle inibitório e do autocontrole, mas também indicaram problemas na abordagem pedagógica com foco no resultado em detrimento do processo. A pesquisa levanta questões sobre a origem social das funções mentais superiores e a necessidade de uma abordagem pedagógica que leve em conta a complexidade humana em todas as suas dimensões (COSTA, 2015).

O quarto trabalho foi uma dissertação de 2015, intitulada *Epistemologia genética e neurociências: construção do sujeito cognoscente*, de autoria de Diandra Dal Sent Machado e apresentou e analisou as complementaridades entre a Epistemologia Genética de Jean Piaget e as Neurociências de António Damásio em relação à construção do sujeito cognoscente. A pesquisa destacou a importância da interação entre organismo e meio na construção dos conhecimentos e do próprio sujeito cognoscente, bem como o papel da ação do sujeito (MACHADO, 2015).

O quinto trabalho foi uma tese de 2015, intitulada Desenvolvimento e utilização de equipamentos da neurociência para subsidiar a descoberta científica por alunos do ensino básico à pós-graduação, de autoria de Gilvan Luiz Borba Filho, destacou a relação entre ciência e tecnologia e como uma educação científica deve vir acompanhada de uma educação tecnológica para que os alunos possam entender como os resultados foram obtidos (BORBA FILHO, 2015).

O sexto trabalho foi uma dissertação de 2018, com o título Contribuições da neurociência cognitiva para refletir o processo de ensino e aprendizagem em ciências: conhecendo e reconhecendo as potencialidades do cérebro, de autoria de Cleyton Machado de Oliveira, cuja pesquisa buscou investigar as contribuições dos conhecimentos sobre neurocognição dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem de conceitos biológicos, combinando teoria e Sequência Didática com alunos do Ensino Fundamental. A análise qualitativa das produções revelou como os conceitos neurocognitivos emergiram nas atividades com os alunos e fornecerá subsídios para compreender a complexidade do ato de aprender (OLIVEIRA, 2018).

O sétimo trabalho foi uma dissertação de 2019, com o título Aonde você vai, maçariquinho?: produção de websérie em desenho animado para divulgação das neurociências e processos migratórios de aves marinhas, de autoria de Ângela Tamires Nascimento Alexandre. Esse texto destacou a importância da divulgação dos conhecimentos produzidos pelas Neurociências para a população em geral. Para isso, propôs a criação de uma websérie em desenho animado que trabalhasse conteúdos científicos de forma

compreensível e lúdica, sem perder o rigor técnico. O objetivo era disseminar conceitos complexos de Neurociências de forma acessível por meio da narrativa ficcional hipermidiática. A websérie em desenho animado As Aventuras de Rico e Sami foi apresentada como um produto capaz de contribuir para esse objetivo, apresentando informações científicas em um formato interativo e que promovesse a autonomia do espectador (ALEXANDRE, 2019).

Por fim, o oitavo trabalho foi uma tese de 2019 sob o título *Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências*, de autoria de Deisi Noro. O texto destacou a importância da formação docente para lidar com a diversidade sexual e de gênero nas escolas e propôs a utilização das neurociências para desmistificar ações no ambiente escolar. A pesquisa envolveu a aplicação de questionários com docentes de escolas municipais e os resultados indicaram a necessidade de distinguir sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero, além da importância de oficinas didáticas para estabelecer a interlocução entre possíveis expressões de gênero e a sua respectiva organização corporal e identitária (NORO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os oito trabalhos apresentados têm em comum a relação entre neurociências e educação, buscando entender como os conhecimentos científicos sobre o cérebro e o comportamento humano podem ser aplicados no processo de ensino e de aprendizagem. Enquanto alguns trabalhos exploram as complementaridades entre a neurociência e outras teorias, como a Epistemologia Genética de Piaget, outros enfocam a importância da educação científica e tecnológica, e alguns ainda propõem a criação de produtos midiáticos para disseminar conceitos complexos de neurociências de forma lúdica e acessível. A relação com a educação infantil é abordada em alguns trabalhos, enquanto outros se concentram na formação docente para lidar com questões de diversidade sexual e de gênero. Em resumo, todos os trabalhos buscam compreender como a neurociência pode ser aplicada para melhorar o processo educacional, tornando-o mais efetivo e inclusivo.

É possível observar uma tendência de diálogo entre a perspectiva histórico-cultural e as neurociências nos oito trabalhos, com destaque à importância da formação docente e do papel da educação na promoção do desenvolvimento cognitivo. Embora o termo complexidade, na perspectiva da teoria de Edgar Morin, não esteja claramente exposto nos trabalhos, encontram-se indícios seus, como a necessidade de uma abordagem pedagógica que leve em conta a complexidade humana em todas as suas dimensões, a interação entre organismo e meio na construção dos conhecimentos e do próprio sujeito cognoscente, além da relação entre ciência e tecnologia na educação científica. A criação de produtos midiáticos e a realização de atividades práticas também são apontadas como estratégias relevantes para a aprendizagem. Em suma, os trabalhos apontam para a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e holística para a educação, que leve em conta a complexidade do ser humano e promova uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ângela Tamires Nascimento. **Aonde você vai, maçariquinho?**: produção de websérie em desenho animado para divulgação das neurociências e processos migratórios de aves marinhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12171.

AMARAL, Ana Luiza Neiva. GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2022.

BORBA FILHO, Gilvan Luiz. Desenvolvimento e utilização de equipamentos da neurociência para subsidiar a descoberta científica por alunos do ensino básico à pós-graduação. Tese. 2015

COSTA. **Diálogo entre neurociências e a perspectiva histórico-cultural**: as funções executivas na educação infantil. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.2015.

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Epistemologia genética e neurociências: construção do sujeito cognoscente. Dissertação. 2015.

MAIATO, Alexandra Moraes. **Neurociências e aprendizagem: o papel da experimentação no ensino de ciências 2013**, Dissertação. IE - PPGEC -PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

NORO, Deisi. **Diversidade sexual e de gênero na formação docente**: a heteronormatividade diante das neurociências. Tese 2019

OLIVEIRA, Cleyton Machado de. **Contribuições da neurociência cognitiva para refletir o processo de ensino e aprendizagem em ciências**: conhecendo e reconhecendo as potencialidades do cérebro. 2018. 159 f Dissertação (mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, 2018, Maringá, PR. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5810. Acesso em: 10 nov. 2021.

REFORMULAÇÃO DO CURSO DO MAGISTÉRIO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

MORAIS, Regiane Sepanhaki de[1]
ZWIEREWICZ, Marlene[2]

RESUMO

Este resumo tem por objetivo sistematizar as bases epistemológicas e o processo de planejamento de uma pesquisa vinculada ao de Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB/UNIARP) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), focada na formação para estudantes do curso de Magistério da Escola de Educação Básica Professor Balduíno Cardoso, de Porto União, Santa Catarina. A proposta prioriza o uso de jogos vinculado à metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), objetivando tanto a conexão entre os conteúdos curriculares como desses em relação a demandas das realidades local e global. A metodologia adotada no desenvolvimento deste estudo se caracteriza por uma pesquisa ex-post-facto, apoiada pela abordagem qualitativa. Tendo como objeto de estudo uma proposta formativa desenvolvida no segundo semestre de 2022 na mencionada escola, este estudo pretende conhecer os resultados desse processo e transformar a iniciativa em proposta de formação de referência para outras iniciativas comprometidas com a reformulação do Curso do Magistério.

Palavras-chave: Magistério. Formação discente. Transdisciplinaridade. Ecoformação. Projeto Criativo Ecoformador.

INTRODUÇÃO

A formação discente e docente precisa acompanhar o cenário atual, marcado por significativas mudanças em todos os âmbitos da sociedade. Gatti (2017, p. 733) reitera essa necessidade ao afirmar que "[...] as dinâmicas curriculares na formação de professores [...] precisam reinventar-se [...]". Para ela, "Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação [...]" (GATTI, 2017, p. 722).

Diante da emergência destacada pela autora, esta pesquisa tem o compromisso com a formação de estudantes do Curso de Magistério pautada em uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora. Ainda que a formação superior seja o critério mínimo legal para atuação na Educação Básica, a formação em nível médio, realizada no Curso de Magistério, continua servindo de referência para parte dos profissionais que atuam na Educação Básica, justificando a realização desta pesquisa.

Como o Curso de Magistério vem passando por uma reformulação curricular em todo território nacional, considera-se um momento oportuno para criar uma alternativa formativa transdisciplinar e ecoformadora. Pautada em uma pesquisa ex-post-facto e na abordagem qualitativa, a proposta pretendida envolve a realidade de uma tradicional escola do norte catarinense e busca qualificar ainda mais o trabalho da referida instituição, especialmente no momento em que o Curso de Magistério passa por alterações em sua proposta curricular.

Espera-se que os resultados da pesquisa possam atingir os objetivos almejados e que a iniciativa possa servir de referência para outras iniciativas comprometidas com uma educação capaz de atender às demandas atuais e futuras.

[1] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: regianejane01@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9860-1776. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4527744496291114.
[2] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: marlene@uniarp.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5840-1136. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2338653915538065.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada no presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa ex-post-facto e, portanto, um tipo de pesquisa que "[...] tem por objetivo investigar possíveis relações de causa e efeito entre um determinado fato identificado pelo pesquisador e um fenômeno que ocorre posteriormente" (FONSECA, 2002, p. 32). Este estudo, igualmente, terá apoio da pesquisa documental, caracterizando-se "[...] pela coleta de dados em documentos [...]" (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 106).

Em relação à abordagem, será priorizada a qualitativa por apresentar expressiva importância na compreensão de particularidades ao implicar "[...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2010, p. 23), que é o que se almeja nesta pesquisa.

Tendo como objeto de estudo uma proposta desenvolvida no segundo semestre de 2022, com apoio da metodologia de ensino do PCE, priorizando, em seu desenvolvimento, a utilização de jogos em duas turmas de terceira série do Curso de Magistério da Escola de Educação Básica Professor Balduíno Cardoso em Porto União – SC, esta pesquisa pretende conhecer os resultados desse processo por meio de uma análise documental dos materiais produzidos para elaboração da própria proposta e dos criados durante seu desenvolvimento, bem como de dados coletados com a aplicação de questionário envolvendo estudantes que participaram da proposta. A partir dos resultados dessa análise é que será criada a proposta de formação para o Magistério, a qual será avaliada por meio de um grupo de discussão para conferir seu potencial diante da possibilidade de atender demandas locais e globais.

O estudo contará com a participação de 20 estudantes, dado que corresponde a 50% dos que participaram da experiência formativa no Curso do Magistério durante o ano de 2022, bem como uma equipe formada por cinco egressos e docentes do PPGEB/UNIARP que avaliarão o produto educacional. Portanto, serão utilizadas, como fontes da pesquisa, documentos de uma formação docente desenvolvida antes da pesquisa, bem como dados levantados por meio de um questionário e em um grupo focal.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da UNIARP – CEP/UNIARP. A aprovação aconteceu no dia 26 de abril de 2023 a partir do Parecer 6.025.067.

MUDANÇAS DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE MAGISTÉRIO

A formação discente necessita acompanhar o contexto atual, marcado por um cenário de significativas mudanças em todos os âmbitos da sociedade. Por isso, toda proposta de formação docente precisa corresponder a demandas da realidade com a clareza de sua relevância social para que nas práticas pedagógicas desenvolvidas, os profissionais possam replicar possibilidades criadas durante seu próprio processo formativo.

Apesar de a formação docente passar, sistematicamente, por mutações em sua orientação legal e nas alternativas criadas em diferentes contextos, "As investigações apontam que a formação de professores é fortemente influenciada pela concepção que fundamenta o paradigma conservador [...]" (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p. 5), dificultando mudanças nas formações ofertadas aos estudantes. Como resultado, Nóvoa (2017) aponta que:

> [...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores" (p. 1108-1109).

Por isso, o compromisso desta pesquisa de pós-graduação é com a formação de estudantes do Curso do Magistério, pautada em uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora. É dessa forma que se pretende colaborar para transpor o fosso mencionado por Nóvoa (2017).

Nesse ínterim, tem-se clareza de que a formação no Curso do Magistério não é considerada suficiente para atuar em sala, pois a formação superior é o critério mínimo legal para atuação na Educação Básica. Entretanto, diante da problemática enfrentada por parte da população para obter a formação mínima, diversos profissionais atuam por algum tempo apenas com a formação em nível médio, especificamente a realizada no Curso de Magistério, justificando a relevância desta pesquisa.

Investir em propostas formativas inovadoras para essa modalidade também é justificada pela constituição de uma nova matriz para o Curso de Magistério Catarinense a partir de 2023. Aprovada pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Parecer CEE/SC nº 142 – 22/08/22, a nova matriz deve estar adequada à nova arquitetura do Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2022).

Entre as mudanças, o Curso do Magistério terá a carga horária ampliada e a pretensão de assegurar a formação de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias à atividade docente. Com isso, pretende-se tanto adequar-se ao cenário atual como impactar em uma maior qualidade na educação de crianças, jovens e adultos (SANTA CATARINA, 2022).

O compromisso da pesquisa é a criação de uma alternativa que, ao vincular jogos à metodologia do PCE, a iniciativa possa servir de referência para outras iniciativas preocupadas com a área educacional. Por isso, o foco da pesquisa não está no uso do jogo em si, mas na valorização do conhecimento pertinente.

Isso porque ao abordar o conhecimento pertinente, Morin (2011, p. 33) defende que na era planetária necessita-se "[...] situar tudo no contexto e no complexo planetário [...]". Enquanto o contexto possibilita vincular localmente o conhecimento, o complexo planetário compõe um "[...] conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...]". Assim, o autor defende que "[...] é preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes".

Esse processo é potencializado quando as formações docentes valorizam a perspectiva transdisciplinar. Trata-se de uma opção para que os docentes em sala de aula possam superar o modo tradicional de lecionar, no qual "[...] as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras [...]" (MORIN, 2019, p. 135). De acordo com Nicolescu (2018, p. 53), a transdisciplinaridade "[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]". É uma forma de transcender a limitação das disciplinas para construção de um conhecimento que transcende o ser humano e a realidade em diversos contextos.

Essa condição é potencializada com a ecoformação, justamente pelas contribuições que oferece para "[...] estabelecer premissas teóricas das unidades ecológicas de base que religam o homem à natureza [...]", intensificando "[...] a relação com o ambiente natural como processo essencial de consolidação da condição humana" (SILVA, 2008, p. 101). Dessa forma, as relações humanas com o ambiente, com os objetos e com a natureza também podem ser fortalecidas, deixando evidente que "[...] o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele" (SILVA, 2008, p. 101).

Nesse sentido, a proposta pretendida nesta pesquisa pertente investir na formação de futuros profissionais com o apoio da metodologia dos PCE. Essa metodologia do ensino nasceu das reflexões Torre e Zwierewicz (2009) e foi publicada por eles no livro Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação.

O PCE tem como base epistemológica a tríade "pensamento complexo-transdisciplinaridade-ecoformação". A metodologia procura estimular "[...] que os docentes e

estudantes possam ir 'além da reprodução' de conhecimentos e 'além da análise crítica da realidade' [...]". Para tanto, estimulam soluções "[...] que contribuam para qualificar as próprias condições de vida e de seus entornos [...]", enquanto fortalecem a "[,,,] a resiliência dos que se aplicam no desenvolvimento de cada PCE" (ZWIEREWICZ, 2013, p. 166).

Os organizadores conceituais que constituem a estrutura da metodologia são vinculados a uma condição mobilizadora que justifica cada PCE, podendo ser uma demanda da realidade local ou global ou de ambas simultaneamente. Portanto, é o que enraíza e que vincula a iniciativa à vida e estimula que as soluções criadas com apoio dos conteúdos curriculares, coadunando com Espinoza (2019, p. 66), autor defensor da ideia de que o que se realiza no ensino precisa colaborar para "[...] melhorar as condições de vida dos estudantes [...]".

Com o uso da metodologia do PCE, espera-se que a transdisciplinaridade e a ecoformação vinculadas ao pensamento complexo possam polinizar práticas pedagógicas dinamizadas e inovadoras na atuação dos futuros profissionais, hoje estudantes do Curso de Magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressignificar a formação de professores constitui uma relevante condição não somente para acompanhar as mudanças, mas para se preparar para enfrentar as adversidades. Diante da reformulação do Curso de Magistério, esta pesquisa pretende disponibilizar uma proposta pautada no conhecimento pertinente.

Ao vincular o uso de jogos à metodologia do PCE, a iniciativa pretende colaborar para vincular tal estudo também às demandas globais como as implicadas nos ODS. Portanto, trata-se de uma iniciativa que se diferencia pela pretensão de vincular, entre si, diferentes componentes curriculares ao mesmo tempo em que aproxima os seus conteúdos curriculares de demandas locais e globais.

Por ser uma pesquisa em processo de estruturação, não existem resultados a apresentar. Ainda, assim, o simples fato de projetar a iniciativa já tem mobilizado a escola lócus do estudo, onde uma experiência preliminar está em desenvolvimento e servirá de referência para o que se pretende difundir depois da conclusão da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ESPINOSA, Iván de Jesús. El giro educativo epistemolóico: descolonizar la investigación educativa. *In*: MELO, Alessandro de *et al.* **Perspectivas decolonizles sobre la educación**. Guarapuava: Unicentro 2019. p. 61-94.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina**.** Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n. 53, p. 721, 2017.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes de. **A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo.** Educação, v. 46, ̲Jan./Dez. , 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/19846444;. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40066. Acesso em: 15 set. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29.

ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria Alice A. de S. Doria e Maria D. Alexandre. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. Tradução de Lucia Pereira de Souza: São Paulo: Triom, 2018.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf Acesso em: 12 Abri. 2021.

SANTA CATARINA (Estado). **Parecer Cee/Sc nº Nº 142, de 22 de agosto de 2022**. Encaminha para apreciação Nova Mariz Curricular para o Curso Normal - Nível Médio Magistério - Habilitação Educação Infantil e Anos Iniciais nas escolas da Rede Pública de Ensino. Processo SED 137460/2022. Florianópolis: Santa Catarina, 2022.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [*S. l.*], v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Doi: http://dx.doi.org/10.5380/d ma.v18i0.13428. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article. Acesso em: 20 jan. 2023.

TORRE, Saturnino de la. Um olhar ecossistêmico e transdisciplinar sobre a educação: olhar o futuro com outra consciência. *In*: TORRE, Saturnino de La; ZWIEREWICZ, Marlene. (Org.). **Uma escola criativa para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis. Insular, 2009. p. 17-28.

ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores (PCE): inovação metodológica e estímulo à transdisciplinaridade no ensino. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene (org.) **Criatividade e Inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 163-186.

O TERCEIRO TERMO INCLUÍDO E OS NÍVEIS DE REALIDADE: UM CAMINHO PARA A TRANSDISCIPLINARIDADE E A TRANSCULTURALIDADE

BECKER, Fabiana Dalila[1]
BONIN, Joel Cezar[2]

RESUMO

Este resumo contém os pressupostos epistemológicos estabelecidos pelos autores responsáveis pelos seguintes termos: *terceiro incluído* de Lupasco*, níveis de Realidade e transdisciplinaridade* estabelecidos por Nicolescu, *transculturalidade* (definido por vários autores) e *in between* de Kramsch, bem como a *complexidade* estabelecida por Morin, tendo por objetivo a sua definição, compreensão e a demonstração de que todos estão inter-relacionados de alguma maneira. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico. Por fim, depreende-se que todas essas epistemologias se entrelaçam e se inter-relacionam, podendo trazer contribuições para uma nova concepção de mundo e de educação rumo à formação de uma sociedade interconectada, ética e inclusiva.

Palavras-chave: Terceiro termo incluído. Níveis de Realidade.Transdisciplinaridade. Complexidade. Transculturalidade. In between.

INTRODUÇÃO

O presente artigo debruça-se sobre teorias e conceitos que buscam compreender a realidade atual de forma mais ampla e integrada.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico cujo objetivo é explicar a origem e o significado dos termos *terceiro incluído* de Lupasco, os *níveis de Realidade* e a *transdisciplinaridade* de Nicolescu, e a relação deles com os termos *transculturalidade* e *in between* de Kramsch, bem como evidenciar a contribuição desses pressupostos epistemológicos no campo educacional, especialmente no que diz respeito ao aprendizado de línguas em uma perspectiva transcultural.

Outrossim, todos os termos supracitados interligam-se de alguma maneira, pelo fato de cultivarem abordagens integradas e colaborativas para a compreensão da realidade, valorizando a interação entre as diferentes disciplinas, culturas e formas de conhecimento.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico acerca da definição epistemológica dos termos terceiro incluído, níveis de Realidade, transdisciplinaridade, complexidade, transculturalidade e in between, cada qual estabelecido por seus respectivos autores, com o objetivo de compreender a sua inter-relação e a sua contribuição para uma nova concepção de mundo e de educação. Também, o presente artigo visa a complementar a compreensão da relação existente entre níveis de Realidade e *in between* citada na dissertação da pesquisadora em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O terceiro termo incluído, viga mestra da filosofia lupasciana, “permite a cristalização do pensamento do autor, introduzindo rigor e precisão, sem os quais ele poderia ser percebido como um sonho imenso, fascinante, mas sem consciência” (NICOLESCU, 2001, p. 108). Considerando que o terceiro termo incluído é inspirado na física quântica, o famoso estado T

1 Uniarp. E-mail: fabianadalila35@gmail.com, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6267-5965, Lattes: http://lattes.cnpq.br/3213170292249913
2 UNIARP. E-mail: joel@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

(T do terceiro incluído) “[...] é definido como um estado ‘nem potencial nem atual’. A palavra ‘estado’ refere-se aos três princípios lupascianos: A atualização (A), a potencialização (P) e o terceiro incluído (T)” (NICOLESCU, 2001, p. 111). Nesse sentido, a teoria de Lupasco tem influência na noção da lógica clássica, que desconsidera a existência do terceiro termo incluído.

Dessa maneira, no sentido de desvendar a definição de “alma”, Random (2001), afirma que toda a teoria lupasciana gira em torno dos termos *potencialização, atualização e estado T*, sendo que, por consequência, a existência de uma lógica interna seria o caminho para a compreensão do mundo e do ser humano. Nicolescu (2001), ao estudar o terceiro termo incluído, encontra lacunas na teoria de Lupasco e se dá conta de que, para que ela faça sentido, é necessário compreender os diferentes níveis de Realidade.

Assim, é perfeitamente possível compreender a existência do terceiro termo incluído, na medida em que se compreende a noção de que existem diferentes níveis de Realidade, pois “[...] o terceiro dinamismo, o do estado T, é exercido em outro nível de realidade, onde o que surge como desunido (onda ou corpúsculo) está, de fato, unido (quanton) e o que parece contraditório é percebido como não-contraditório” (NICOLESCU, 2001, p.125).

Ainda de acordo com Nicolescu (1999), um modelo transdisciplinar de educação proporcionaria ao sujeito transdisciplinar um tipo de consciência que permitisse a ele, perceber em si próprio, a capacidade de calar o pensamento habitual que é, por vezes, involuntário e extremamente tagarela sendo que “[...] ele nos diz sem parar o que é [supostamente] verdadeiro e o que é [supostamente] falso e fabrica continuadamente imagens adaptadas à nossa escala macrofísica” (NICOLESCU, 1999, p.79). Dessa forma, “[...] descobrimos que existe, em nosso próprio funcionamento, um nível de percepção natural da unidade dos contraditórios” (NICOLESCU, 1999, p. 79).

Com efeito, a lógica do terceiro termo incluído encontra-se intrinsicamente relacionada à teoria da complexidade à proporção que permite atravessar, de forma coerente, os diferentes domínios do conhecimento. Ademais, por meio da análise do terceiro termo incluído e dos diferentes níveis de Realidade, torna-se possível uma compreensão da existência da consciência nos indivíduos, pois é nela que habitam as diferentes noções de Realidade e pela comprovação da sua existência, sendo possível depreender que a lógica do terceiro termo incluído torna-se possível de ser explicada.

Vale salientar que a ideia central da complexidade nasce com o pensador francês Edgar Morin, que parte do princípio de que os humanos são seres físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Portanto, a complexidade é “[...] aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos” (MORIN, 2019, p.176), unindo as articulações despedaças pelos cortes entre disciplinas e categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos, aspirando o conhecimento multidimensional, respeitando a totalidade do ser e do mundo. Assim “[...] o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (MORIN, 2019, p.177).

Outrossim, Peretti (2001) relaciona a teoria da lógica do terceiro termo incluído e a existência de diferentes níveis de Realidade às diferentes formas de conceber a educação e a cultura no mundo moderno, porquanto, a partir da noção da existência destes diferentes níveis, não é mais possível que o mundo continue concebendo a fragmentação do conhecimento em diferentes disciplinas como uma educação adequada aos sujeitos desse universo. É preciso, diante disso, repensar o sistema educativo em sua totalidade.

Nicolescu (1999) estabelece conceitos para os termos: a) pluridisciplinaridade, que diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo; b) a interdisciplinaridade, que se refere à transferência de métodos de uma disciplina para outra e, c) a transdisciplinaridade relacionada àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através de diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, sendo que seu objetivo é a compreensão do mundo presente. Assim, os três pilares da

transdisciplinaridade são, respectivamente: os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Portanto, "[...] a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único arco: o do conhecimento" (NICOLESCU, 1999, p. 55).

Em outras palavras, a transdisciplinaridade propõe a aproximação entre o sujeito e o objeto transdisciplinar, atravessando os níveis de Realidade pelo fluxo de consciência que atravessa os níveis de percepção, dando um novo sentido à verticalidade do ser humano no mundo. Assim, a verticalidade consciente constitui, na visão transdisciplinar, o âmago da existência de uma nova visão de mundo, sendo esse o fundamento de todo e qualquer projeto de vida social viável.

Considerando os pressupostos acima enfatizados, que instituem a lógica ternária da transdisciplinaridade em detrimento da lógica binária da ciência moderna, há que se admitir que tal conceituação trouxe contribuições para a teoria da transdisciplinaridade, na medida em que permitiu a identificação dos seus três postulados. Assim, esta seção se dedica à compreensão de como o princípio transdisciplinar se relaciona e contribui para o estudo e para a educação transcultural.

Assim, de acordo com Coll[1] (2002), a base metodológica para a transcultura reside na divisão ternária (Sujeito, Objeto, Interação) em detrimento da divisão binária (Sujeito, Objeto). O mesmo autor ressalta que os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos; eles são complementares, pois ambos estão fundados na atitude científica. No que diz respeito as culturas e as religiões, Coll (2002) defende a ideia de que essas estão fundadas, simultaneamente, em um nível de Realidade, em um nível de percepção e ainda contém fragmentos da zona de não-resistência do sagrado.

Por conseguinte, para o autor supracitado, a palavra "sagrado" está relacionada aos níveis de Realidade e, para se alcançar a dimensão transdisciplinar, é necessário reconhecer a existência desse sagrado, de modo que, "Podemos afirmar ou negar a presença do sagrado no mundo e em nós, mas para a elaboração de um discurso coerente sobre a Realidade, é obrigatório fazer referência a ele" (COLL, 2002, p.59)

De acordo com Galvani (2002), todas as culturas se caracterizam por uma realidade muito complexa, sendo que elas apresentam três ordens ontonômicas[2]: a) ordem mítico-simbólica, que diz respeito ao irreal, ficção, fantasia, imaginário, mas que nos coloca em contato com a realidade; b) a ordem lógico-epistêmica, que compreende tudo o que pode ser pensado, ou seja, a verdade correspondente a uma realidade conceitual e c) a ordem mistérica, que corresponde ao que não é definível, nem mesmo pensável, em última análise, à liberdade da Realidade. O mesmo autor, de igual modo, apresenta a dimensão cosmoteândrica de toda cultura, sendo essa definida como o desdobramento da dimensão mítico-simbólica em três realidades, que são: o homem, o cosmo e o divino. Assim, "[...] toda cultura e civilização possuem, veiculam e são veiculadas por uma concepção de humano, do cósmico e do divino" (GALVANI, 2002, p. 80).

Corroborando as definições de transculturalidade até aqui referenciadas, Kramsch (2016) a define como a construção da consciência do terceiro espaço cultural (*in between*) em que, dotados de uma competência simbólica, os sujeitos não seriam nem escravos da própria cultura, tampouco clones da cultura do outro, mas sujeitos híbridos, capazes de compreender a própria realidade mais profundamente, possuindo instrumentos para ressignificá-la a partir de uma terceira consciência cultural. Kramsch (2016) afirma que a constituição do terceiro espaço do discurso é capaz de propiciar aos estudantes da língua estrangeira a utilização de categorias universais de comportamento como chave para conhecer, reconhecer e interpretar

1 Licenciado em Geografia e História pela Universidade de Barcelona; mestre em Geografia pela Universidade de Quebec em Montreal. Foi coordenador do primeiro simpósio internacional sobre sua obra, organizado pelo Centro pelo diálogo intercultural da Catalúnha em parceria com a Unesco, em fevereiro de 2002. De 2003 a 2009, foi diretor adjunto do Instituto Intercultural de Montreal.

2 "Ontonomia é um processo de relação entre duas ou mais pessoas dentro de uma Cultura, que é determinada pela natureza existencial e essencial do ser humano e faz parte da própria estrutura da Realidade" (BARROS, 2005, p. 11).

a cultura estrangeira, colocando-os não como meros receptores da cultura do outro, mas como construtores da própria cultura.

Outrossim, uma das relações estabelecidas por Kramsch (2016) com os diferentes níveis de Realidade de Nicolescu (1999) refere-se à ideia de uma educação para a transculturalidade vinculada aos processos de ensino e de aprendizagem de idiomas, sendo que esses para que sejam realmente significativos, devem explorar a dimensão intercultural e transcultural, no sentido de contribuir para uma consciência cultural mais aprofundada por parte dos estudantes. Além disso, ambos os níveis de Realidade propostos por Nicolescu (1999) e o termo *in-between* de Kramsch (2016) apontam para a importância das diferenças e interconexões entre diferentes realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo definiu e analisou as relações interdependentes entre os termos *terceiro incluído*, os *níveis de realidade* e os conceitos de *transdisciplinaridade, complexidade e transculturalidade*, que podem ser aplicados em uma nova concepção de mundo e, também, em uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, propondo a ideia de uma educação que considere a lógica ternária da inseparabilidade entre as disciplinas.

Portanto, no tocante à inter-relação desses termos com a ideia de transculturalidade, pode-se dizer que a interação entre diferentes culturas tem potencial para desenvolver a habilidade linguística de pessoas imersas em um universo intercultural ao envolver a tomada da consciência da diversidade cultural e o reconhecimento da complexidade das relações existentes entre linguagem, cultura e identidade. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de uma consciência cultural em que o sujeito se torna capaz de reconhecer não somente a cultura do outro, mas sim consegue desenvolver um entendimento mais aprofundado dos seus próprios construtos sociais e culturais, ou seja, uma educação voltada à transculturalidade seria o caminho para a transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Vitória M. Mendonça. Alteridade: Autonomia ou Ontonomia? *In*: **Educação e Transdisciplinaridade III**, Ed. TRIOM. São Paulo. http://cetrans.com.br/assets/textos/Alteridade-Autonomia-ou-Ontonomia2.pdf

COLL, Agustí Nicolau. Fundamentos Metodológicos para um Estudo Transcultural e Transreligioso. *In*: SOMMERMAN, Américo. MELLO, Maria F. de. BARROS, Vitória M. de. (organizadores). **Educação e Transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 2002.

GALVANI, Pascal. As Culturas não são Disciplinas: Existe o Transcultural? In: SOMMERMAN, Américo. MELLO, Maria F. de. BARROS, Vitória M. de. (organizadores). **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2002.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press,2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** ALEXANDRE, Maria de. DORIA, Maria Alice Araripe de Sampaio (tradutoras)-19° edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. O Terceiro Incluído. Da Física Quântica à Ontologia. In: NICOLESCU, Basarab. BADESCU, Horia. **Stéphane Lupasco: O Homem e a Obra.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2001.

PERETTI, André, de. A Potencialização Energética Segundo Lupasco e sua Aplicação à Educação e à Cultura. In: NICOLESCU, Basarab. BADESCU, Horia. **Stéphane Lupasco: O Homem e a Obra.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2001.

RANDOM, Michel. A Energia e a Terceira Matéria. In: NICOLESCU, Basarab. BADESCU, Horia. **Stéphane Lupasco: O Homem e a Obra**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2001.

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

Coordenação: Dra. Vera Lúcia Simão (Uniarp)
Mediação: Ma. Glaucia Nogara (Rempe, EMEB Professor Didio Augusto)

OS CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

SCHMICKLER, Sandra Mara da Silva[1]
WOLF, Veridiane Muller[2]
SIMÃO, Vera Lucia[3]

RESUMO

Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é um lugar de grandes possibilidades. Os diferentes ambientes nos espaços na Educação Infantil são considerados um diferencial à medida que são considerados lugares de aprender, de construir, de desconstruir contribuindo para a formação integral da criança. Nessa direção, o objetivo deste estudo é construir cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de União da Vitória-PR por meio da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Metodologicamente, optou-se pelo uso da pesquisa documental e bibliográfica amparada em uma abordagem qualitativa. Entre os autores utilizados, destacam-se Zwierewicz e Torre (2019), Simão (2020), Barros (2018), BNCC (2017), entre outros. Procura-se promover, por meio do PCE, espaços ecoformadores que promovam o desenvolvimento integral da criança, exploração de espaços e interação com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ecoformação, Cenários ecoformadores. PCE.

INTRODUÇÃO

A inserção da criança no espaço educativo pode iniciar desde os seus primeiros meses de vida. Assim, é necessário que exista um ambiente preparado para ela, o qual possibilita seu movimento, a interação e, principalmente, a sensibilidade. A organização dos espaços educacionais corresponde a uma situação peculiar, visto que cada instituição possui uma maneira distinta de estabelecer seus arranjos espaciais. Assim, cada instituição organiza seus espaços de acordo com suas necessidades.

Partindo desse pressuposto, carece de pensar um ambiente acolhedor, que possibilite o desenvolvimento da curiosidade, de aprender, a partir do meio, de forma criativa e significativa, sendo estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.” (HORN, 2004, p. 35). Por meio de sua organização, aos poucos se iniciam as trocas de experiências, essas realizadas entre criança-criança, criança-adultos e criança-espaço, além de fazerem também suas primeiras amizades, tornando-se então um ambiente prazeroso. Nessa direção, destaca-se o conceito de “cenários ecoformadores” (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p.85) como espaço a ser construído com a criança a fim de promover uma relação de vínculo com a natureza e seu entorno.

Perante essas colocações, cabe à instituição de Educação Infantil proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral por meio de cenários ecoformadores (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019) que possibilitem à criança desenvolver sua imaginação, despertar sua curiosidade, estabelecer relações consigo mesma, com o meio e

1 Sandra Mara da Silva Schmickler. Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail, schmicklersandra@yahoo.com.br, orcid, https://orcid.org/0000-0002-3440-1879, link do currículo lattes, http:// lattes.cnpq.br/8451087312462692 .

2 Verediane Muller Wolf. Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail, veridianewolf@hotmail.com, orcid, https://orcid.org/0000-0003-1334-8324, link do currículo lattes, http://lattes.cnpq.br/9755249352785289

3 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC/ADEC, RIEC/UNIARP, RIEC ECOFOR, RIEC/FURB. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6169-0242 Link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/4093517754029600.

com as coisas ao seu redor.

Evidências publicadas em diversas pesquisas comprovam que a criança permanece mais tempo na instituição do que em casa. Vale dizer que esse tempo passado na Instituição de Educação Infantil precisa ser de qualidade, juntamente oportunizando espaços de vivências que promovam o lúdico, o encontro com a natureza e viver em sociedade como um todo. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam a vida social, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) na Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e trata-se de uma pesquisa em andamento.

Diante disso, esta pesquisa abordará sobre os Projetos Criativos ecoformadores (PCE) idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação” (2009). Segundo os autores, a criatividade é característica de um bom projeto, e este precisa, para tanto, além de promover a criatividade, respeitar o protagonismo das crianças, estimular os novos conhecimentos e o diálogo em suas diversas formas de expressar-se e de ver o mundo. A partir do PCE, pretende-se investigar sobre os cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: grupo focal e roteiro de observação. A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação, apoia pela pesquisa documental. Thiollent (2000) indica que uma pesquisa-ação requisita uma ação por parte dos envolvidos no enquanto Gil (2007, p. 44) destaca que a bibliográfica é utilizada para a análise de estudos precedentes, e Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a pesquisa documental é definida pela coleta de dados em documentos.

A pesquisa documental oportuniza a análise de “[...] documentos que ainda não receberam um tratamento analítico” (LOZADA; NUNES, 2018, p. 159). Em relação à abordagem, a opção qualitativa se justifica porque tem como foco de análise “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais (LOZADA; NUNES, 2018, p. 133). Esses aspectos, neste caso, constituem-se pelo epítome, pelas metas, pelos itinerários e por outros aspectos que constituem o PCE proposto.

O lócus da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no bairro Limeira na área urbana do Município de União da Vitória-PR, que conta com 21 colaboradores – professores, funcionários, estagiários, direção, que se dedicam às 60 crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em período integral. Vale dizer que esta pesquisa será submetida ao Comitê de Ética e uma vez aprovada, os participantes necessitarão assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou seus respectivos responsáveis.

O projeto encontra-se em andamento e está em fase mediana. Haja vista isso, apresentar-se-ão algumas figuras com o processo acontecendo. Para realização do projeto, há a parceria de toda a comunidade escolar, país, professores, funcionários e as crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Ao se falar sobre educação infantil, faz-se necessária uma breve contextualização sobre as concepções desta fase da educação, na qual as Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação Infantil (2013, p. 81), em seu parecer 20/2009, nos trazem que "A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças*".*

Nessa direção, o reconhecimento e as garantias legais da Educação Infantil são evidenciados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu artigo 53, corrobora o fato de que, *"*A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]". E em seu artigo 54, inciso IV, traz que "[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade*.* (BRASIL, 2019, s.p.)

Nesse viés, o Projeto Criativo Ecoformador - PCE abrange o estudo e os pensamentos acerca de novas metodologias de trabalho em que a visão de fragmentação de conteúdos torna-se obsoleta e percebe-se ser o PCE uma forma inovadora que pode trazer visões de um novo modo de trabalho mais significativo para a criança. A metodologia dos PCE nasce como uma das possibilidades para aproximar currículo e realidade, além de articular teoria e prática, mobilizando, conforme afirmam Torre e Zwierewicz (2009), uma educação a partir da vida e para a vida. Seus pressupostos teóricos e organizadores conceituais são priorizados neste estudo com o objetivo de compartilhar uma perspectiva metodológica que tem colaborado para estimular mudanças no contexto educacional e para além dele.

As Escolas Criativas têm como base epistemológica o paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004) ou transcomplexo (GONZÁLEZ VELASCO, 2016), o pensamento complexo (MORRIN, 2009), a transdisciplinaridade NICOLESCU, 2005) e a ecoformação (PINEAU, 2004). Esses são também os pressupostos teóricos dos PCE. Na perspectiva do paradigma ecossistêmico, "[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...] Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua" (MORAES, 1996, p. 61). É, portanto, o oposto a uma perspectiva que isola os objetos daquilo que os envolve e que persiste no que Morin (2001) nomeia como inteligência cega por destruir os conjuntos e a totalidade.

Para articular a legitimação teórica, entender a importância do convívio com a natureza na infância, o brincar livre ajudam a promover a criatividade, desenvolvem a autoconfiança, a capacidade de escolha e de tomada de decisões. Isso sem falar nos benefícios através das interações com o meio, consigo e o outro, o que estimula o desenvolvimento da sensibilidade, como encantamento, da empatia, da humildade e do senso de pertencimento.

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise atual. Para tanto, criar cenários ecoformadores tende a proporcionar o desenvolvimento integral, concebendo um diferencial na formação humana das crianças, já que os cenários ecoformadores são considerados [...] entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural [...] (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p. 85).

Quanto à legitimação pragmática, o PCE envolverá diretamente crianças de quatro turmas de 0 a 3 anos do CMEI investigada, bem como a contribuição dos professores, funcionários e comunidade do bairro, quanto a doação de mudas de plantas, de materiais recicláveis e até com o auxílio no desenvolvimento do projeto. Os professores e suas turmas terão ampla participação, contribuindo com sugestões para a escolha dos nomes dos espaços. "Com isso temos a intenção de que todos os envolvidos se sintam parte integrante em mais este processo de aprendizagem e ação educativa tornando permanentes, através dos quais os indivíduos e as comunidades adquirem a consciência de que são parte integrante do meio ambiente, além de conhecimentos, habilidades, experiências, valores".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa deste projeto partiu da perspectiva em construção de cenários ecoformadores que proporcionam momentos de exploração, de criatividade e de interação possibilitando a formação integral da criança pequena. Ao perceber a necessidade em oferecer às crianças do CMEI participante deste estudo, demandas por espaços ecoformadores que possibilitem descobertas e possibilidades para seu desenvolvimento. Além disso, espera-se que este estudo potencialize ideias transdisciplinares e ecoformadoras, e sirvam de entusiasmo criador em um "novo e contínuo começo" para os profissionais pertencentes ao CMEI, visando ao comprometimento, à valorização dos novos espaços e à colaboração à transformação da prática pedagógica.

Como o projeto encontra-se em processo de desenvolvimento, não há resultados definitivos, mas já se pode perceber o movimento que o trabalho com o PCE traz para o lócus de pesquisa. Os pais perguntam em que se precisa ajudar, e as crianças adoram participar. Está-se em processo de alinhamento artístico em que as crianças participaram das pinturas dos espaços e da escolha dos espaços que estão sendo modificados. As hortas também estão sendo construídas visando a todo o trabalho pedagógico realizado em torno desse assunto onde a plantação está inserida dentro do planejamento dos professores. O "[...] cantinho do bate e brinca", nome escolhido pelas crianças, também, está sendo construído e já puderam utilizar; igualmente, a parede da arte foi utilizada pelos pequenos.

Houve a arrecadação de materiais não estruturados para a construção dos cenários. A participação da comunidade, de modo semelhante, é um fator que vem contribuindo para a realização desta pesquisa como projeto propulsor para a formação integral da criança, visando a exploração de espaços onde o "desemparedamento da infância" como encontramos em |(BARROS, 2018) da educação infantil é possível sem grandes valores e mega construções, almejando que mudanças aconteçam e invadam o modo tradicional de pensar a educação infantil, no seu modo de pensar, sentir, agir e interagir para a valorização do potencial de cada criança com o intuito de as ações pedagógicas ecoformadoras se fortalecerem como práticas comprometidas com as pessoas ao seu entorno.

REFERÊNCIAS

BARROS, M I A. **Desmparedamento da Infância**. A escola como lugar de encontro coma a natureza. Instituto Alana. Rio de Janeiro. 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, Revisão da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 13 jun. 2022.

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

GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Estrategias de indagación científica: el método como estrategia.** La Paz: Jivas Editores-Impresores, 2016.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOZADA, G.; NUNES, K. S. **Metodologia científica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Além da aprendizagem**: um paradigma para a vida. In: MORAES,

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, a. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

SIMÃO; V, L.; Formar para ação pedagógica num espaço de educação infantil. **RevistaPlurais – Virtual**, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 1 – Jan. / Abr. 2020

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRE, S. *et al.* Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: Torre, S., Pujol, M.A., Moraes, M.C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação (2008, p. 19-59). São Paulo: Triom.

TORRE, S., ZWIEREWICZ, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: Zwierewicz, M., Torre, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

Coordenação: Dra. Vera Lúcia Simão (Uniarp)
Mediação: Ma. Glaucia Nogara (Rempe, EMEB Professor Didio Augusto)

CENÁRIOS ECOFORMADORES ITINERANTES PARA DESPERTAR O ENCANTAMENTO PELA LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ferreira[1]
SIMÃO, Vera Lucia[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um fragmento de uma dissertação de mestrado defendida em novembro de 2022. A pesquisa teve como objetivo estruturar cenários ecoformadores itinerantes para o encantamento pela leitura e o desenvolvimento da criatividade de estudantes da turma do 5º Ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública da cidade de Caçador. Seu aporte teórico pautou-se em Moraes, (2018); Torre, (2005), (2018), Soares, (2021), Solé, (1998); Cosson, (2021). Metodologicamente foi priorizada a Investigação-ação de Natureza Qualitativa, apoiado na pesquisa documental e técnicas como: grupo focal e análise documental. Os instrumentos para a coleta de dados, foram utilizados um guião de entrevista e diário de aula. Quanto ao referencial metodológico contou com Amado (2014). Os resultados mostraram uma participação positiva dos estudantes onde atingiram os demais de seu convívio social e escolar em relação ao encantamento pela prática de leitura e desenvolvimento da criatividade, um tema de notório interesse que vem se constituindo um desafio para a escola onde a pesquisa foi implantada.

Palavras-chave: Cenários Ecoformadores itinerantes. Desenvolvimento da criatividade. Encantamento pela leitura. Ensino fundamental I.

INTRODUÇÃO

O encontro com a leitura proporciona diversas experiências e sensações. Podemos dizer que a leitura nos encanta quando vivenciamos os personagens, seu enredo, sentimos o perfume dos lugares e até mesmo a sua brisa suave. E a cada página virada, nos tornamos parte da história. E como proporcionar este encantamento pela leitura a partir dos espaços escolares?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em estruturar cenários ecoformadores itinerantes para o encantamento pela leitura e o desenvolvimento da criatividade de estudantes da turma do 5º Ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública da cidade de Caçador; e sua estratégia de investigação foi norteada por João Amado, (AMADO, 2014).

Os espaços para leitura, além de pedirem por um ambiente harmonioso, estético, político e com acessibilidade precisa também estar atrelado ao projeto político pedagógico da instituição e junto a intencionalidade didático pedagógica do professor. O acesso a livros, a informação é parte do currículo, para tanto, contemplar este espaço ao planejamento do professor pode ser um diferencial importante nos processos pedagógicos e na constituição de leitores. Fomentar junto aos estudantes o encantamento pela leitura e promover um aprendizado contextualizado, significativo a partir de uma construção de conhecimento reflexivo, crítico e criativo.

METODOLOGIA

Para o alicerce da pesquisa, conforme citato anteriormente, sua estratégia de investigação foi norteada por João Amado, (AMADO, 2014). Em síntese, o estudo caracterizou-se metodologicamente

[1] Adriana da Silva Ferreira de Oliveira. Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail, adrianadasilvaferreiradeolivei@gmail.com, orcid, https://orcid.org/0000-0001-7613-8901, lattes, http://lattes.cnpq.br/4628467720227908.
[2] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC/ADEC, RIEC/UNIARP, RIEC ECOFOR, RIEC/FURB. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6169-0242, http://lattes.cnpq.br/4093517754029600.

por uma pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa documental. Quanto à natureza dos objetivos destaca-se como descritiva já em relação à natureza do problema investigado, caracteriza-se como qualitativa.

Para Amado, a pesquisa documental procura "'arrumar' um conjunto de categorias de significação" (AMADO, 2014, p. 302) por meio de entrevistas, histórias de vida, documentos, imagens, filmes entre outros. Em um primeiro momento consiste em descrever o sentido do discurso, ou seja, as suas denotações, e em seguida seus pontos de vista, seu sentido conotativo. O uso de documentos oficiais, extraídos pela pesquisa de fontes seguras, é de fundamental importância, pois, "a investigação qualitativa é por definição descritiva, essa descrição não pode deixar de ser teoricamente informada" (WOODS, 2006 apud AMADO, 2014, p. 381).

A técnica fornece possibilidade de realizar inferências interpretativas em relação à explicação e compreensão das informações obtidas. As fases do processo de análise de conteúdo diante às variadas possibilidades no desenho da investigação torna-se, pois, "fundamental explicitar em que perspectiva o investigador se propõe avançar na análise e quais os objetivos do estudo." (AMADO, 2014, p. 310).

A pesquisa preocupou-se com o rigor científico e foi submetida ao comitê de ética para pesquisa com seres humanos, e foi aprovada, sob o número 5.440.713 e CAAE na Plataforma Brasil número 57976922.6.0000.8146. A mesma está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) na Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Mas, afinal, o que é leitura? Segundo Solé, "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação para] os objetivos que guiam sua leitura" (SOLÉ, 1998, p. 22). Com efeito, uma leitura competente depende sobretudo de compreensão e interpretação, pois, são processos que estão interligados, e um só se completa com o outro. É o que afirma (SOARES, 2021 p. 242, grifo do autor) "a interpretação do texto depende de sua compreensão, e a compreensão só se completa com a interpretação" a professora explica ainda os dois elementos "compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto" ou seja, entender seu sentido puramente, suas palavras, vocabulário e significados, já "interpretar um texto é estabelecer conexões entre fatos e ideias que estão subentendidas no texto" isto é, ler o que está escrito e também o que não está escrito.

O desenvolvimento de um vocabulário rico, pode ser proporcionado pela leitura facilitando a interpretação de diferentes textos, contextos e cenários. O vocabulário passivo, por exemplo, é composto de palavras que utilizamos ao escrever textos e de acordo com o contexto sociocultural no qual estamos inseridos. Dessa forma, o estudante necessita ter contato com diversos tipos de leitura, a fim de ampliar o seu repertório e sua capacidade de compreensão.

Logo, a leitura a ser aprendida nos espaços escolares necessita ir além da compreensão e interpretação e tem de ser mediada, instruída e ensinada, pelo professor, conforme nos mostra ainda (SOARES, 2021 p. 229) que "ao propor a leitura de um texto, é necessário antes, preparar as crianças para a leitura, despertando a curiosidade e interesse pelo tema", ou seja, que a intenção da leitura leve-o para um mundo de conhecimentos diferente daquele em que ele está habituado, que o encante e desperte-o para novas formas de ver este mesmo mundo. No entanto, o encantamento pelos livros e pela leitura necessita estar inserido num contexto escolar bem como, o desenvolvimento da criatividade junto aos estudantes em suas atividades teórico-práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Assim, ao relacionar leitura com a criatividade há possibilidade de o estudante ir além. Ao tomar uma atitude de pegar um livro em mãos é algo real, palpável, concreto, logo, ele necessita da criatividade para abstrair tudo e realizar conexões com seu cotidiano. "Em outras matérias, aprendemos; com a criatividade, mudamos." (TORRE; 2005; p. 21).

Nessa direção, pensar em práticas criativas e inovadoras possibilita acompanhar as mudanças e transformações que a sociedade está vivenciando, onde pode-se assegurar o desenvolvimento do ser humano por completo, despertando sua capacidade criadora, "[...] no exercício da literatura,

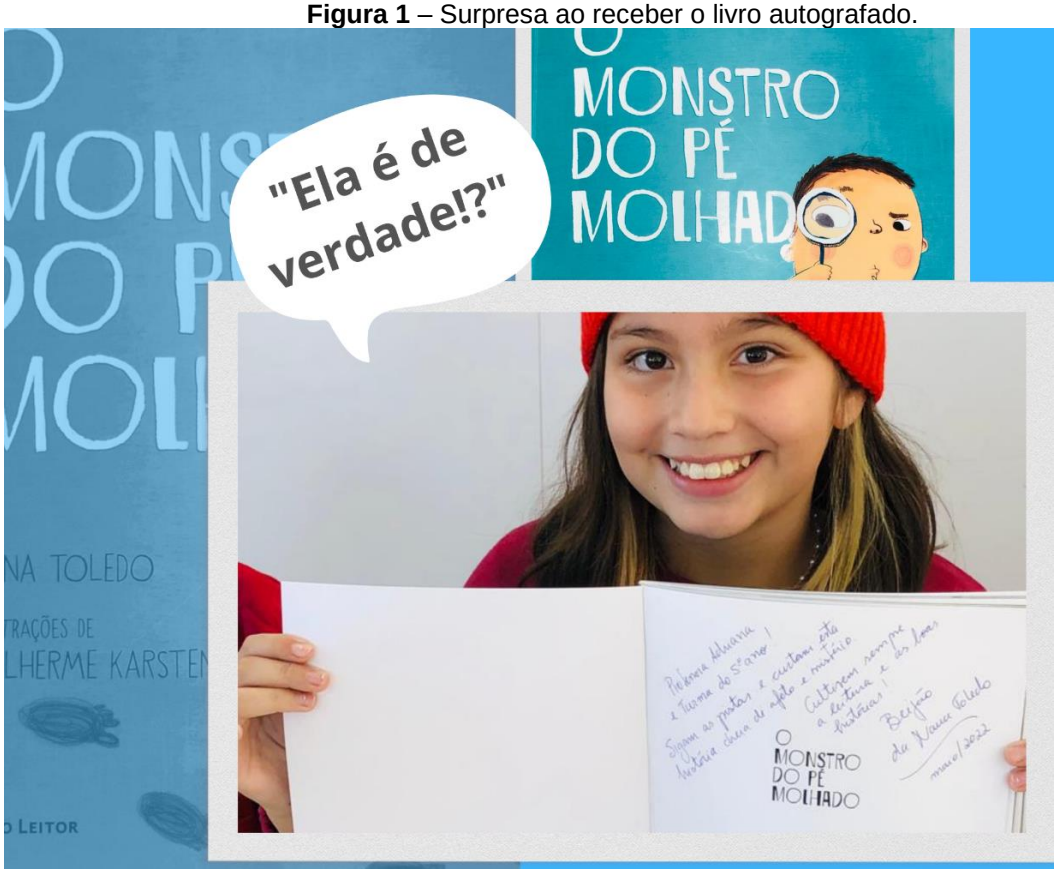
podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos". (COSSON, 2021, pg. 17). Todavia, ao relacionarmos os conceitos da literatura e criatividade, "os cenários" fornecem possibilidades para elaboração de estratégias para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Diante do exposto, faz-se necessário chamar a atenção sobre os processos de fragmentação que prevalecem nas escolas e reencantar os estudantes com novas estratégias pedagógicas, metodologias, teorias, linguagens que levem em consideração a sua multidimensionalidade, pois tudo está interligado, o individual, coletivo, social, cognitivo, emocional, o meio, enfim, que os leve a construir significados das coisas no mundo.

Como forma de destacar alguns resultados e discussões da pesquisa, a professora regente da turma, juntamente com sua orientadora de pesquisa, entrou em contato com uma escritora de livros de literatura infantil e combinou para que enviasse um livro autografo aos estudantes, sem que soubessem.

A surpresa dos estudantes ao receber o livro autografado foi incrível. Seus olhos brilhavam. Queriam verificar se realmente estava escrito e assinado pela autora, conforme representado pela Figura 1. Os estudantes ficaram simplesmente, maravilhados! Queriam tirar fotos com o livro, mostrar aos pais e levar para casa.

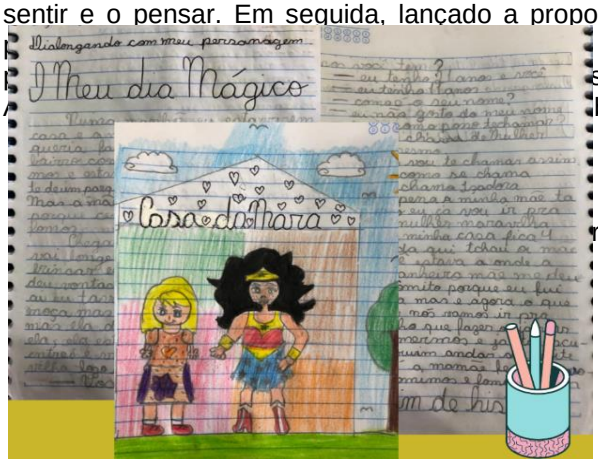
Figura 1 – Surpresa ao receber o livro autografado.



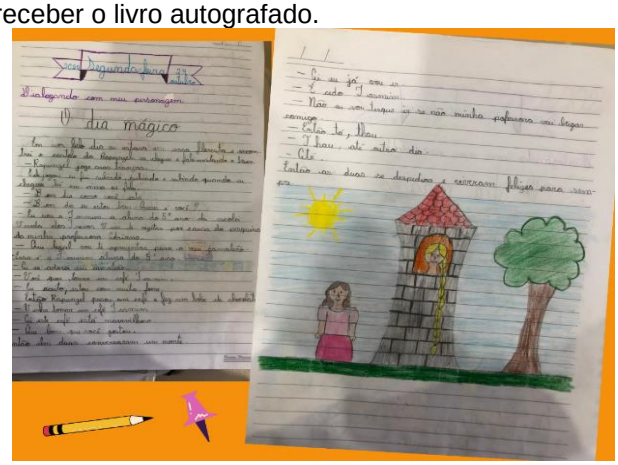
Fonte: da pesquisa (2022).

Outra estratégia trabalhada com os estudantes a fim de despertar a sua criatividade, foi por meio de um texto do livro "*Sentipensar*" dos autores Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre,

(2018), e lido para os estudantes o diálogo do *Sentipensar*. Foi explicado que era um diálogo entre o sentir e o pensar. Em seguida, lançado a proposta para cada estudante se encontrasse com seu [illegible] realizasse um diálogo com ele. Os estudantes [illegible]straram e argumentaram que gostaram da proposta. [illegible]bservados na Figura 2.



[illegible] receber o livro autografado.



Fonte: da pesquisa (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, permite-se fazer uma relação entre cenários ecoformadores, literatura e criatividade. Quando entrelaçadas, resultam no encantamento pela leitura dos estudantes. Pode-se dizer que este estudo contribuiu de forma significativa para o encantamento pela leitura e o desenvolvimento da criatividade, pois, os estudantes participantes da pesquisa, puderam experienciar cenários ecoformadores itinerantes, tanto físicos quanto imaginários, sendo organizados e adaptados conforme os materiais disponibilizados, a partir dos estímulos propiciados para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução Claudia Schilling; 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TORRE, Saturnino de la; **Dialogando com a Criatividade.** Tradutora Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, Saturnino de la; MORAES, Maria Cândida. 2 ed. **Sentipensar:** Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

CONHECIMENTO PERTINENTE NA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COMPROMETIDAS COM A VIDA

SANTOS LIMA, Andressa de Fatima Rodrigues dos[1]
ZWIEREWICZ, Marlene[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa vinculada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina. O estudo se compromete em utilizar como alternativa para o planejamento de ensino a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, criada por Torre e Zwierewicz (2009). A respectiva metodologia será utilizada na elaboração de propostas para práticas de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, valorizando o conhecimento pertinente mediante um planejamento comprometido com demandas locais e com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. A expectativa é de que o estudo possa se mostrar promissor no sentido de contribuir com a difusão de práticas de alfabetização que superem processos de ensino localmente descontextualizados e globalmente desconectados.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Básica. Conhecimento Pertinente. PCE.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como condição mobilizadora a pertinência da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores - PCE (TORRE; ZWIEREWICZ 2009) para as práticas de alfabetização em contextos que demandam perspectivas teóricas e metodológicas com demandas locais e globais. São iniciativas que consideram a realidade dos estudantes e do entorno em que se inserem sem desconsiderar emergências globais.

Várias são as razões que justificam a necessidade de viabilizar a utilização da metodologia do PCE no processo de alfabetização. Uma delas é o distanciamento das práticas de alfabetização do cuidado com as próprias pessoas e com o meio ambiente. É nesse sentido que se destaca a relevância de uma alfabetização comprometida com o conhecimento pertinente, ou melhor, aquilo que Morin (2011) considera um dos sete saberes indispensáveis para o que definiu de educação do futuro.

Para Morin (2011, p. 38), o conhecimento pertinente não se limita, contudo, somente ao contexto por considerar também as condições planetárias. Parte do princípio de que "[...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si [...]".

Por isso, no decorrer da pesquisa, intenciona-se aproximar a alfabetização das demandas locais (as partes) e globais (o todo). Enquanto as demandas locais dizem respeito às condições dos próprios estudantes e de seus entornos, as globais se remetem a emergências planetárias, especialmente as consideradas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

METODOLOGIA

O estudo priorizará a pesquisa participativa e a abordagem qualitativa. Participarão da pesquisa nove docentes alfabetizadores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, um docente e dois egressos do PPGEB/UNIARP e 24 estudantes em processo de alfabetização. Na etapa

1 Andressa de Fatima Rodrigues dos Santos Lima. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP. andressa.rodsantoslima@gmail.com, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3443-9989, http://lattes.cnpq.br/3976991926738267.

2 Marlene Zwierewicz. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, http://orcid.org/0000-0002-5840-1136, http://lattes.cnpq.br/2338653915538065.

de coleta de dados os docentes serão divididos três equipes. Equipe I: formada por todos os nove docentes que serão envolvidos no levantamento de demandas do processo de alfabetização e na participação em atividades de planejamento em equipe, através de um curso de curta duração sobre a metodologia do PCE; Equipe II) formada por seis deles, os quais participarão da elaboração de Projetos Criativos Ecoformadores - PCE; Equipe III) formada por três docentes que não participarão da elaboração do PCE, mas que pertencem ao grupo dos nove. Esta terceira equipe participará de um grupo de discussão para avaliar o potencial dos projetos para atender demandas locais globais.

Já o docente e os dois egressos do PPGEB UNIARP participarão do mesmo grupo de discussão o qual será integrado pelos três docentes indicados na Equipe 3. Assim, formar-se-á um grupo de seis profissionais que realizarão a avaliação no sentido de verificar se os PCE, criados colaborativamente, se aproximam de demandas locais e globais.

Em relação aos 24 estudantes, os mesmos participarão da coleta de dados para levantamento de demandas em relação ao processo de alfabetização.

Como técnicas e instrumentos para levantamento dos dados, serão utilizados: uma entrevista com os alunos em processo de alfabetização; um questionário, para os professores alfabetizadores; um roteiro para o grupo focal (docentes alfabetizadores, docente e egressos do PPGEB/UNIARP).

O projeto de pesquisa passou pela etapa de revisão da literatura, sendo realizadas consultas a pesquisas correlatas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no site da SCIELO e selecionados os trabalhos que se relacionam epistemologicamente com a presente pesquisa. A intenção dessa revisão é avaliar suas intencionalidades e seus resultados, observando a proximidade com as intenções da atual pesquisa.

Além disso, o projeto de pesquisa será submetido, em breve, ao Comitê de Ética da UNIARP, acompanhado dos documentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de outros documentos indicando o compromisso ético da pesquisa.

A ESSÊNCIA PERTINENTE DOS PCE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo complexo, que integra o desenvolvimento humano e demonstra a forma como estabelecemos relações com o meio e com os outros historicamente. Sendo assim, esse processo não pode ser atomizado e descontextualizado, mas deve constituir um "[...] elemento essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita [...]" (SANTA CATARINA, 2005, p. 24). Para Soares (2001, p. 58) não basta ensinar a simples decodificação das letras, é preciso contribuir para que as pessoas possam fazer uso da escrita e se envolver "[...] em práticas sociais de leitura e de escrita".

Proporcionar um processo de alfabetização comprometido com essa perspectiva de aliar as aprendizagens de leitura e escrita a contextos de uso significativos na e para a vida dos estudantes, demanda um planejamento de ensino pertinente e vinculado à realidade. Dependendo da base epistemológica que norteia o planejamento, priorizam-se práticas atomizadas e individualistas ou é fortalecida a identidade docente em processos de cocriação (KOSTESKI, 2021, p. 19). Essa segunda opção apontada por Kosteski (2021), está pautada em um planejamento de ensino que supera práticas dissociadas da vida dos estudantes e vai ao encontro da literatura de Morin (2011), que coloca o conhecimento pertinente, como um dos saberes indispensáveis à educação, constituindo uma prática "[...] que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]" (MORIN, 2018, p. 15).

Morin (2018, p. 37) enfatiza que "[...] conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele [...] todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. 'Quem somos nós?' é inseparável de 'Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?'

[...]". Portanto é fundamental que nós, pesquisadores e atuantes da Educação Básica, especialmente na primeira fase do ensino fundamental, que está vinculada ao foco na alfabetização, possamos pensar e repensar o planejamento de ensino, de modo que ele corrobore com essa perspectiva de aprendizagem sistêmica contextualizada e conectada, local e globalmente, com os princípios da vida.

Com base na perspectiva de conhecimento pertinente, transitamos no campo da complexidade (MORIN, 2009), da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), do paradigma ecossistêmico (MORAES, 2018) e da ecoformação (PINEAU, 2004). Portanto, conceitos que transcendem concepções de ensino fragmentadas e atomizadas. Esses pensamentos influenciaram a formação da metodologia do PCE, proposta por Torre e Zwierewicz (2009), como possibilidade de superação de práticas pedagógicas individualistas e desvinculadas das realidades local e global, a partir de um planejamento pertinente e colaborativo. Para os autores, dentro da perspectiva do PCE, prioriza-se uma educação a partir da vida e para a vida com base em um planejamento de ensino que vise à superação de práticas que desconectam a escola da vida.

A estrutura do PCE é formada por dez organizadores conceituais, constituindo uma sequência didática que tem no epítome a etapa de abertura da prática pedagógica e na polinização o seu encerramento (ZWIEREWICZ, 2017). A possibilidade de partir do local ao global, reitera à metodologia do PCE o compromisso com a superação de "[...] condutas [...] orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações" (MALLART, 2009, p. 29). Nesse sentido, esse posicionamento metodológico assume um papel fundamental na resolução de problemas locais que podem também ser globais, já que "[...] os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário" (MORIN, 2018, p. 14).

Dentre os princípios do PCE, ressalta-se que, epistemologicamente, tal metodologia tem como base a tríade conceitual 'pensamento complexo - transdisciplinaridade - ecoformação'. Aliado à transdisciplinaridade e à ecoformação, e amparado pelo paradigma ecossistêmico, o pensamento complexo influencia a metodologia do PCE à medida que colabora para superar uma educação mantida nos cativeiros disciplinares (ZWIEREWICZ, 2013). Isso porque o pensamento complexo é "[…] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida […] opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo" (PETRAGLIA, 2013, p. 16). Ele converge, portanto, para "[…] outras formas de pensar os problemas contemporâneos" (SANTOS, 2009, p. 15), estimulando a superação da atomização dos processos educacionais ao oferecer possibilidades àquilo que González Velasco (2016) define como religação dos saberes.

O princípio da transdisciplinaridade, outra influência epistemológica no PCE, "[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]" (NICOLESCU, 2018, p. 53, grifos do autor). Essa perspectiva considera que a segmentação das aprendizagens de modo disciplinar, pela escola, não pode romper com os princípios de globalidade que observamos até aqui. Portanto, uma área do conhecimento não pode, simplesmente, desconsiderar ou ignorar os princípios de outra, pois todos os conhecimentos e toda aprendizagem humana e terrena são importantes e complementares; da mesma forma não se pode desconsiderar o que nem sempre está previsto nas disciplinas, mas faz parte das realidades local e global. Nicolescu, (2018, p. 134) reitera que a metodologia transdisciplinar não substitui, mas fecunda as disciplinas "[...] trazendo-lhes esclarecimentos novos e indispensáveis que não podem ser proporcionados pela metodologia disciplinar."

No que tange à influência do paradigma ecossistêmico, Moraes (1996, p. 61) destaca que: "[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...] tudo está relacionado, conectado

e em renovação contínua." Contribuir com essa tessitura sistêmica implica também ter consciência da coletividade e do destino próprio da era planetária, já que todas as pessoas têm sido confrontadas com os mesmos "problemas vitais e mortais" (MORIN, 2018). Problemas como "[...] Desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades [...]" (MORIN, 2015, p. 5), estão presentes em todas as esferas sociais, por isso a importância de priorizar um ensino que possa estimular os estudantes e outros membros da comunidade escolar a pensar re/pensar soluções que são tratadas de forma mais pontuais em contextos locais, mas que podem transcender à esferas globais. São condições como essas que precisam ser consideradas nas práticas de alfabetização para que superem a simples decodificação escrita.

Vale ressaltar que a pesquisa que resulta também neste trabalho tem uma preocupação com as demandas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2018), que procuram encontrar alternativas de enfrentar problemas mundiais urgentes. Ideias criadas em contextos locais, nesse sentido, podem ser ressignificadas em diversas partes do globo, contribuindo com possíveis soluções de problemas em nível macro, e com um sentimento de comprometimento por parte dos estudantes e das pessoas da escola. Um trabalho pautado nesses princípios pode contribuir com uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana do caráter matricial da Terra (MORIN, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediar práticas de alfabetização constitui sempre um desafio, pois demanda um olhar atento ao outro e ao meio. Exige perceber novas possibilidades e diferentes modos de aprender; que cultivemos a concepção de que não existem receitas prontas, porque as aprendizagens se constituem nas interações que se estabelecem durante o processo.

A alfabetização não pode se dar de forma desvinculada da realidade do estudante, do meio local em que ele se desenvolve e estabelece vínculos, formas de leitura e de interpretação do mundo. Além disso, um planejamento de ensino preocupado com a perspectiva local também se expande ao global, porque visualiza a dimensão desses conhecimentos ao inseri-los em uma ordem sistêmica, de que aos poucos vamos todos nos apropriando, como que naturalizando o processo para torná-lo mais significativo.

Portanto, reside nessa condição a importância de uma perspectiva pertinente de ensino. A metodologia do PCE, se utilizada dessa possibilidade ao incorporar ações reais e significativas mediante as práticas de alfabetização, porque para Torre e Zwierewicz (2009) representa um referencial de ensino baseado na autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral.

Um trabalho pautado em perspectivas transdisciplinares e ecoformadoras, mediado pelo PCE, favorece a conexão dos processos de ensino e de aprendizagem com a vida. Uma alfabetização ligada à vida não parte apenas de uma demanda burocrática de ensino nem de uma interposição aleatória de conteúdos ou mesmo de uma repetição contínua e sem significado de códigos de escrita, mas vincula a aprendizagem dos conteúdos curriculares aos princípios essenciais de vida na Terra, dos estudantes e de todas as pessoas, auxiliando, nesse mesmo processo, no enfrentamento de seus problemas de âmbito local e global, incorporando uma mentalidade colaborativa e valorizadora do bem comum.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Estratégias de indagación científica:** el método como estratégia. La Paz: Jivas Editores-Impressores, 2016.

KOSTESKI, Aline Nataly Wolf. **Cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador:** das demandas locais à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.

MORAES, Maria Cândida, O paradgma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, abr-jun, 1996

MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (org). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 15-55.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5.ed. - Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/sdgs Acesso em agosto de 2022.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo. Triom, 2004.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: **Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In* SANTOS, Akiko. SOMMER-MAN, Américo (Org). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 2003, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. **Projetos Criativos Ecoformadores**. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, Marlene. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior:** experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas:** matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, Maria Glória *et al.* (org.). Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR DIDIO AUGUSTO UMA ESCOLA CRIATIVA

NOGARA, Glaucia[1]
SIMÃO, Vera Lúcia[2]

RESUMO

O presente artigo visa à transformação da prática pedagógica vinculada aos conteúdos curriculares estratégias diferenciadas, motivadoras e criativas, movidas pelas inquietações dos estudantes da Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória – Paraná. Como objetivo, intenta a transformação da escola a partir de um novo olhar para as práticas pedagógicas, um pensamento complexo, transdisciplinar e ecoformador integrando o currículo ao cotidiano do estudante, de forma mais aberta às mudanças. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e o instrumento para coleta de dados um questionário com indicadores que se referem a escola criativa na categoria Consciência Criativa do Vadecrie. Dentre os resultados observados, percebe-se que as atividades se pautam em projetos vivos e favorecem o desenvolvimento integral dos indivíduos, o aprimoramento da criatividade associada aos valores humanos, possibilitando que o estudante se sinta parte do ambiente educacional e simultaneamente, zele por ele.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Escola Criativa. Vadecrie.

INTRODUÇÃO

A escola torna-se um local com múltiplas possibilidades por apresentar diferentes formas de ensinar e de aprender. As Escolas Criativas são movidas pelas inquietações que abrem caminhos articulados ao cenário educativo, questionam sobre o meio de acrescentar ao currículo estratégias diferenciadas, motivadoras e criativas, além de demonstrar que querem conhecer, mudar algo que, do ponto de vista de quem questiona, não está muito bom (TORRE, 2009).

Assim sendo, este artigo tem como objetivo a transformação da escola a partir de um novo olhar para as práticas pedagógicas, um pensamento complexo, transdisciplinar e ecoformador integrando o currículo ao cotidiano do estudante de forma mais aberta às mudanças.

A busca e o desejo de transformação das Escolas Criativas revelam a partir de um novo olhar às práticas pedagógicas, um pensamento complexo, transdisciplinar e ecoformador integrando o currículo ao cotidiano do estudante, de forma mais aberta às mudanças. Segundo Torre (2013, p. 141), “[...] nenhuma obra importante surge do momento ou do vazio”. Diante deste contexto, percebe-se que o projeto Rede Escolas Criativas nasceu a partir de construções significativas nas concepções que hoje a fundamentam: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação (ZWIEREWICZ; TORRE, 2014).

Desse modo, Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória – PR contribui para que as práticas pedagógicas aplicadas nos processos de ensino e de aprendizagem permaneçam integradas, articuladas promovendo a participação ativa e proativa dos estudantes, valorizando a autonomia e o protagonismo e a criatividade no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, acreditar em uma educação transformadora, que vai além dos muros da escola, a partir da vida para a vida, ensinar e aprender sobre uma perspectiva criativa procurando superar os problemas e realizar uma educação transformadora. Para Zwierewicz (2009, p.143), escolas Criativas são aquelas que vão adiante do lugar de que partem,

1 Mestra e egressa do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARRP). Professora da Educação Básica na E M Professor Didio Augusto. E-mail:nogglaucia@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5626727198612835. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5786-426X.

2Professora no PPGEB/UNIARP. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6169- 0242 . Lattes: http://lattes.cnpq.br/4093517754029600.

oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro e por fora, buscando bem-estar individual, social e planetário.

Dessa maneira, busca-se o vínculo de conteúdos curriculares respaldados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que se percebe a necessidade de promover a conscientização dos estudantes sobre a importância de cuidar do planeta através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

METODOLOGIA

Para a condução deste estudo, optou-se pela metodologia de pesquisa descritiva que consiste na observação de fatos e de fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A abordagem qualitativa norteará o processo de análise das práticas atuais e das suas necessidades, bem como a eficácia do programa formativo sobre a transformação delas. O ponto aqui é que a própria natureza da investigação qualitativa torna possível entrar em campo rapidamente para estudar os fenômenos emergentes e avaliar rapidamente situações em desenvolvimento em um mundo de rápidas mudanças (PATTON, 2002, p. 194).

Neste artigo, evidencia-se como instrumento para coleta de dados um questionário com indicadores que se referem à escola criativa para identificar-se qual o Grau de Desenvolvimento Criativo de Escola Municipal de União da Vitória -PR. Para tanto, o instrumento de validação VADECRIE apresenta dez indicadores organizados em torno de parâmetros ou de categorias constitutivas de uma instituição educacional, sendo que para facilitar a análise sobre as avaliações feitas pelos professores, agrupamos três indicadores que se referem à escola criativa em uma categoria Consciência Criativa.

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Didio Augusto situada no bairro Limeira na área urbana do Município de União da Vitória-PR, que conta com 26 colaboradores: diretora, supervisora pedagógica, professores, funcionários e estagiários, atendendo 200 estudantes distribuídos entre as turmas de infantil V ao 5º Ano do Ensino Fundamental I. Esse número de matrículas está sujeito a mudanças em virtude de demandas latentes na atual conjuntura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A Escola Municipal Professor Didio Augusto, ao longo de sua história, prioriza a aprendizagem baseada em projetos, contribuindo com o campo da educação ao evidenciar as possibilidades de prover práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos estudantes, práticas essas que se efetivam nos princípios da transdisciplinaridade, do pensamento complexo e da ecoformação.

Quadro 1 - Projetos desenvolvidos na escola

Projetos	**Objetivos**
Banda de Percussão Didio Augusto	Favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação”
Projeto de dança Contraponto	Trabalhar com a dança visando como eixo principal o desenvolvimento da linguagem corporal nos estudantes através das atividades aplicadas e da apresentação de uma coreografia.
Projeto de Leitura	Incentivar o prazer pela leitura no contato com diferentes gêneros textuais, proporcionando ao indivíduo através da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora.

Horta/ Jardim	Conscientizar os estudantes sobre a importância da alimentação saudável, bem como capacitá-los a realizar prática necessária para a produção de uma horta. Que os estudantes sejam capazes de associar a ideia de práticas saudáveis com a qualidade de vida
JEPP Jovem Empreendedores Primeiros Passos (SEBRAE)	Incentivar o protagonismo juvenil e a iniciativa futura na busca de possibilidades de inserção no mercado de trabalho, por meio de uma postura empreendedora.
Programa Educacional de Resistência às Drogas	Programa consiste em uma ação conjunta entre as Polícias Militares, Escolas e Famílias, no sentido de prevenir o abuso de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências diárias que contribuem ao uso de drogas e à prática de violência, desenvolvendo habilidades para resisti-las
Programa Agrinho	Desenvolver ações educativas, sob o lema "Saber e atuar para melhorar o mundo", com ênfase em cidadania, saúde, preservação do meio ambiente e educação para o consumo sustentável, colaborando para a formação de cidadãos idealistas, aliados e integrantes do empreendedorismo, com vistas à melhoria da qualidade de vida.
Nossa casa do Caminho	Acolher a criança é garantir seu futuro, é através da educação e boa alimentação que o trabalho acontece, para assim rompermos barreiras sociais e econômicas, criando condições para que possam sonhar com autonomia de pensamento e correr atrás de seus objetivos de vida.
Grupo Folclórico Suíço Edelweiss	Proporcionar o contato com a cultura suíça em geral, como seu idioma, música, cantos, danças, trajes e comidas típicas. O resgate da cultura suíça é também uma forma de homenagear os imigrantes que vieram para nossa região trazendo tanto progresso.
SESC Futuro Integral	Permitir o domínio de novas habilidades, a mudança de comportamento, a prevenção da violência maior participação e inclusão social, diminuição da evasão e aumento do rendimento escolar, desenvolvimento da criatividade e ampliação do repertório cultural.

Fonte: Nogara (2022)

Os conceitos didáticos são, de acordo com Torre e Zwierewicz (2009, p.156- 157), a consciência; o caráter colaborativo dialogante; o sentipensar e vivenciar; valores humanos e sociais; autonomia e criatividade; currículo integrado; estratégias múltiplas e diversificadas e; avaliação polivalente.

Para que o processo educacional seja desenvolvido de forma humanista, crítica e transformadora, criativa, compreende-se que o aprender deve ser vivenciado a partir do cotidiano, dos estudantes. Na visão de Moraes e Torre, educar é não "[...] somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para 'escuta dos sentimentos' e 'abertura do coração'" (MORAES; TORRE, 2004, p. 69).

Analisando os dados do questionário respondido por professores para analisar o Grau de Desenvolvimento Criativo, destaca-se que a Escola pesquisada possui uma Cultura Inovadora, isto é, instituição faz parte de uma comunidade na periferia de União da Vitória – PR, sendo que a escola promove ações que envolvem toda comunidade, respeitando as diferenças, através dos vários projetos vivos desenvolvidos na escola, percebe-se uma grande mudança no entorno, aproximação e participação da comunidade em eventos realizados. A organização da escola está articulada, porquanto todos trabalhando em conjunto, criando oportunidade para adquirir e transferir o conhecimento. Para Torre (2012,

p.45) a Cultura Inovadora: “[...] busca a solução de problemas surgidos no funcionamento da instituição, no desenvolvimento curricular ou no sistema relacional. É déficit de inovação”.

No indicador Criatividade e valor, observa-se que criatividade está inclusa no PPP Projeto Político Pedagógico, através do PCE, nos planejamentos dos professores, e também em outros projetos desenvolvidos pela escola, assim como na organização da ressignificação dos espaços, sendo que a escola possui muitos lugares com múltiplas potencialidades, favorecendo a organização de interações e de brincadeiras motivadas pelas perspectivas da criatividade e da ecoformação, procurando reconhecer as habilidades e potencializar a criatividade. Intensificar as relações humanas, compreensão do eu, do outro ampliando a participação das famílias, estabelecendo novas parcerias com a comunidade, universidades, prefeitura.

Referente ao último indicador avaliado, ou melhor, Valores Humanos, Sociais, Ambientais, abrangem-se os valores sócio-afetivos, ambientais, de autonomia e liberdade, de solidariedade e colaboração, reconhecimentos, consciência, direitos e deveres como ser humano e cidadão. Desse modo, a escola busca o desenvolvimento humano, fugindo ao modelo convencional de escola, isto é, construindo outras possibilidades de educar, para Torre (2012, p. 24), “[...] as pessoas merecem uma atenção preferencial, porque são elas que definem a direção, dão sentido e promovem ou bloqueiam o desenvolvimento de qualquer projeto”.

Criatividade torna-se necessária formar estudantes autônomos, pensantes, questionadores, críticos e criativos, favorecendo o desenvolvimento intelectual, social e afetivo de cada um, a criatividade está presente naturalmente em todo ser humano, toda pessoa tem potencial para ser criativa. Dessa maneira o professor precisa ofertar estratégias didáticas que favoreçam a religação dos saberes, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes apreciando as ideias, a criatividade. Para Torre (2008), a criatividade é um conceito emocional e vivencial. Sendo assim, a criatividade está presente em todos os saberes.

A certificação de reconhecimento da Escola Municipal Professor Didio Augusto como Escola Criativa pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e Associação de Escolas Criativas (ADEC) no II CIEDUS Congresso Internacional de Saúde, XI Fórum Internacional de Criatividade- INCREA, II Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica- REMPE/UNIARP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma escola torna-se criativa, busca-se ir além dos conteúdos curriculares, traçando uma longa trajetória de polinização, de criatividade, autonomia desenvolvida pela escuta, diálogo, acolhimento, pertencimento. As atitudes transdisciplinares promoverão o envolvimento entre as pessoas com o meio externo, na busca de melhorias, que pode ser concretizada através de ações sociais, que ajudam a minimizar os efeitos prejudiciais futuros para a humanidade, destacam-se, também, ações que visem à ecoformação, partindo da realidade próxima, transformando a comunidade escolar.

Portanto, buscar práticas pedagógicas facilitadoras nos processos de ensino e de aprendizagem sejam integradas, articuladas e promovam a participação ativa e proativa dos estudantes, valorizando a autonomia, além de, igualmente, estimular o protagonismo e o compromisso com ações que favorecem o bem viver consigo, com o outro e com o ambiente.

REFERÊNCIAS

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar

a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods,** 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

TORRE, S. Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino (VADECRIE). Barcelona: Círculo. Rojo, 2012

TORRE, S. **Movimento de Escolas Criativas:** fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, M. (Org.). Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.

TORRE, S. Um olhar ecossistêmico e transdisciplinar sobre a educação: olhar o futuro com outra consciência. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Coord.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p.17-28.

TORRE, S. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

Coordenação e Mediação: Dr. Valdir Lamim Guedes Junior (Uniplac)

CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

LAMIM-GUEDES, Valdir[1]

RESUMO

Este trabalho, que é um relato de experiência, trata da redação de capítulos com propostas de sequências didáticas por alunos de graduação como processo formativo. A experiência foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Botucatu-SP, no segundo semestre de 2021, no regime de Ensino Remoto Emergencial. A redação dos capítulos foi proposta e acompanhada pelo docente através da disponibilização de um modelo por meio de orientações durante as aulas ou ao atender os grupos e por meio de entregas parciais. Essa atividade era obrigatória e integrava a nota final das disciplinas. Após o encerramento da disciplina, os estudantes foram convidados a enviar seus capítulos a fim de compor uma obra coletiva. Com essa experiência, evidenciou-se que o exercício de escrita com o objetivo de produção de um produto editorial contribui para o letramento acadêmico dos graduandos.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Metodologia de ensino. Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A Professora Myriam Krasilchik, considerada uma das fundadoras da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil, afirma que se deve "[...] fazer com que aprendizagem, conhecimento e Biologia se tornem uma necessidade cívica [...] esse é um momento muito grave na história do país e os professores de Biologia têm um papel importante a desempenhar, quer dizer, de desmistificar o negacionismo, incompreensível a meu ver" (SANTOS et al., 2022, p. 346). Essa afirmação representa um dos muitos desafios dos professores de Ciências e Biologia na Educação Básica, já que uma compreensão do processo científico e da natureza da Ciência, isto é, a alfabetização científica (aqui entendida numa perspectiva freiriana, cf. SASSERON; CARVALHO, 2011), é uma das contribuições mais relevantes do ensino de Ciências Naturais.

Aliado a isso, está a necessidade de haver um ensino mais significativo, por exemplo, a partir da contextualização das informações (TAVARES, 2004). A partir desse contexto, há na proposição de Sequências Didáticas (SD) uma forma de abordar uma temática pertinente ao ensino de Ciências e/ou Biologia com uma aprendizagem significativa. Parte dos capítulos da obra "Sequências didáticas para o ensino de ciências e biologia: Propostas e formação docente" (LAMIM-GUEDES, 2022) integram uma experiência que buscou o letramento acadêmico, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de redação de gêneros textuais característicos do universo acadêmico universitário, como artigos e resumos, assim como de SD, que foram assumidas como forma de estimular o desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica e de compor o processo de ensino-aprendizagem de disciplinas de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Botucatu-SP. Assim, o objetivo deste trabalho é de apresentar essa experiência, demonstrando como uma metodologia de ensino para a formação inicial de professores de Ciências e de Biologia.

1 Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). E-mail: valdir@uniplaclages.edu.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5021-4176, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/3473994189361010.

METODOLOGIA

As Sequências Didáticas (SD) "[...] representam uma unidade constitutiva do processo educativo, (...) [sendo] um conjunto de atividades articuladas e organizadas de forma sistemática, em torno de uma problematização central" (GUIMARÃES; GIORDAN, 2013, p 2). Assim, essa problematização central é o que alia um conteúdo disciplinar com uma abordagem mais contextualizada. Em termos de número de aulas, uma SD tem a partir de duas aulas, podendo se estender por algumas aulas e, geralmente, tem cerca de 4 a 7 momentos.

Do ponto de vista da pesquisa, as SD são um tema para a investigação do trabalho docente, tanto na perspectiva metodológica quanto na possibilidade de superação da lacuna pesquisa-prática (GIORDAN *et al.,* 2011). Assim, acabam assumindo um papel formativo importante, tanto para formação inicial, como para continuada de professores.

A metodologia deste trabalho é uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, isso é, um tipo de texto que descreve uma "[...] dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação [...]. Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele (a) que a viveu" (ESCRITA ACADÊMICA, s.d., s.p.).

Devido às características desse tipo de metodologia, os resultados serão apresentados como uma narrativa que descreve o processo vivenciado e o produto decorrente dele.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A redação de capítulos com propostas de SD voltadas ao ensino de Ciências e de Biologia foi adotada como metodologia de ensino no segundo semestre de 2021, nas disciplinas "Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia" (uma turma no período noturno, 22 alunos) e "Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências" (duas turmas, uma matutina e outra noturna, com 11 e 37 alunos respectivamente), ainda sobre o regime de Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia de Covid-19.

A redação dos capítulos foi proposta e acompanhada pelo docente através de um enunciado e com a disponibilização de um modelo (*template*) por meio de orientações ao longo das aulas e atendimentos aos grupos e entregas parciais e, durante o processo de organização do livro, com a leitura cruzada entre alunos. A atividade de redação dos capítulos era obrigatória e integrava a nota final das disciplinas, enquanto a participação em alguma publicação era voluntária e gratuita, sendo apresentada essa possibilidade desde o início dos trabalhos.

Após o encerramento da disciplina, os estudantes foram convidados a enviar seus capítulos atendendo a chamadas para obras organizadas pelo docente e organizador do livro. A partir desse processo, há cinco capítulos que integram esta obra, sendo decorrentes de alunos da Unesp de Botucatu; de um total de 70 alunos, 11 integram a obra. Os capítulos de 4 a 7 são decorrentes do processo descrito neste trabalho e são descritos a seguir.

O capítulo 4, intitulado "Ecologia e a importância da conservação dos ecossistemas", que foi escrito por Isabela Melo de Figueiredo e Yghor Gloscof, trata de aspectos relacionados à conservação ambiental e aborda as temáticas "Interações ecológicas", "Reações em Cadeia" e "Problemáticas Ambientais e Conservação".

O capítulo 5, intitulado "Fontes e transformação de energia: Recursos renováveis e não renováveis", redigido por Camila Dantas Monteiro e Mirely Francine dos Santos Barbosa, trata-se de uma SD referente ao tema "Energia", a qual é voltada aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. A sequência é composta por cinco aulas que abordarão o conceito de energia, diferentes tipos de energia, definição de fontes energéticas e o panorama atual referente ao tema.

O capítulo 6, intitulado “O código genético e suas propriedades”, de autoria de Gustavo Boldrim Bueno e Natalia Harumi Kano, descreve uma SD para o segundo ano do Ensino Médio, composta por três aulas acerca do tema Código Genético. Nesse sentido, pretende-se explorar o fenômeno de processamento de DNA desde sua replicação até a formação de proteínas, as quais possuem importantes papéis biológicos nos organismos.

O capítulo 7, “Abordagem pedagógica de briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas e suas peculiaridades”, de autoria de Cristiane Figueira Pires, Danielli Suzel de Carvalho Seraphini Dutra e Natália Arias Serodio, traz uma SD composta por seis aulas de Ensino de Biologia, tendo como tema principal a Botânica, com o objetivo de que os alunos tenham acesso às informações necessárias para compor um conhecimento amplo sobre plantas e seus grupos evolutivos.

O capítulo 8, “Consumo: o consumismo e seus efeitos a partir da pedagogia histórico-crítica”, redigido por Guilherme Da Silva Souza e Virgínia Coelho Bine, trata da questão do consumo na sociedade e das ações antrópicas ao longo da história da humanidade.

Os capítulos apresentam temáticas variadas e integram uma experiência que buscou o letramento acadêmico dos estudantes, isto é, a compreensão de gêneros literários próprios da academia, como os resumos para eventos e artigos científicos. Importante ressaltar que o processo de redação das SD, que mobiliza muitos conhecimentos distintos, acaba por configurar um processo de aprendizagem complexo e significativo.

Importante destacar que muitos estudantes tiverem dificuldades de compor os textos, por isso o acompanhamento do docente, ao longo do processo, que se desenvolveu por todo semestre, acabou sendo um fato essencial para qualidade do texto e relevância do processo educacional. Apesar do apoio docente, muitos alunos não conseguiram avançar na redação dos capítulos e desistiram de participar da publicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou de uma experiência que envolveu a redação de capítulos com propostas de sequências didáticas como forma de constituir um processo formativo para graduandos em licenciatura em Ciências Biológicas.

Apesar do acompanhamento ao longo do processo, de terem os capítulos já redigidos e com a publicação gratuita dos mesmos, poucos estudantes optaram por participar das chamadas de textos, sendo, portanto, um desafio à conscientização sobre a relevância das publicações para a formação, circulação de conhecimento e construção do currículo do estudante. Com essa experiência, evidenciou-se que o exercício de escrita com o objetivo de produção de um produto editorial contribui para o letramento acadêmico dos graduandos.

REFERÊNCIAS

ESCRITA ACADÊMICA. O relato de experiência. Disponível em http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/. Acesso em 12.mai.2023.

GIORDAN, Marcelo; GUIMARÃES, Yara A. F.; MASSI, Luciana. Uma análise das abordagens investigativas sobre sequências didáticas: tendências no ensino de Ciências**. Actas do VIII ENPEC**, 2011.

GUIMARÃES, Yara A. F.; GIORDAN, Marcelo. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC.** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em https://midia.atp.usp.br/plc/plc0703/impressos/plc0703_aula16_elementos_validacaoSD.pdf. Acesso em 12.mai.2023.

LAMIM-GUEDES, Valdir. **Sequências didáticas para o ensino de Ciências e Biologia**: Propostas e formação docente. São Paulo: Editora Na Raiz, 2022. Disponível em https://doi.org/10.5281/zenodo.7306058. Acesso em 12.mai.2023.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, p. 59-77, 2011. Disponível em https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246. Acesso em 12.mai.2023.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**, v. 55, n. 10, p. 55-60, 2004. Disponível em https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1237415764640_1647465121_8863/AprendizagemSignificativaConceitos.pdf. Acesso em 12.mai.2023.

EXPLORANDO A AGROECOLOGIA E BOTÂNICA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: A UTILIZAÇÃO DA HORTA ESCOLAR COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INFORMAL

FIRMINO, Pedro Eduardo Simões[1]
SILVA, Larissa Maria Santos da[2]
SILVA, José Carlos Amaro da[3]

RESUMO

Este relato de experiência aborda a importância da introdução de metodologias educacionais inovadoras, como a utilização de hortas escolares agroecológicas, no ensino de ciências, especificamente na área de botânica, como forma de gerar conhecimentos sobre plantas, desenvolvimento sustentável e soberania alimentar. Assim, tem como objetivo explorar a agroecologia e a botânica com os adolescentes do Ensino Médio da EREM Senador João Cleofas de Oliveira localizada na cidade de Vitória de Santo Antão/PE. As atividades focaram na aprendizagem por investigação para reforçar a aquisição de competências profissionais.

Palavras-chave: Agroecologia. Horta escolar. Botânica. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências infelizmente ainda é pautado em um modelo baseado em memorização de conteúdo e falta de atividades em campo. Isso contribui para que os adolescentes não se interessem pelo estudo das ciências da natureza, afetando futuramente mais ainda a relação que a humanidade possui com o meio ambiente (GUIMARÃES, 2006). A botânica, por ser uma área das ciências, é considerada menos importante, afetando a percepção tida em relação à relevância que as plantas possuem para o meio ambiente em relação a como elas se desenvolvem e, principalmente, qual a importância delas em nossa vida.

É necessário que novas metodologias educacionais sejam exploradas para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, gerando conhecimentos em relação às plantas, desenvolvimento sustentável e uma soberania alimentar. No tocante a essa problemática, faltam instrumentos que facilitem a aprendizagem de ciências e botânica no ensino médio, os espaços não formais de ensino surgem como uma ferramenta capaz de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, quebrando com os paradigmas de um modelo escolar que não consegue visualizar material didático para além da sala de aula, ficando distante também da realidade em que a escola está inserida e que os alunos vivem (VIEIRA *et al*., 2005)

A horta escolar agroecológica se baseia em um sistema no qual permite aos estudantes uma compreensão em relação às interações e às dinâmicas ecológicas na qual ocorrem entre as plantas e outros seres vivos, servindo como um "laboratório vivo" para a investigação e realização de experimentos. Além disso, as hortas escolares motivam os estudantes a uma reflexão em seus hábitos alimentares e comportamentais para um maior cuidado em relação a sanidade da natureza em seu entorno (DOS SANTOS *et al*., 2014).

Esse trabalho tem o objetivo relatar a aplicação de uma sequência didática na construção de uma horta agroecológica como uma ferramenta pedagógica, avaliando suas contribuições para o ensino-aprendizagem de alunos no ensino médio da EREM Senador João Cleofas de Oliveira, localizada em Vitória de Santo Antão - Pernambuco.

1 Licenciando em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória. pedro.firmino@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/4121624852572944.
2 Licenciando em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória. larissa.lmssilva@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/2032203040507352.
3 Licenciando em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória. carlos.amaro@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/1980282715884562.

METODOLOGIA

Utilizaram-se diversas estratégias pedagógicas durante as aulas, tais como recursos audiovisuais, mapas conceituais, narração de experiências com hortas escolar agroecológica, coleta e análise de dados usando tecnologias de informação e comunicação para investigar aspectos dos caules das plantas e técnicas de manejo de jardins. Além disso, os alunos foram imersos em experiências práticas que promovam valores ambientais e respeito pela biodiversidade.

Em duas áreas, localizadas paralelamente uma a outra, e cada qual medindo respectivamente 80,36m² e 72,34m², foi implantada a horta, na qual se cultivaram alface roxa, alface verde, coentro, salsa, cebolinha, manjericão, orégano, berinjela, couve, quiabo, feijão de porco, milho, macaxeira, feijão guandu, pimentão, tomate, plantas alimentícias não convencionais (PANCs), além de algumas flores que ajudam a trazer polinizadores e diversificar a estrutura e nutrientes do solo. Em canteiros que foram delimitados por pedras que se encontravam no próprio espaço da escola, que cada aluno ou duplas ficavam responsáveis por escolher, plantar e cuidar das respectivas plantas.

Os estudantes utilizaram técnicas agrícolas e ancestrais para o manejo da horta, como as seguintes: plantio das plantas de acordo com as especificidades de cada uma; rega duas vezes ao dia; controle manual de plantas espontâneas; utilização de adubo e cobertura de solo. As atividades focaram-se na aprendizagem por investigação para reforçar a aquisição de competências profissionais.

Com o objetivo de fomentar a aprendizagem significativa na horta, realizaram-se as seguintes atividades experimentais:

1. Acompanhamento semanal da horta através de relatórios, registros fotográficos, que registravam variáveis como o tamanho das folhas, o crescimento das plantas, reconhecimentos de pragas que poderiam afetar a horta e quais plantas estavam indo bem e quais estavam indo mal;
2. Através de um trabalho colaborativo, os alunos aplicaram o método científico através das fases de observação, hipótese, experimentação e obtenção de conclusões do que foi observado;
3. Resolução de atividades propostas através de guias de trabalho que integra conhecimentos de diferentes disciplinas e oferecem aos alunos a oportunidade de aplicar esses conhecimentos de maneira interdisciplinar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Os estudantes desenvolveram competências laborais durante a implementação da horta agroecológica, destreza no manejo de instrumentos de medição, capacidade de análise e interpretação do que era observado, e criaram registros como diários de campo, além de e registros fotográficos e audiovisuais. Com isso, os alunos puderam aprender na prática os conteúdos relacionados à botânica como: morfologia de fruto, folha, flor e semente, fisiologia, função na natureza. De acordo com Zeichner e Noffke (2001), o conceito de prática como produção de conhecimento é essencial, pois promove o desenvolvimento individual e vai para além dos contextos privado e local, contribuindo para uma melhoria educacional e social. Oferecendo uma estratégia diferenciada no ensino-aprendizagem dos conteúdos, eles tiveram a oportunidade de colocar “a mão na massa” e ter o contato real com os assuntos vistos em sala e durante as rodas de conversas, além de reconhecer as particularidades de cada planta, bem como quais necessitam de sol pleno, sombra e quantidade de água a fim de suprir as necessidades individuais.

Ademais, o processo de aprendizagem tornou-se mais forte através da convivência e interação entre os companheiros de classe; sobretudo, o desenvolvimento das fases referente às resoluções de atividades propostas aplicadas para os motivaram a realizar um trabalho responsável.

Os recursos didáticos utilizados facilitaram o processo de aprendizagem dos estudantes bem como a retroalimentação dos saberes prévios em relação a conhecimentos da agroecologia e botânica. Outro ponto importante foram as autoavaliações realizadas pelos estudantes na horta, assim como dentro da sala de aula, o que gerou um aumento do interesse nas matérias envolvidas, em especial nos conhecimentos de botânica. Eles foram considerados responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem e, além disso, reforçaram seus conhecimentos teóricos por meio da aplicação prática em um espaço não formal.

O estudo de Botânica normalmente é realizado sem referências à vida do estudante, sendo uma disciplina que apresenta muitos termos técnicos que, na maioria das vezes, encontram-se desatualizados. Segundo Corrêa *et al.* (2016), os estudos científicos e propostas publicadas para contribuir na melhoria do ensino de Botânica ainda estão em sua fase inicial de desenvolvimento.

A adoção de diferentes procedimentos metodológicos de ensino é uma alternativa para que se estimule uma atitude reflexiva por parte do aluno desde que solicitado pelo professor – responsável por articular as diferentes modalidades didáticas – que o estudante seja um sujeito participante, vivencie uma variedade de experiências, tome decisões, faça julgamentos até chegar a conclusões (SILVA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A horta escolar é um instrumento facilitador da educação no ensino aprendizagem que promove vivências, transformações múltiplas e o envolvimento direto entre os atores envolvidos com o ambiente do seu entorno bem como permite a abordagem de diferentes conteúdos curriculares de maneira significativa e contextualizada na perspectiva da integração das diversas áreas do conhecimento e da afirmação de uma cultura da sustentabilidade (BARBOSA, 2008), transformando espaços ociosos em ambientes pedagógicos com aplicações práticas em ciências, natureza e as relações interdisciplinares (CAVALCANTI, 2014).

REFERÊNCIAS

ALESSANDRA, V. *et al.* A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola the social constructivist approach in psychology and education: playing in preschool. **Psicologia em Estudo**, n. 1, p. 51–58, 2001.

BARBOSA, N. V. S. Caderno 1: Horta escolar dinamizando o currículo da escola. Brasília: **FAO, FNDE, MEC**, 2ª ed., 2008.

CRIBB, Sandra. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, 2010.

DOS SANTOS, Maria Jeane Dantas *et al.* Horta escolar agroecológica: Incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no ensino fundamental. **Holos**, v. 4, p. 278-290, 2014.

GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar; ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; MORAES, Itamar José. Modelos didáticos no discurso de professores de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 3, p. 303-322, 2006.

RODRIGUES, Marcelo Dias. **A educação ambiental e a interdisciplinaridade através da horta**: Um estudo de caso entre duas escolas da cidade de Rio Grande. 2013. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Juliana Nascimento; LOPES, Natalia Pirani Ghilard. Botânica no Ensino

Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, V. 13, n. 2, p.115-136, 2014.

SILVA, P. G. P. **O Ensino da Botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos**. 2008. 146 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. Practitioner research. *In*: RICHARDSON, V. (Org.). Handbook of research on teaching. **Washington, DC**: AERA, 2001. p. 298-330.

JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DOS ARTRÓPODES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA ZOOLOGIA III

SILVA, José Carlos Amaro da[1]
SILVA, Larissa Maria Santos da[2]
FIRMINO, Pedro Eduardo Simões[3]

RESUMO

Este relato de experiência descreve os jogos didáticos para o ensino da fisiologia dos artrópodes para aplicação no Ensino Médio. A proposta parte da disciplina Zoologia III da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAV) do 4º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O objetivo foi apresentar como ocorreu a construção dos jogos e discutir com a turma e o professor a sua aplicabilidade futura no âmbito escolar. Foram formados cinco grupos de alunos, cada um escolhendo uma estratégia metodológica para trabalhar o conteúdo, tendo em vista a sua possível inserção na metodologia de um docente em diferentes contextos educativos. Os jogos foram apresentados em uma aula prática no dia 4 de maio de 2023, e os resultados foram considerados positivos, haja vista o nível de participação, intelecto e dinamismo da turma. Espera-se que essa experiência possa ser replicada e/ou aprimorada pelos futuros licenciados.

Palavras-chave: Zoologia. Artrópodes. Jogos didáticos. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Para que o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos ocorra de forma plena e eficiente, faz-se necessário que o docente utilize as mais variadas estratégias a fim de aperfeiçoar o espaço em sala de aula, fazendo com que o aluno adquira novos conhecimentos (SILVA; CABRAL; NERY, 2017). Assim, é pertinente que o educador implemente em sua metodologia de ensino novas perspectivas e fundamentações de repasse dinâmico do conhecimento, permitindo a ampliação de absorção do conteúdo por parte do público-alvo em sala de aula.

Uma das estratégias que o docente pode utilizar são os jogos didáticos. Eles, por sua vez, têm se mostrado grandes aliados para o professor, garantindo o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que promove o desenvolvimento de várias habilidades e aperfeiçoamentos daquelas que o indivíduo já possui; ademais recorre à quebra do paradigma de incapacidade permitindo visualizar a percepção do protagonismo diante do processo (SILVA; CABRAL; NERY, 2017). Além disso, os jogos proporcionam um ambiente de aprendizagem descontraído e os alunos passam a querer aprender o assunto proposto sob vigência do dinamismo, partindo de uma metodologia lúdica, descontraída e dinâmica, mas com intencionalidade potencial quanto aos objetivos esperados no que diz respeito a aprender e, também, à assimilação dos conhecimentos prévios. Logo, utilizando os jogos didáticos como uma ferramenta alternativa para o aprendizado, o professor consegue contextualizar os conceitos abordados e desenvolver, através da atividade lúdica, o interesse do aluno" (SILVA; CABRAL; NERY, 2017).

O planejamento da disciplina Zoologia III, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) do Centro Acadêmico de Vitória (CAV), é dividido em duas etapas ao longo do 4º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em primeiro momento, o professor aborda sobre assuntos mais básicos do Filo Artropoda, como as características gerais, a filogenia, a importância nos mais variados contextos e finalizando com uma aula em campo

1 Licenciando em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória. carlos.amaro@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/1980282715884562.
2 Licenciando em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória. larissa.lmssilva@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/2032203040507352.
3 Licenciando em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória. pedro.firmino@ufpe.br, http://lattes.cnpq.br/4121624852572944.

para consolidar os conceitos trazidos em sala de aula de forma mais prática. Já no segundo momento, é falado sobre a fisiologia desses organismos, como: sistema digestivo, circulatório, reprodutor, excretor, nervoso e os órgãos dos sentidos.

Durante o segundo momento da disciplina, que aborda o estudo da fisiologia, os alunos, que serão futuros docentes, frequentemente enfrentam desafios em compreender os conceitos complexos apresentados. O estudo da fisiologia dos artrópodes, em particular, exige atenção especial e compreensão de uma série de conteúdos conceituais. Apenas as aulas teóricas podem não ser suficientes para proporcionar um entendimento pleno sobre o tema. No entanto, esses assuntos são fundamentais para a percepção da grande diversidade desses seres tão importante para a vida na Terra.

Diante desse contexto apresentado, o docente da disciplina em questão propôs uma atividade em que os alunos foram divididos em cinco grupos e cada um escolheu uma estratégia metodológica para trabalhar o conteúdo fisiológico já estudado. Essa atividade teve em vista a sua possível aplicabilidade nos diferentes contextos educativos e serviu como atividade para compor as notas da cadeira. Dentre eles, três grupos optaram por produzir livros interativos, enquanto outro grupo desenvolveu modelos didáticos feitos com massa de biscuit. Já o grupo que será relatado nesta obra decidiu produzir jogos didáticos com uma abordagem diferenciada e atrativa para a aprendizagem dos conteúdos.

Essa iniciativa do docente e a diversidade de estratégias metodológicas adotadas pelos alunos permitiram uma abordagem mais dinâmica e criativa para a aprendizagem da temática, além de possibilitar uma visão ampliada sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos educativos quando futuros atuantes da docência.

Assim, este trabalho é uma iniciativa que partiu dos autores mediante as experiências obtidas durante a produção dos jogos didáticos para alunos do ensino médio sobre fisiologia dos artrópodes e a aplicação em sala de aula na instituição, envolvendo o professor e os alunos inseridos na disciplina acadêmica. O grupo articulou possibilidades de jogos que envolvessem a comunicação, o raciocínio lógico, a interação, a cooperação e a ligação com o conteúdo em pauta, de modo que o recurso poderia ser implementado em outros assuntos, pois permite a alteração e a reutilização desses materiais produzidos.

O objetivo deste relato de experiência, cujo foco é a disciplina que envolve os conhecimentos dos artrópodes, é de apresentar como ocorreu a construção de modelos didáticos tão eficientes no processo de ensino e de aprendizagem dos jovens alunos sobre os conteúdos conceituais propostos, a qual se deu entre os dias 11 de abril e 4 de maio de 2023; discutir os jogos com a turma e o professor mais a sua aplicação no Laboratório de Ensino e Inovação da universidade no dia 4 de maio de 2023.

DESENVOLVIMENTO

Para abordar a fisiologia dos artrópodes, o grupo em questão produziu jogos didáticos. Os jogos propostos foram: “RespirArtrópode” (montagem de um painel a partir dos órgãos e características de cada subfilo de Arthropoda); Corrida Nervosa (jogo de tabuleiro com peças); Jogo da Memória dos artrópodes, Tabuleiro humano.

O objetivo principal era oferecer uma forma lúdica e divertida de aprender sobre os sistemas fisiológicos dos artrópodes, e cada jogo desenvolvido focava em um ou mais desses sistemas. O “Respirartropode”, por exemplo, aborda o sistema respiratório, enquanto a “Corrida Nervosa” tinha como tema o sistema nervoso. O jogo da "Memória dos Artrópodes” aborda tanto o sistema excretor quanto o reprodutor, e o “Tabuleiro Humano” trabalha com os sistemas digestivo e circulatório. Ressalta-se que cada jogo pode ser adaptado mediante as necessárias de trabalhar em determinada turma e, a exemplo do jogo da memória, poderá ser utilizado, também, apenas no formato de um simples *quiz*.

Para a realização deste projeto foi essencial a utilização de ferramentas digitais para

comunicação e criação dos jogos. As reuniões virtuais na plataforma *Google Meet*, como também encontros presenciais com o professor, foram fundamentais para o alinhamento do grupo e para o acompanhamento do docente, que pôde fornecer orientações e sanar dúvidas. Além disso, a plataforma de designer gratuito Canva permitiu que os jogos fossem visualmente atraentes e personalizados, com a produção de cartas e caixinhas que garantem a durabilidade dos jogos. A utilização de materiais recicláveis, como papelão e isopor, também foi uma alternativa econômica e sustentável para a confecção do painel. Para o acabamento do painel, foi necessário adquirir papel camurça através de recursos financeiros próprios do grupo.

Essa combinação de tecnologia, criatividade e consciência ambiental foi fundamental para o sucesso do projeto, demonstrando a importância de utilizar recursos disponíveis para a realização de projetos educacionais de forma mais acessível e sustentável. E, a cada etapa de preparação desses materiais, era cogitado sobre as adaptações que o educador poderia realizar para abranger a realidade e a peculiaridade de cada turma nas escolas.

No dia de apresentações, os “jogos didáticos” envolveram toda a turma. Primeiro, por serem jogos lúdicos que abrangem, não apenas um sistema, mas todos os sistemas dos artrópodes, a turma sentiu-se interessada em querer participar como sendo os alunos do ensino médio. À medida que cada jogo ia sendo apresentado, o docente fazia algumas ressalvas, como melhorias e adaptações que poderiam ser alcançadas para envolver toda a turma de ensino médio quando fosse aplicado e o mesmo seguiu com os demais grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didática é fundamental para remodelar o aprendizado sob perspectiva de fundamentação metodológica, diante dos mais diversificados conteúdos. Nesse sentido, a dinâmica trazida pelo grupo na produção dos jogos didáticos permitiu o aprimoramento do conhecimento através da ludicidade constituída na configuração de cada jogo.

A expectativa inicial era que os alunos fossem capazes de visualizar o conteúdo de diferentes formas, promovendo a maturação do raciocínio diante do assunto abordado, e também a construção do raciocínio perante o assunto abordado, e também a construção do recurso, o que seria importante para quando atuarem na área da licenciatura. A implementação desses jogos com alunos do fundamental e médio pode ser regida pelo positivismo, visto que se deu ênfase ao excelente nível de participação, intelecto e dinamismo durante sua aplicação pelos acadêmicos.

Apesar do relato de experiência ser dado de forma mais simples, envolvendo apenas uma aula da matéria, foi o suficiente para perceber que a turma se envolveu no que foi proposto e trazer as variadas formas estratégicas e metodológicas de inserir o assunto fisiológico dos seres presentes no Filo para o professor da educação básica ministrar o assunto de maneira mais lúdica e menos cansativa, que envolva todos ali presentes em busca do aprendizado que é essencial para a formação plena do alunado. Sobretudo, foi notória a importância de os professores planejarem aulas interativas que envolvam os alunos, mantenha-os em ação, pensantes e atentos durante as aulas permitindo aproveitamento superior de suas peculiaridades.

Além da construção de jogos didáticos, a experiência descrita neste relato envolveu a produção de outros materiais pedagógicos, como livros interativos e modelos didáticos feitos com massa de *biscuit*. A abordagem diversificada permitiu que cada grupo explorasse suas habilidades e criatividades na construção de um recurso que auxiliasse no aprendizado dos conteúdos conceituais.

Portanto, sob circunstâncias didáticas favoráveis, espera-se que os envolvidos possam aprimorar seus conhecimentos, compartilhando e adquirindo saberes em virtude de uma aula interativa, tornando-se protagonista de suas aprendizagens, permitindo-lhes viver o processo enquanto se divertem. A utilização de jogos didáticos pode ser uma forma

interessante de ensinar e de aprender, proporcionando uma experiência mais significativa e prazerosa para todos os envolvidos no processo educativo.

É importante ressaltar que a utilização de diferentes estratégias metodológicas contribuiu para o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. A ludicidade dos jogos, por exemplo, tornou o estudo mais prazeroso e, consequentemente, mais efetivo. O uso de materiais pedagógicos interativos pode ser uma maneira interessante de inovar na prática docente e de oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado mais dinâmica e significativa.

REFERÊNCIAS

SILVA-IFAM, Cirlande Cabral; CABRAL-UEA, Hiléia Monteiro Marciel; NERY-IFAM, Ursula Rayandra Soares. Classificando os artrópodes: Alternativa para o ensino dos artrópodes para alunos do Ensino Fundamental CLASSIFYING THE ARTHROPODS: Alternative for the teaching of arthropods to Elementary School students. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 09, 2017.

COMO TORNAR O ENSINO DA MATEMÁTICA MAIS ACESSÍVEL E INTERESSANTE

GOMES, Rodrigo[1]
LAMIM-GUEDES, Valdir[2]

RESUMO

Este trabalho tem como tema a inovação no ensino da matemática, buscando estratégias pedagógicas que relacionem os conteúdos com situações cotidianas e profissionais dos alunos. O objetivo é tornar o aprendizado mais significativo e atrativo, incentivando a adoção de práticas pedagógicas criativas e divertidas para alcançar o sucesso na aprendizagem da Matemática, utilizando materiais de fácil obtenção. A metodologia utilizada foi a realização de observação sistemática e a aplicação de formulário avaliativo durante três aulas sobre frações realizadas com a turma do 6º ano de uma escola pública localizada em Lages-SC em setembro de 2012. Os resultados apontaram para a importância de uma abordagem mais humanizada e menos técnica por parte dos professores de Matemática na formação dos alunos. Além disso, foi destacada a necessidade de reflexão sobre o papel do professor na formação dos alunos, buscando uma abordagem mais crítica e consciente sobre a importância desta disciplina em suas vidas.
Palavras-chave: Ensino de matemática. Inovação. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste trabalho é a falta de relação entre o ensino de Matemática e aplicações em situações cotidianas dos assuntos tratados, o que leva os alunos a questionarem a aplicabilidade dos conteúdos na vida real e em suas futuras profissões. Muitos professores de Matemática são vistos como rigorosos e focados no saber técnico, o que pode prejudicar o engajamento dos alunos no aprendizado da disciplina. Há, ainda, uma necessidade de inovação no ensino da Matemática, com estratégias pedagógicas que relacionem os conteúdos com situações-problema e com a vida cotidiana dos alunos de forma a tornar o aprendizado mais significativo e atrativo. Assim, esta pesquisa visa a responder a questões: Por que a inovação no ensino da matemática é importante tanto para o aluno quando para o professor? Como as estratégias de ensino, para além das aulas expositivas contribuem para o aprendizado dos conteúdos matemáticos?

A justificativa da pesquisa é a necessidade de inovar as aulas de Matemática, que muitas vezes são monótonas e repetitivas, sem despertar o interesse e a compreensão dos alunos. A inovação educacional é entendida como uma prática institucional situada, que converge a decisões, a processos e a intervenção em si, e que agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias; o uso de novas estratégias ou atividades; e a alteração de crenças por parte de quem está envolvido nas ações desenvolvidas (OLIVEIRA; COURELA, 2013). Portanto, os professores devem buscar formas diferenciadas de ensino que motivem e agucem o interesse dos alunos, permitindo que aprendam de maneira significativa e possam aplicar a matemática em seu cotidiano.

A importância desse saber no cotidiano do ser humano é amplamente visualizada desde os mínimos detalhes: ao se fazer compras em um supermercado, ao atravessar uma rua, ao olhar em um calendário e ao fazer a contagem de dias que faltam para chegar uma determinada data, na forma como se fará a medição quando se precisa tomar algum remédio, pode-se afirmar que, em todos os momentos, mesmo sem querer ou sem perceber, vivencia-se, pratica-se e utiliza-se a matemática.

1 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). E-mail: rodrig.gms@uniplaclages.edu.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7574-9954, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/6698997026872924.

2 Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). E-mail: valdir@uniplaclages.edu.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5021-4176, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/3473994189361010.

Um questionamento feito por diversos professores é: como é possível promover uma educação matemática que não obscureça a introdução dos alunos ao pensamento matemático, mas que os ajude a reconhecer suas próprias habilidades matemáticas e conscientizá-los sobre como a matemática funciona em diversas estruturas tecnológicas, militares, econômicas e políticas? (SKOVSMOSE, 2000).

É importante que o professor relacione aspectos sobre o concreto dos conteúdos trabalhados para que os estudantes consigam estabelecer relações teórico/prático dos conteúdos desenvolvidos. A visualização da utilização dos conteúdos matemáticos no cotidiano é de suma importância para o aprendizado do aluno.

Assim, questiona-se: qual a importância de novas estratégias de ensino e práticas pedagógicas para o aprendizado de matemática no ensino fundamental – anos finais? Procura-se refletir sobre a necessidade de utilizar práticas diversificadas e criativas para facilitar a aprendizagem, além de investigar as práticas pedagógicas em escola pública da cidade de Lages (SC) e suas consequências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Acredita-se que esta pesquisa científica estimulará a reflexão sobre o papel do professor e o uso de metodologias de ensino e de práticas pedagógicas que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos da escola pública, incentivando a curiosidade e o prazer em aprender Matemática.

METODOLOGIA

A coleta de dados para o estudo utilizou técnicas de observação sistemática e um questionário com perguntas fechadas para os alunos das turmas escolhidas. A observação sistemática é uma técnica que utiliza instrumentos para a coleta de dados ou fenômenos observados e é realizada em condições controladas para responder propósitos preestabelecidos (LAKATOS; MARCONI, 1999). Já a construção do questionário exige do pesquisador experiência e critério profissional na elaboração de perguntas que maximizem as vantagens e minimizem as desvantagens em potencial (REA; PARKER, 2000).

As práticas foram desenvolvidas com o objetivo de ensinar frações de forma participativa e ilustrativa, em que foram ministradas três aulas durante a parte de regência do estágio docente do curso de licenciatura em Matemática em setembro de 2012 em turma de 6º. ano com aproximadamente 28 alunos de uma escola pública da cidade de Lages (SC).

A análise de dados do estudo foi realizada com base em natureza qualitativa. O dado qualitativo é uma forma de quantificação do evento qualitativo que normatiza e confere um caráter objetivo à sua observação. Essa análise é uma alternativa à pesquisa qualitativa, que se ocupa da investigação de eventos qualitativos com referenciais teóricos menos restritivos e com maior oportunidade de manifestação para subjetividade do pesquisador (PEREIRA, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciou-se a primeira ação trazendo aplicações práticas das frações que estão relacionadas ao cotidiano dos alunos. Por exemplo, utiliza-se o conceito de uma barra de chocolate dividida em diferentes partes, fatias de pizza, entre outros, para demonstrar a ideia intuitiva de frações, como é escrito, simbolizado e onde pode ser aplicado. Utilizam-se aulas expositivas, das quais os alunos participavam, tanto oralmente quanto de forma escrita. Foram elaboradas listas de exercícios em forma de tarefa para que os alunos pudessem exercitar e com isso absorver o conteúdo trabalhado.

A primeira avaliação foi um trabalho desenvolvido em grupo de forma ilustrativa, no qual os alunos deveriam criar desenhos que abordassem uma determinada fração e indicar qual era o numerador e o denominador, respectivamente. O critério de avaliação, além da representação fracionária, foi também o trabalho desenvolvido em grupo o compromisso de

cada componente, a responsabilidade e a dedicação. O resultado foi gratificante, pois os alunos interagiram, fizeram um trabalho, de certa forma, diferenciado e, principalmente, conseguiu-se alcançar o maior objetivo, demonstrar aos alunos em que se pode aplicar o conteúdo de frações no cotidiano.

Dando continuidade, abordaram-se a soma e a subtração de frações, com denominadores iguais e diferentes. Logo após, foi explicado o processo de multiplicação e divisão de frações. Por fim, elaborou-se uma avaliação que continha questões em que os alunos resolveram, envolvendo soma, subtração, multiplicação e divisão de frações, abrangendo também, questões problema.

Com a aplicação dos questionários, conseguiu-se avaliar tanto a aprendizagem dos alunos, quanto ao ensino dos educadores em relação ao conteúdo trabalhado, para que assim, se pudesse identificar se as estratégias de ensino diferenciadas tiveram maiores êxitos.

Ao questionar “Foi bom aprender este conteúdo?”, percebeu-se que 80% dos alunos acharam atrativo o conteúdo, e 20% dos mesmos não gostaram da matéria trabalhada. Identifica-se que os alunos conseguiram visualizar, de forma progressiva e ampla, que o uso da disciplina pode ser encontrado nas vivências mais simples e úteis do dia a dia. Assim foi possível que os mesmos entendessem e se interessassem mais no que estavam estudando. Sendo assim, a partir de certo conteúdo, como no caso frações, apropriar-se de conhecimentos cotidianos para a explicação, pode sim fazer com que o gosto pela disciplina aumente e traga maiores benefícios no processo de ensino-aprendizado.

Quando questionado: “Vocês perceberam onde as frações estão presentes no dia a dia?”, 47% dos alunos responderam que sim, 30% dos mesmos responderam que mais ou menos, e 23% disseram que não. Assim, observou-se que grande parte dos alunos conseguiu perceber a utilidade deste conteúdo no seu cotidiano, pois muito do que foi estudado foi relacionado com a prática. Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também os ouvir sobre a prática social imediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2007). Aqueles que responderam entender um pouco do novo conteúdo foram alunos nos quais foi possível diagnosticar certo nível de dificuldade nas operações básicas de matemática. Os alunos que não perceberam ao certo onde poderiam utilizar, apontaram argumentos dos quais mencionaram, disseram que não ficaria calculando, por exemplo, a fração de um chocolate, ou do número de pedaços de pizza, entre outros dos vários exemplos que foram citados em sala de aula.

Para a questão: “Qual foi a maior dificuldade de vocês no conteúdo trabalhado?”, observou-se que 37% dos alunos tiveram maior dificuldade na simplificação, 23% não tiveram dificuldades, 20% acharam que encontrar o divisor foi mais difícil e 20% obtiveram dificuldades na interpretação. O professor deve saber que, dentre a diversidade de alunos que há dentro de uma sala de aula, existem diferentes níveis e tipos de dificuldades e nem sempre o processo de aprendizagem é alcançado com sucesso e aprovações.

Na próxima questão: “Vocês gostaram da dinâmica feita para interpretação de frações?”, percebeu-se que 83% dos alunos responderam que sim, 10% alunos não responderam e 7% dos mesmos responderam que não. Maior parte dos alunos gostaram da metodologia abordada. O lúdico é um método que pode ensinar o aluno a lidar com situações no seu cotidiano, ensinando-o a interpretar problemas, a lidar com dificuldades, a raciocinar e até mesmo o humanizá-lo no seu contexto. Uma parte dos alunos não respondeu, ou não gostou da dinâmica utilizada. Esse resultado pode ter ocorrido pelo fato de que não demonstraram interesse em aprender brincando na sala de aula. Os professores frequentemente se queixam da falta de interesse dos alunos, que se manifesta em diversas

estratégias de defesa e de recusa de participar no ambiente escolar. Essas estratégias incluem atrasos, faltas, comportamentos indisciplinados e até mesmo evasão (DINIZ; OLIVEIRA, 2014/2015).

Ao questionar: “Qual a opinião de vocês em relação a explicação do conteúdo?”, identificou-se que 73% dos alunos acharam fácil de compreender, e 27% acharam difícil. Percebe-se que grande parte dos alunos achou fácil a explicação do conteúdo trabalhado e poucos acharam difícil a sua compreensão. O professor pode procurar formas mais adequadas para a aprendizagem dos seus alunos. Para isso, é necessário que desenvolva métodos atrativos que, ao mesmo tempo, progrida ainda mais o raciocínio dos mesmos e não somente repasse o conteúdo.

Durante a atividade, foi possível promover a colaboração entre os estudantes, incentivando o pensamento coletivo e a compreensão dos conceitos de fração. Adicionalmente, a atividade contribuiu para desfazer a percepção equivocada de que a Matemática é uma disciplina complicada e difícil, o que pode afetar negativamente a autoestima dos estudantes e sua capacidade de aprendizado.

Conclui-se que, durante a visita à escola, foram realizadas observações, escuta atenta e discussões conceituais, incentivando a adoção de práticas pedagógicas criativas e divertidas com a finalidade de alcançar o sucesso na aprendizagem da Matemática, utilizando materiais de fácil obtenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distância temporal entre as ações descritas neste trabalho, realizado em 2012, durante o estágio de docência do primeiro autor, e o ano de 2023, leva esse profissional agora a integrar um programa de pós-graduação com um projeto de dissertação sobre educação matemática crítica, indica a existência de um processo formativo, desde a formação inicial e a continuada, que envolveu um desconforto com a docência de Matemática, essencialmente, tradicional. Assim, revisitar as ações desenvolvidas reforçou a convicção sobre as escolhas didáticas realizadas naquele momento, agora com maior embasamento teórico-prático.

Este estudo apontou para a importância de inovar no ensino da Matemática, buscando estratégias pedagógicas que relacionem os conteúdos com situações cotidianas e profissionais dos alunos. É fundamental que os professores sejam criativos e utilizem materiais de fácil obtenção para tornar o aprendizado mais significativo e atrativo. Além disso, importa que haja uma reflexão sobre o papel do professor de Matemática na formação dos alunos, buscando uma abordagem mais humanizada e menos técnica. Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a melhoria desse ensino e para a formação de alunos mais críticos e conscientes sobre a importância dessa disciplina em suas vidas.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Ivonilda Mercês Prado. Reflexões sobre o mal-estar na profissão docente. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 19 n. 3, p. 203-221, nov. 2014 / fev. 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: Planejamento execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados – 4. Ed./1999.

OLIVEIRA, Isolina; COURELA, Conceição. Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores. **Interraccões**, v. 27, p. 97-117, 2013.

PEREIRA, Júlio Cezar Rodrigues. **Análise de Dados Qualitativos**: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

REAL, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa**: do planejamento a execução. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema, Boletim de Educação Matemática**, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

JOGOS E BRINCADEIRAS E SUA INFLUÊNCIA POSITIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BECHTOLD, Ivan[1]
BECHTOLD DALMÔNICO, Fabiane[2]
BONIN, Joel Cezar[3]

RESUMO

Brincar é um direito que deve ser assegurado à criança, brincar de diversas formas, em diferentes espaços e com pessoas diferentes pode ser o caminho para o desenvolvimento da criança. A proposta deste trabalho visa a apontar que as brincadeiras estão associadas à aprendizagem e podem render bons frutos. Nesse viés, pode-se considerar que o brincar na escola não é apenas mais uma forma de lazer para os alunos, mas, se planejada, pode ser uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, objetiva-se demonstrar que o lúdico não é somente um passatempo, mas sim uma experiência voltada à construção do conhecimento de modo divertido e prazeroso. Esta pesquisa se define como de natureza bibliográfica, descritiva e qualitativa no intento de apontar diversas vantagens do trabalho lúdico na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogos. Brincadeiras. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Jogos e brincadeiras como métodos de trabalho em sala de aula podem ter uma influência muito positiva para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, "[...] é fundamental vivenciar na educação infantil, os jogos e brincadeiras de modo que assim a criança venha a vivenciar momentos infantis relacionado às práticas pedagógicas, na qual proporcionará o desenvolvimento integral delas" (MEDRADO; TEXEIRA, 2020, p. 264). Nessa perspectiva, objetiva-se demonstrar a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. O brincar de acordo com Brasil (2018) pode se dar de diversas formas, em diferentes espaços, com pessoas diferentes e pode ser o caminho para o desenvolvimento da criança. Afirma-se que "[...] o brincar, o lúdico, possui um efeito altamente significativo para o desenvolvimento da criança (COELHO; MENEZES, 2022, p.567)

Nesse viés, busca-se demonstrar a prática do lúdico na Educação Infantil a fim de motivar a criança a aprender e a desenvolver seu pensamento, pois "[...] o desenvolvimento integral e com o lúdico a construção do conhecimento á aprendizagem fica, mais, prazeroso, divertido" (MEDRADO; TEXEIRA, 2020, p. 268). Tendo em vista que as crianças, de um modo geral, estão sempre motivadas, observa-se que quando instigadas a participar de brincadeiras propostas pelo professor demonstram muito interesse. Sob esse viés, é exposto que "[...] a brincadeira, [...] assume a função de promover o desenvolvimento da criança enquanto sujeito, e a edificação do conhecimento" (SOUZA, 2021, p.37).

Para além disso, afirma-se que, dentro do universo da educação, o processo de ensino não se calca mais no modelo tradicional, pois são necessárias novas estratégias de trabalho com o público infantil; assim, o lúdico é sugerido principalmente na Educação Infantil, porquanto evidencia que a aprendizagem se torne algo prazeroso e não uma obrigatoriedade, uma vez que o aprendizado de uma criança no desenvolvimento de uma atividade lúdica vai

1Mestrando do PPGEB (UNIARP). E-mail: ivanbechtold@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8563-1017 Lattes: http://lattes.cnpq.br/4847171532256720.
2Pós-graduanda do Instituto de Educação Século XXI. E-mail: fabianebechtold@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3753-6033, Lattes: https://lattes.cnpq.br/4943615751144497
3 Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) UNIARP, Caçador-SC. E-mail: joel@uniarp.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

muito além do pedagógico.

Da mesma forma, ressalta-se que o brincar, em seu sentido lúdico, não pode ser desenvolvido sem nenhum planejamento ou nenhuma perspectiva; ao contrário, é necessário muito planejamento por parte do docente e vários valores são abordados e colocados em prática durante as atividades desenvolvidas, o que faz com que a criança internalize e leve esses valores para além da sala de aula.

Diante disso, esse texto se propõe a apresentar algumas justificativas e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem através de jogos e de brincadeiras, bem como destacar a importância do docente no desenvolvimento das atividades lúdicas para o melhor desenvolvimento das crianças e, por fim, apresentar através da pesquisa bibliográfica que os jogos e brincadeiras (em sala de aula) podem notadamente ser uma influência positiva para o desenvolvimento das crianças na educação infantil.

METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois há intenção de realizar um estudo com ênfase no conhecimento de determinados aspectos de natureza subjetiva e os mesmos não podem ser traduzidos em números. Conforme Martins (2022), esse tipo de pesquisa, se pauta em "[...] crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, [...]", e não podem ser reduzidas às variáveis numéricas". (MARTINS, 2022, p. 38).

Quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva, pois, além de descrever o objeto de estudo, é feita uma análise sem a interferência do pesquisador. Quanto aos procedimentos de pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois possui o objetivo de reunir informações e dados para comprovação e apresentação da importância do lúdico na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Aprender a assumir papéis e a cumprir regras de um modo divertido e desafiador é algo muito mais eficaz do que aprender apenas pelo modo tradicional. Nesse sentido, Vygotsky (1988) diz que "[...] ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade" (VYGOTSKY, 1988, p. 11).

Aportando a estratégia da utilização do lúdico na educação infantil, Souza (2021), por sua vez, também afirma que a ludicidade é a ferramenta ideal para a promoção do conhecimento de modo mais facilitador: "O lúdico na educação infantil [...] é uma ferramenta utilizada no processo de aprendizagem, sendo ideal na promoção do conhecimento, [...] a criança vai aprendendo e assimilando os conteúdos [...]" (SOUZA, 2021, p.15) e, assim, nota que o aprender não é um sacrifício, mas algo prazeroso.

Essa inclusão do brincar no dia a dia das crianças não significa dizer que é preciso inserir todo o conteúdo curricular em brincadeiras e jogos, mas que, na medida do possível, deve-se associar os conteúdos ministrados com aulas lúdicas. Assim, "[...]as crianças aprendem melhor por meio de uma relação afetuosa ao tratar-se de conteúdos e valores e, por meio de jogos e brincadeiras, promovem a comunicação efetiva, proporcionando melhor socialização [...]" (FEITOSA; FEITOSA; FEITOSA JUNIOR, 2021, p. 42).

Brincar é um dos direitos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança previstos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Diante disso, há a necessidade de a escola estimular, conservar e recriar as brincadeiras no ambiente escolar no intuito de garantir o direito ao brincar, como uma dimensão fundamental da infância. Assim, roga o documento: "Brincar cotidianamente de diversas formas, "[...] ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, [...] é nesse ponto que devemos focar" (BRASIL, 2018, p.38).

Nesse sentido, aprender é coisa séria, e aprender brincando, com prazer e alegria é muito melhor. Atividades importantes, porém, com um toque de brincadeira para que as crianças obtenham a atenção devida, sempre pode oportunizar um diferencial. Pode-se dizer que brincadeira e aprendizagem caminham juntas e que, se bem trabalhadas, fazem toda a diferença na aquisição do conhecimento por parte da criança. Sobre isso, Kishimoto (1996) diz que "[...] a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com uma motivação interna, típica do lúdico [...]" (KISHIMOTO, 1996, p. 37).

Os jogos e as brincadeiras como recurso didático são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento da criança, ou seja, esses podem "ensinar" a criança a pensar, a desenvolver o raciocínio lógico de um modo mais dinâmico e divertido, sem pressão ou cobranças. Consoante a esse pensamento, a criança ao tomar decisões sobre alguma situação, passa a desenvolver a sua autonomia. Vygotsky (1994) aponta que "[...] a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual [...]" (VYGOTSKY,1994, p.54).

Quando se trata de jogos, a atividade que, por muitas vezes, inicia-se simplesmente como uma brincadeira, aos olhos da criança, acaba se tornando séria e, com essa mudança de visão ocorrida durante o processo, o interesse da criança pelo jogo se aguça; portanto, o jogo se torna um meio de motivá-la para o desenvolvimento total da atividade. "A motivação é um requisito muito importante no processo ensino-aprendizagem, haja vista que é preciso se sentir motivado a aprender, porque sem interesse torna-se difícil a assimilação dos conhecimentos" (SOUZA, 2021, p.85).

Desse modo, a criança aprende brincando e os jogos e as brincadeiras desenvolvidas na Educação Infantil auxiliam muito na preparação para o futuro, uma vez que enquanto a criança brinca, ela incorpora valores sociais, culturais além de aprender a dividir ou compartilhar com os colegas, pois "[...] o jogo para a criança é o exercício e a preparação para a vida adulta (LOPES, 2005, p.35).

Acredita-se que enquanto a criança está envolvida nas brincadeiras e nos jogos, ela passa por algumas situações do seu dia a dia, algo similar ao que acontecerá com ela na fase adulta, ou seja, os jogos ajudam-na a encontrar uma solução para um determinado problema. Nessa perspectiva, Kishimoto (1999) relata que "[...] brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação" (KISHIMOTO, 1999, p.26).

Continuando nessa perspectiva, é necessário que se leve em consideração a necessidade de as atividades lúdicas serem aplicadas de forma coerente para que a criança se sinta satisfeita. "O conjunto de atividades lúdicas aplicadas de forma coerente faz com que a criança expresse a maneira como reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo" (COELHO; MENEZES, 2022, p.562).

Observa-se que é necessário planejamento de cada atividade por parte do docente; desse modo, permite-se que as crianças se sintam satisfeitas e, consequentemente, mais estimuladas para a realização das atividades. Todavia, cabe ao professor intervir em momentos apropriados, quando necessário, não permitindo que as crianças percam o rumo e o exercício proposto. Nesse viés, há a necessidade de o professor ficar sempre atento no que está acontecendo, observando os erros e os acertos para melhor desenvolver do trabalho. "Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne uma atividade que estimule a auto estrutura do aluno (KISHIMOTO, 1997, p. 85).

Nesse mesmo sentido, da organização das atividades por parte do docente, Kishimoto (1997) ainda coloca que "[...] a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento, aos "erros" e "acertos" dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico (KISHIMOTO, 1997, p. 85).

Dessa maneira, os brinquedos são de extrema importância para o desenvolvimento de uma brincadeira na sala de aula; assim, é essencial que sejam escolhidos de forma adequada

para que a criança possa brincar e interagir durante as atividades, pois durante esse tempo ela se desenvolve e constrói seu conhecimento de mundo. “[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; [...]” (VIGOTSKY, 2007, p.134).

Para Vygotsky (2007), no brinquedo, acontecem as maiores aquisições de uma criança e, por esse motivo, o professor da Educação Infantil precisa valorizar, a cada dia, as brincadeiras e jogos nas salas de aula, dando oportunidade para a exploração de novos conhecimentos por parte dos educandos. O autor descreve que “[...] no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p.134).

Para os professores mais habituados com o método “tradicional”, torna-se difícil a missão de trabalhar o conteúdo dentro de uma perspectiva mais lúdica. E, apesar de muitos crerem que trabalhar com brincadeiras seja algo simples, pode-se afirmar que não é tão fácil como muitos imaginam, pois, tal metodologia exige que o educador tenha conhecimentos, práticas e vontades para ser parceiro da criança nesse processo. “Ao mencionar a prática pedagógica na Educação Infantil, é preciso ter em mente perspectivas de inovações, pois com os avanços sociais é preciso reinventar-se” (COELHO; MENEZES, 2022, p.565)

O professor precisa estar atento para não ficar somente na aula tradicional com objetivos simplesmente pedagógicos, pois pode inibir a criatividade e a liberdade das crianças. “A criança aprende enquanto brinca e, assim, ocorre a descoberta de si mesmo e do outro, [...], por meio das brincadeiras, ela registra suas capacidades sociais e recursos afetivos e emocionais com o auxílio principalmente do docente” (FEITOSA; FEITOSA; FEITOSA JUNIOR, 2021, p. 45).

É preciso se reinventar, dedicar-se para resgatar o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola; enfim, é necessário reviver a criança que existe em cada um para que se possa aproximar a criança do real. É necessário despertar de modo “[...] pedagogicamente organizado”, a criança que está dentro do docente para encontrar a alegria do brincar com as crianças que estão no mundo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado considera a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem para com as crianças. Observa-se que a estratégia de trabalhar/ensinar, usando jogos e brincadeiras para desenvolver atividades pedagógicas, além de ser uma tática para estimular a criança ao progresso de sua aprendizagem, é também uma ferramenta motivacional muito eficiente.

Nesse mesmo viés, observa-se haver inúmeros pontos positivos para se trabalhar o lúdico em sala de aula; dentre eles, destaca-se que jogos e brincadeiras mostram-se como uma influência muito positiva para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, pois, além de ser uma dinâmica para a construção de conhecimentos, motiva a criança para aprender algo novo e faz com que elas aprendam melhor, pois esse aprendizado acontece por meio de uma relação afetuosa, divertida e prazerosa.

Dentre vários pontos positivos, pode-se afirmar que a criança aprende a se socializar mais facilmente, pois isso a motiva a agir de modo mais ativo, incentivando-a a aprender algo novo por meio de trabalhos em grupo ou individualmente e acaba por ajudar a criança a incorporar valores sociais e culturais, ou seja “[...] o jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. [...]. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais” [...] (KISHIMOTO, 1996, p. 26).

Para finalizar, observa-se que a importância do planejamento por parte do docente com relação ao lúdico é fulcral para o sucesso do aprendizado na educação infantil. Nesse sentido, para Kishimoto (2010), o docente por transmitir o conhecimento necessita para

desenvolver uma atividade lúdica, um estudo adequado e uma análise criteriosa para que haja uma seleção apropriada de materiais e, ainda, um espaço favorável para a aula, ou seja, uma aula lúdica e prazerosa também demanda um bom planejamento por parte do professor.

Diante da realização desse estudo, conclui-se que o lúdico é uma estratégia muito positiva para o ensino/aprendizado na Educação Infantil; porém, a importância do professor quanto ao planejamento para aplicação dos jogos e das brincadeiras durante as aulas é indispensável, porquanto só assim o brincar será, ao mesmo tempo, pedagógico, lúdico e educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio. 2023.

COELHO, Maria de Fátima da Silva; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. O Lúdico na Educação Infantil: aprender com o brincar / theplayful in earlychildhoodeducation. **Id OnLine**. **Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 16, n. 63, p. 560-569, 31 out. 2022. Lepidus Tecnologia. http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v16i63.3603. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3603/5677. Acesso em: 02 maio 2023.

FEITOSA, Francenilde da Silva; FEITOSA, Neidiara da Silva; FEITOSA JÚNIOR, Francisco Rubens. A aprendizagem na educação infantil através do lúdico. **Educationis**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 39-45, 1 fev. 2021. Companhia Brasileira de Producao Científica. http://dx.doi.org/10.6008/cbpc2318-3047.2021.001.0005. Disponível em: https://sustenere.co/index.php/educationis/article/view/CBPC2318-3047.2021.001.0005. Acesso em: 05 maio 2023.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **O jogo e educação Infantil**. São Paulo, Pioneira, 1999.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na Educação. Lavras: Ufla, 2022. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50782. Acesso em: 05 maio. 2023.

MEDRADO, Ana Claudia de Souza Menezes; TEXEIRA, Verônica Rejane Lima. A Relevância dos Jogos e Brincadeiras para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação Infantil / The Relevance of Games and Play for the Development of Learning in Early Childhood Education. **Id On Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 14, n. 53, p. 260-270, 28 dez. 2020. Lepidus Tecnologia. http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2869. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+A+Relev%C3%A2ncia+dos+Jogos+e+Brincadeiras+para+o+Desenvolvimento+da+Aprendizagem+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil&btnG=. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, Antonia Silva de. **O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:** O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga Maranhão - Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%c3%87%c3%83O_CI%c3%8aNCIAS%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

PELLIZZARO, Fernanda[1]
PARIS, Thainá[2]
GONÇALVES, Sonia de Fátima[3]

RESUMO

O presente resumo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de graduação em Pedagogia presencial da UNIARP. Atualmente, as pesquisas voltadas para o mundo da gamificação dentro do ambiente tem se tornado um grande desafio, pois essa nova realidade de aprendizado tem se configurado uma experiência inovadora em termos de educação. Por isso, este texto aqui apresentado considera que a gamificação e os jogos educacionais podem ser capazes de estimular e de encorajar os alunos a participarem com maior empenho das atividades propostas no que abrange a alfabetização e o letramento. Outrossim, este estudo usou a metodologia bibliográfica de ordem qualitativa.

Palavras-chave: Alfabetização, Jogos, Gamificação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de apresentar como as instituições de ensino, atualmente, tentam transmitir conhecimento através de atividades pedagógicas lúdicas e diferenciadas, sendo a gamificação uma possibilidade plausível. Assim, hoje, levar uma pluralidade de interações que promova o desenvolvimento da criança, seja ele no aspecto didático, cognitivo ou social ou ainda nas demais competências é algo necessário e fundamental.

Apresentar a ideia da tecnologia aliada à educação é o objetivo fundamental deste trabalho, pois ela auxilia cada vez mais a vida dos professores em sala de aula. Assim sendo, o envolvimento da gamificação é relevante e necessário para todos que fazem parte da vida escolar.

Esses saberes e técnicas demonstram o novo foco do sistema educacional nas novas gerações, imersas em novas tecnologias, pois é preciso aliar o conhecimento dos professores com a já existente inclusão tecnológica no meio social. Assim, a gamificação vem ao encontro das possibilidades de resolução de problemas que a educação enfrenta atualmente no que se refere aos dilemas do ensino/aprendizagem.

Diante do exposto, este trabalho justifica-se pela necessidade de aplicar metodologias ativas, pois a aplicação da gamificação é uma estratégia para chamar a atenção das crianças durante o período de alfabetização, o que é um desafio para todos os educadores; afinal, há tantas distrações disputando espaço nos dias de hoje que, muitas vezes, o professor se encontra perdido e desamparado. Por isso, a gamificação se torna um método de ensino baseado na dinâmica e na utilização de jogos online com o intuito de aplicar o conteúdo das disciplinas escolares, de modo mais interativo e lúdico.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui abordada utilizou o método bibliográfico de cunho qualitativo. Segundo Minayo, o método qualitativo é muito usado em pesquisas de trabalhos de conclusão de curso, porquanto

1 UNIARP. E-mail: fer_pellizzaro@hotmail.com Lattes: https://lattes.cnpq.br/0485171670555330.
2 UNIARP. E-mail: paristhaina@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/3006071311204222
3 UNIARP. E-mail: soniafatima@uniarp.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/4813874292949682

> O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Diante disso, o trabalho aqui apresentado tem a intenção de discutir qual é o papel representativo da gamificação dentro do contexto escolar contemporâneo, utilizando obras e textos publicados sobre este tema dentro do mundo da educação básica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A BNCC (2018) declara que, nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (também conhecidas como TDICs) transformaram a maneira como trabalhamos, comunicamos, conectamos e aprendemos. Na educação, as TDICs têm sido incorporadas à prática docente como forma de promover uma aprendizagem mais significativa e tem como objetivo apoiar os professores na implementação de métodos de ensino positivos, alinhando o processo de ensino com a realidade dos alunos, estimulando maior interesse dos próprios professores e dos alunos, fazendo todos participarem de todas as etapas da educação básica. No entanto, os motivos pelos quais a tecnologia e os recursos digitais devem aparecer cada vez mais no cotidiano escolar não param nesse ponto. É preciso promover a alfabetização e a alfabetização digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oferecer oportunidades de inclusão digital.

Freire (2006) aponta que as metodologias ativas estão baseadas em um princípio teórico relevante, pois hoje a autonomia do aluno se torna algo visível na educação. Com isso, a problematização é o pronto crucial das metodologias ativas no ensino-aprendizagem, com a finalidade de motivar e de alcançar os objetivos dos estudantes, pois a partir do momento que ele possui entendimento claro dos problemas, é mais fácil ele buscar, pesquisar, pensar e solucionar tais problemas, o que faz com que ele redescubra seu papel como aluno. Essa forma de problematização é capaz de fazer com que o aluno chegue até as informações e produza conhecimento, sobretudo com o objetivo de desvendar os obstáculos e proporcionar o seu próprio desenvolvimento estudantil. Nesse caso, o professor se torna muito mais um facilitador do processo do que um centralizador do ensino.

Segundo Caroline Elisa Murr (2020), a gamificação, tradução do termo em inglês *"gamification",* pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando. É importante compreender, no entanto, que não se trata simplesmente do uso de jogos. Utilizar um jogo qualquer para explicar um conceito não se enquadra, atualmente, no entendimento dos pesquisadores sobre gamificação. Ela não envolve necessariamente a participação em um jogo, mas aproveita, dos jogos, os elementos que produzem os benefícios dele. A gamificação usa a estética, a estrutura, a forma de raciocinar presente nos games, tendo como resultado tanto motivar ações como promover aprendizagens ou resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam o game interessante. Estas são as mesmas usadas para resolver problemas internos ao jogo, mas em situações reais.

Por isso, ainda segundo Murr (2020), o processo de engajamento no jogo deve ser voluntário, colaborativo e gerar competição saudável entre as pessoas que participam da atividade. Esses aspectos são importantes ao se transpor a gamificação para a educação, pensando na dimensão social do conhecimento e na necessidade de envolvimento voluntário por parte do aluno, para que o processo de aprendizado tenha sucesso.

Por sua vez, Oliveira (2023) afirma que, certamente, o número de possibilidades existentes na gamificação é grande. Muitos jogos criam verdadeiros mundos virtuais – como

é o caso de League of Legends (LOL), Minecraft e Roblox. Tais jogos virtuais são comumente usados pelos alunos e existem grandes ideias de conexão do uso destes jogos com o mundo da educação. Ainda de acordo com Bianca Vargas Tolomei (2017, p. 149): "[...] os jogos são ferramentas que motivam e engajam seus usuários de modo que fiquem por horas em uma tarefa, com o fim de atingir um objetivo. Alguns dos princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem são: identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação".

Torres e Lázaros (2015) indicam que o objetivo é conduzir os alunos a aprenderem por si mesmos, atraindo a aprendizagem como fazem em um *videogame* para obterem boas pontuações (boas notas). A gamificação nas escolas pode utilizar diversas aprendizagens interativas agindo sobre a motivação dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades, atitudes e reflexões simultaneamente, aproximando a aprendizagem para a vida real. Assim, a gamificação é uma das maneiras mais interessantes e desafiadoras do nosso tempo para incutir e desenvolver a vontade de aprender por parte das crianças na atualidade, principalmente após o período pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de novas formas de ensino mais aprimoradas é um maior desafio atual. Com isso, a gamificação se tornou um meio para facilitar e dinamizar o trabalho dos professores. Desse modo, ao se analisar o uso da gamificação, os professores podem transformar suas aulas em um novo jeito de se pensar a educação básica, reduzindo a distância entre os dois mundos: o da escola e o da vida pessoal dos estudantes, já que o universo gamer já faz parte da vida de muitos estudantes desde a tenra infância.

Todavia, apesar dos benefícios advindos do uso dessa estratégia de ensino, nota-se que nem todos os professores e os alunos conseguem desenvolver estas atividades em sala, seja pela falta de tecnologia na escola ou pela falta de educação digital do professor.

Acredita-se, por fim, que os professores devem buscar cada vez mais uma formação integrada às tecnologias, mesmo que seja por conta própria, pois, na maioria dos casos, essa formação tecnológica não consta nos currículos acadêmicos dos cursos de Pedagogia ou de outras licenciaturas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a instituição UNIARP, ao Programa de Bolsas UNIEDU, o professor Dr. Joel Bonin e aos professores da disiciplinas de Seminário de Pesquisa pela oportunidade da escrita e publicação desta trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MURR, Caroline Elisa. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis, UFSC, UAB, 2020 (ebook).

OLIVEIRA, Linaldo. **Gamificação**: metodologia favorece engajamento e protagonismo nos Anos Finais. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/21619/gamificacao-

metodologia-favorece-engajamento-e-protagonismo-nos-anos-finais?gclid=Cj0KCQjwr82iBhCuARIsAO0EAZzhYzB1Zy7rwxWba12YxwH7yz1PzxOuFdCZyCkGWuZOOyfHiKVAky8aAi5DEALw_wcB Publicado em 21 Mar. 2023 Acesso em 04 Maio 2023.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Revista EaD em Foco**, vol. 7 (2), 2017), p. 145–156

TORRES, Ana Isabel Jiménez. LÁZARO, Desiré Garcia. **El proceso de gamificación em El aula:** las matemáticas em educación infantil. 1. ed. Madrid: Grin, 2015.

GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

Coordenação e Mediação: Ma. Marcia Boell (Doutoranda UCS)

PROBLEMAS DA CANGURU DE MATEMÁTICA BRASIL COM USO DO GEOGEBRA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES NO ENSINO DE GEOMETRIA

SANTIAGO, Paulo Vitor da Silva[1]

RESUMO
A Geometria apresenta grandes desafios em Olimpíadas de Matemática, comprovado nas competições nacionais. Objetiva apresentar possibilidades e limitações da Engenharia Didática e a Sequência Fedathi no ensino da Geometria com o aplicativo GeoGebra, utilizando problemas olímpicos. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida pela Engenharia Didática em suas duas primeiras fases embasada nas etapas didáticas da Sequência Fedathi. Os participantes pesquisados foram estudantes da turma olímpica de matemática da disciplina de Matemática da Escola de Tempo Integral João de Araújo Carneiro, em Quixeramobim – Ceará. O trabalho constatou da exploração das fases da Sequência Fedathi e da aplicação de Problemas Olímpicos em consonâncias da análise prévia e *a priori* da Engenharia Didática, através da resolução de atividades com o aplicativo GeoGebra. Ao final, percebe-se que as metodologias propõem um modelo didático de ensino para educador e educando no conhecimento em matemática no ambiente informático, principalmente, pelas interações do saber.
Palavras-chave: Geometria Plana. GeoGebra. Engenharia Didática. Sequência Fedathi.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida pelo primeiro autor com orientação do segundo. O foco desta pesquisa esteve nos conteúdos de área e de volume presentes na Canguru de Matemática Brasil do Ensino Médio, aplicados no primeiro trimestre de 2023. Ao estudar esses conteúdos, foi realizada uma análise das figuras planas, bem como das situações-problemas presentes na competição. Um dos tópicos de análise centrou-se no estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), buscando entender quais competências e habilidades são esperadas do estudante quando do estudo de área e volume. A análise considerou como lente teórica o conhecimento especializado do professor de Matemática, a partir da qual se selecionaram os problemas de geometria plana para compartilhar e discutir dentro do texto.

Nessa perspectiva, aponta-se o conceito teórico sobre o conhecimento do docente de Matemática, constituindo-se, alguns de seus subdomínios, enquanto questões olímpicas para interpretar os dados construídos a partir da análise documental das avaliações aplicadas. As competências e as habilidade inseridas na BNCC sobre área e volume são apresentas na sequência, juntamente a uma análise do GeoGebra, considerando, igualmente, alguns exemplos de atividades nele incluída.

Na estruturação do problema, a utilização de aplicativos que trabalham com a geometria dinâmica pode ser inclusa no suporte da aprendizagem dos estudantes, pois trazem uma estruturação de construir objetos matemáticos em várias dimensões. Embora muitas pesquisas busquem o uso da tecnologia digital no ensino de Matemática, faz surgir a ideia da inserção do aplicativo GeoGebra no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante desse pressuposto, este trabalho tem o objetivo de: apresentar possibilidades e limitações da Engenharia Didática (ED), visando ao ensino de Geometria embasado na Sequência Fedathi (SF), com o suporte do GeoGebra como ferramenta tecnológica com o propósito de criar novas estratégias para os estudantes por meio da visualização e movimentação dos objetos geométricos apresentados em problemas olímpicos.

Nos estudos de Alves (2019; 2020) e de Santiago (2021), foram abordados esses problemas por meio de situações didáticas, incluindo os pressupostos da Sequência Fedathi (SF) de Borges Neto *et al.* (2013), tendo o objetivo de criar interações envolvendo as etapas da tomada de posição,

[1] Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). paulovitor.paulocds@gmail.com, http://orcid.org/0000-0002-6608-5452, http://lattes.cnpq.br/9028281383409966.

maturação, solução e prova (SANTANA, 2006). Esses problemas olímpicos voltadas para competições de matemática são denominadas SDO ou, Situação Olímpica (ALVES, 2019). Esse modelo de ensino parte de uma equação da seguinte maneira: SDO = PO + TSD, isso significa que o Problema Olímpico (PO) somado à Teoria das Situações Didáticas (TSD) resulta na SDO, sistematizando a concepção/precisão e o controle por parte do professor em relação aos caminhos que os estudantes irão se defrontar com a competição (ALVES, 2019).

METODOLOGIA

A referida pesquisa se baseou em um estudo direcionado por uma ED, restringindo-se em suas duas primeiras fases - Análises Preliminares e Concepção e Análises *a Priori* – que visa à concepção de situações de ensino olímpico (ALVES, 2016; 2018). Essa metodologia surgiu no final da década de 1960 a partir de discussões realizadas por autores da Didática Francesa Matemática no Instituto de Investigação do Ensino de Matemática (IREM), que tinha como objetivo a construção de materiais de apoio para professores (POMMER, 2013); essa metodologia tem característica qualitativa.

Dessa forma, Artigue (1995) relata esse processo investigativo, que é dividido em quatro fases dialéticas: análises prévias (preliminares); concepção e análise *a priori*; experimentação e análise *a posteriori;* e validação das situações didáticas olímpicas.

Diante deste estudo, apresentado para uma turma olímpica de 25 estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública localizada no campo da cidade de Quixeramobim - Ce, sendo distribuída em duas fases iniciais da ED em um contexto de revisão dos problemas inclusos na Canguru de Matemática Brasil – nível S. Em complementariedade à coleta de dados, realizaram-se registros fotográficos e a descrição das resoluções na perspectiva da Sequência Fedathi, adotada como metodologia de ensino e pesquisa (SOUZA, 2015).

A ED permite ao professor, através da pesquisa, construir ótimas situações didáticas, e a SF sistematizada em suas quatro etapas proporciona ao docente estruturar o seu plano de aula partindo de um planejamento, que visa a ter um controle sobre as etapas trabalhadas com os estudantes durante a resolução do problema proposto em uma eventual prova.

A atividade proposta tem seis questões recorrentes na olimpíada Canguru de Matemática Brasil, aplicada no primeiro período letivo de 2023, com as quais se exploraram as habilidades de construção geométrica e de visualização. Para um estudo da Geometria Plana em consonância à Geometria Espacial, também, propõem-se questões sobres as propriedades dos sólidos geométricos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A Engenharia Didática é caracterizada por um esquema experimental didático que colabora com a estruturação, aplicação e análises das etapas dialéticas inclusa na sala de aula (ALMOULOUD, 2007). Para Artigue (1988), é uma metodologia trabalhada em sala de aula, similar ao trabalho de um engenheiro que, ao se apoiar em conhecimentos específicos da área, assim como também, deve construir elementos que tenham maior complexidade para os estudantes, constituída por etapas distintas: as análises prévias ou preliminares, análise *a priori*, experimentação, análise *a posteriori* e validação.

A primeira fase do ED, denominada análise preliminar, são selecionadas situações olímpicas adequadas ao uso do aplicativo GeoGebra para especular sobre possíveis soluções para os problemas propostos e aprimorar o conhecimento prévio dos estudantes. A situação olímpica apresentada neste artigo são duas questões selecionadas da prova da Canguru de Matemática Brasil (primeira etapa). Para Almouloud (2007), a análise *a priori* é de fundamental relevância para o sucesso da situação-problema, dependendo de sua qualidade; além disso, possibilita ao professor controlar o desempenho da atividade do aluno e reconhecer e compreender os fatos observados.

Partindo desse pressuposto, o docente tem o ambiente adequado para incluir a

tecnologia digital para auxiliar os educandos a obter êxito, identificando, algumas estratégias de solução dos problemas olímpicos. Borges Neto *et al.* (2001) propõem a Sequência Fedathi, metodologia de pesquisa e de ensino em Matemática, propondo a realização de quatro etapas sequenciais e independentes: tomada de posição – apresentação da questão olímpica. Nessa etapa, é realizada abordagem inicial mediante contextualização do PO apresentado; maturação – definido na identificação das variáveis inclusas no PO; solução – esquema/estruturação que vise à solução da questão. Nessa acontece a discussão da turma sobre as soluções encontradas pelos estudantes, buscando identificar os possíveis erros e soluções adequadas para o PO; prova – conclusão do modelo matemático a ser ensinado pelo professor (SOUZA, 2021).

A primeira etapa da SF - a tomada de posição: no âmbito da geometria dinâmica, o docente não pode repassar informações equivocadas, como, por exemplo, a ideia de que o GeoGebra serve apenas para resolver problemas de Geometria Plana. Nessa etapa do ensino, é imprescindível a elaboração de desenhos adequados de modo que os dados inclusos aos enunciados possam ser identificados nas figuras das duas situações olímpicas ou desenhos elaborados pelos estudantes. Tal elaboração deve ser reaproveitada na próxima etapa de ensino e, nela, a partir dos desenvolvimentos dos educandos, um sistema notacional trará as informações trocadas pela turma. Na maturação, observa-se que os estudantes identificam as variáveis mais importantes com suporte do GeoGebra na comparação entre os dados no enunciado dos problemas e a figura produzida a lápis e papel da etapa anterior. De outra parte, o aplicativo pode indicar elementos inexequíveis de exploração na etapa anterior.

É importante, que a exploração adequada do aplicativo GeoGebra pode inserir, no contexto de discussão em sala de aula, a noção perceptível do erro e a projeção de conjecturas. Assim, sugerimos o uso, no caso da Geometria Plana, de construções geométricas que se igualam, mas não as mesmas inseridas nos teoremas. Com isso, pode-se estruturar um clima agradável ao surgimento da incerteza e do erro em contraposição ao sentimento de certeza matemática na elaboração da resolução.

Na solução, os problemas de Geometria Plana expressam uma correlação próxima ao ensino de Geometria Espacial. Assim, apesar de algumas estratégias testadas nessa fase se fundamentar na Geometria Plana, na próxima fase, o educador pode comparar os modelos matemáticos construídos no GeoGebra, relacionando e conduzindo seus educandos a observar as relações métricas e dimensionais entre Geometria Plana e Espacial.

Na última fase da prova, os problemas propostos, de modo subjacente, permitem a generalização de argumentos positivos e atribuem o caráter de veracidade das soluções obtidas pelos estudantes. Sublinha-se que o educador deve demonstrar os resultados a serem encontrados nos dois PO.

Após a conclusão dos problemas apresentada, solicitou-se aos estudantes que refizessem em duplas as mesmas construções a fim de apresentarem outros modelos didáticos e, se necessário, tirarem suas dúvidas quanto ao uso do GeoGebra na resolução de problemas de Matemática olímpica.

Nesse tópico, discutem-se os resultados que se espera obter junto aos estudantes na resolução de duas das seis questões propostas para revisão de conteúdo para olimpíadas de matemática. Por meio dessas situações-problemas, podem-se trabalhar diversos conteúdos de matemática relacionado a forma geometria plana e espacial. De fato, tomando os dois problemas olímpicos, pretende-se observar e analisar o aprendizado dos estudantes entre as formas geométricas construídas a lápis e papel e as estruturadas no aplicativo GeoGebra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Engenharia Didática unida à Sequência Fedathi se mostram como duas metodologias que muito se contribuem para o ensino da Geometria Plana com Problemas Olímpicos, seus modelos e fases possibilitaram um trabalho significativo tanto para os

professores quanto para os alunos no tocante às olimpíadas de matemática, que, além haverem alcançado os objetivos propostos nas duas questões olímpicas, relataram que o trabalho realizado ficou sendo um modelo didático de ensino para aplicação em outras turmas da escola.

Percebe-se que a experiência do primeiro autor em cada fase propiciou um excelente acompanhamento das atividades, isso porque o ensino da matemática, incluindo tecnologia digital, requer do educador uma nova postura perante o saber didático em sala de aula. A experimentação passa a ser um elemento engrandecedor para o estudante, que se torna realmente um sujeito ativo similar ao do matemático. Dessa forma, é necessário que o professor organize seu planejamento conforme o tempo das aulas para incluir propostas didáticas com uso do GeoGebra para conseguir alcançar os objetivos de aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA) e o Laboratório de Pesquisa, Avaliação e Medida – LABPAM (Informática), ambos da Universidade Federal do Ceará.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S. **Fundamentos da didática da matemática**. São Paulo: UFPR, 2007.

ALVES, F. R. V. Situações Didáticas Olímpicas (SDOs): ensino de Olimpíadas de Matemática com arrimo no software Geogebra como recurso na visualização. **ALEXANDRIA: Revista Educacional de Ciências e Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 1-30, 2020.

ALVES, F. R. V. Transição complexa do cálculo - tcc: engenharia didática para as noções de sequências, séries e série de potências. **Educação Matemática em Revista - RS**, v. 1, p. 83-97, 2016.

ALVES, F. R. V. Visualizing the Olympic Didactic Situation (ODS): teaching mathematics with support of the geogebra software. **Acta Didactica Napocensia**, Romênia, v. 12, n. 2, p. 97-116, 2019.

ARTIGUE, M. Ingenieria Didática. *In:* ARTIGUE, M.; DOUADY, R.; MORENO, L.; GOMEZ, P. (Org.). **Ingeniéria didatica en Educacion Matemática:** Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamericano, p. 33-61, 1995.

ARTIGUE, M. **Ingénierie Didactique. Recherches en Didactique des Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 9.3, p. 281-308, 1998.

BORGES NETO, H.; CUNHA, F. G. M.; LIMA, I. P. de; SOUZA, M. J. A. A Sequência de Fedathi como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de matemática e sua aplicação no ensino de retas paralelas. *In:* Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Educação – EPENN, 15, São Luís, **Anais [...]**, 2001

BORGES NETO, H.; SOUSA, F. E. E. de; VASCONCELOS, F. H. L.; LIMA, I. P. de; SANTOS, M. J. C. dos; ANDRADE, V. S. de. **Sequência Fedathi:** uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013. 184 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

POMMER, W. M. **A Engenharia Didática em sala de aula:** Elementos básicos e uma ilustração envolvendo as equações Diofantinas Lineares, São Paulo, 2013.

SANTANA, J. R. **Educação Matemática:** Favorecendo investigações matemáticas através do computador. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação - FACED, Fortaleza - Ce, 2006.

SANTIAGO, P. V. da S. **Olimpíada Internacional de Matemática:** situações didáticas olímpicas no ensino de geometria plana. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUZA, A. M. de. **A sequência Fedathi para uma aprendizagem significativa da função afim:** uma proposta didática com o uso do software GeoGebra. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Fortaleza - Ce, 2015.

SOUZA, M. J. A. Aplicando a Sequência Fedathi no ensino da Geometria Plana. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 23, p. 768–780, 2021.

MATEMÁTICA VIRTUAL

WALESKO, Rafaela Elias[1]
HUPALO, Leandro[2]

RESUMO

O presente estudo é resultado do projeto de extensão Matemática Virtual executado junto aos alunos do Ensino Fundamental Séries Finais da Rede de Educação Básica de Caçador/SC e região. Objetivou revisar conceitos fundamentais de Matemática visando a um melhor aproveitamento escolar dos alunos. O projeto de extensão foi executado entre fevereiro e novembro de 2022, de forma virtual, consistindo na realização de aulas virtuais através da plataforma YouTube®, bem como a criação de uma conta na rede social Instagram®. Foram realizadas diversas interações pela rede social, sendo disponibilizadas 10 videoaulas sobre temas básicos da Matemática, contendo explicações dos conteúdos e resolução de exercícios de fixação. A prática da extensão no Ensino Superior configura-se como uma possibilidade de inserção da universidade na comunidade, contribuindo com o avanço do desenvolvimento local e regional.

Palavras-chave: Matemática. Extensão. Educação. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Matemática Virtual teve como objetivo revisar conceitos fundamentais de Matemática das séries finais do ensino fundamental permitindo um melhor aproveitamento escolar dos alunos, bem como ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes em Matemática, colaborar para a melhoria da autoestima do aluno favorecendo sua inserção social e desenvolvimento da cidadania e utilizar as plataformas digitais para oportunizar conhecimento e estreitar as relações entre a comunidade e a universidade.

METODOLOGIA

Ao longo do projeto, foram gravadas e disponibilizadas, via canal do YouTube, 10 miniaulas de Matemática Básica, contemplando conteúdos das séries finais do Ensino Fundamental, contendo a explicação do conteúdo e a resolução de exercícios como exemplos, assim como a aplicação de tais conceitos no cotidiano dos alunos. Além de auxiliarem os alunos, as miniaulas também serviram como apoio às aulas dos professores da educação básica de Caçador e região, constituindo-se numa ferramenta de auxílio à aprendizagem.

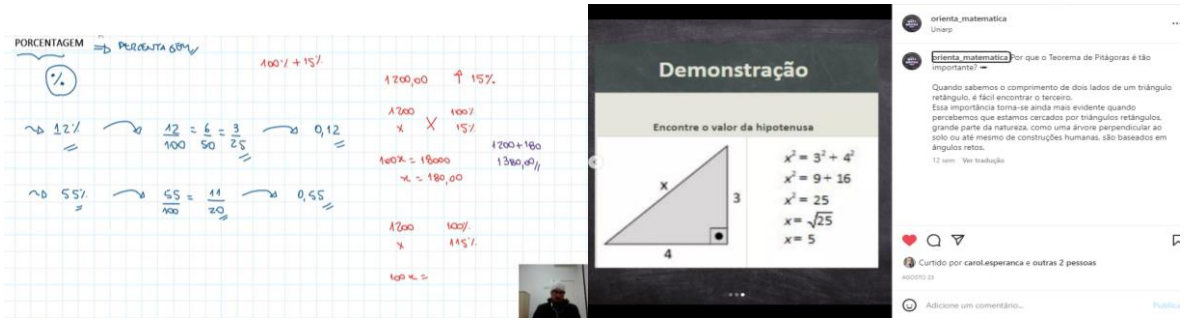
A aluna bolsista, sob supervisão do professor orientador, selecionou os conteúdos e os exercícios das aulas, bem como criou e gerenciou uma conta no Instagram contendo dicas e curiosidades sobre a Matemática. Os conteúdos abordados nas aulas foram frações, números decimais, razão, proporão, regra de três simples e composta, equação de 1º e 2º graus, função de 1º e 2º graus, potenciação, equação exponencial, relações métricas no triângulo retângulo e trigonometria no triângulo retângulo.

A Figura 1 ilustra uma videoaula sobre porcentagem e uma postagem em rede social.

1 Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Email: rwe1809@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/965244030612189.

2 Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Email: leandrohupalo.lh@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0353872857391490.

Figura 1 – Videoaula sobre porcentagem e postagem em rede social sobre o Teorema de Pitágoras



Fonte: os autores (2023).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Historicamente, o ensino na Educação Básica do Brasil tem sido negligenciado, sobretudo nas Ciências e na Matemática, sendo um dos motivos pelas altas taxas de evasão escolar dos últimos anos. Ao não considerar o espaço escolar como possibilidade de transformação mediante o aprendizado, os alunos acabam demonstrando desinteresse pelos estudos, dificultando ainda mais o trabalho docente em sala de aula.

Segundo Moreno (2016), o professor brasileiro, sobretudo aquele da rede pública, encontra em sua prática pedagógica uma realidade que nem de longe remonta ao sistema educacional de nações como Cingapura, China e Japão, que frequentemente figuram entre as mais bem colocadas no PISA: falta de materiais didáticos adequados, condições de trabalho precárias e salas de aulas lotadas são algumas das mazelas pelas quais os docentes estão expostos.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante (ORTIGÃO; SANTOS; DE LIMA LIMA, 2018).

Numa sala de aula numerosa, infelizmente, o professor não tem condições de atender a todos adequadamente, de modo que aqueles que apresentam dificuldades em assimilar conteúdos matemáticos, pelos mais diversos motivos, acabam muitas vezes deixados de lado por não conseguirem acompanhar os demais alunos da sala. Muitas vezes, o professor acaba não percebendo essa prática excludente ou não encontra meios para superá-la. Na prática, os alunos que não conseguem acompanhar o ritmo do restante da turma perdem, gradativamente, o interesse em estudar matemática.

Há um grande contingente de alunos que chegam ao ensino médio sem dominar conceitos de matemática básica e, consequentemente, não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos de matemática. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, mais da metade (52%) dos jovens entre 15 e 17 anos que abandonaram a escola não haviam concluído o ensino fundamental em 2013 (INSTITUTO UNIBANCO, 2015). Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em 2019, a taxa de abandono dos alunos no ensino médio em Caçador/SC foi de 7,7% (176 alunos), sendo a maioria deles (83 alunos) ainda na 1ª série. O índice de reprovação dos alunos do ensino médio de Caçador, ainda segundo o INEP, foi de 16,2% (368) com destaque para a 1ª série, totalizando 268 reprovações, o que

aponta para uma relação direta entre nível de aprendizado no ensino fundamental com a taxa de aprovação no ensino médio (QEDU, 2022).

A situação se agrava quando os alunos do ensino médio, que adentraram nesse nível de ensino com uma considerável distorção entre o que conhecem, de fato, e aquilo que deveriam conhecer de matemática, iniciam os estudos no ensino superior. Segundo uma pesquisa publicada em 2012, pelo Instituto Paulo Montenegro – IPM e pela ONG Ação Educativa, 38% dos universitários brasileiros não sabiam ler e nem escrever de forma plena, ou seja, de acordo com Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF, são considerados analfabetos funcionais (CARRASCO; LENHARO, 2012). Outra pesquisa em âmbito nacional, realizada em 2015 pelo Círculo da Matemática, vinculado ao Instituto Tim, atestou que, quase metade (45,5%) dos entrevistados com mais de 15 anos de escolaridade não entende fração, 39,7% não sabem fazer médias simples, 34,3% não têm condições de fazer cálculos sobre taxa de juros e mais de um quarto (28%) apresenta dificuldade em realizar cálculos de porcentagem e regra de três (FAJARDO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de extensão teve como propósito elevar o nível de compreensão da Matemática dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, contribuindo para a aprendizagem matemática, seja no Ensino Médio seja no Ensino Superior. Todavia, justifica-se também a inserção deste projeto no eixo Educação por se entender que, conforme o exposto, a falta de conhecimento matemático adequado, somado à dificuldade de aprendizagem em outras disciplinas, constitui-se como um fator preponderante no abandono escolar e na falta de perspectivas por parte dos alunos.

Dessa forma, espera-se que o projeto de extensão Matemática Virtual tenha contribuído com a aprendizagem matemática dos alunos da rede de educação básica de Caçador e região, constituindo-se como um suporte ao professor de Matemática e como uma ferramenta complementar aos estudos em sala de aula. Ao propor uma oportunidade de reforço escolar em matemática através de plataformas virtuais, como o YouTube, entende-se que, além de proporcionar uma opção de ressignificação de saberes matemáticos, também se cumpre o papel da universidade de levar à comunidade conhecimento através de projetos de extensão.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) que, através do Programa de Apoio à Extensão e Cultura (PAEC), financiou o projeto de extensão.

REFERÊNCIAS

CARRASCO, L.; LENHARO, M. **38% dos alunos do Ensino Superior não sabem ler e escrever plenamente**. 2012. Disponível em: http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-imp-,901250. Acesso em: 05 set. 2022.

FAJARDO, V. **Nem os universitários dominam a matemática básica, diz pesquisa.** 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/nem-os-universitarios-dominam-matematica-basica-diz-pesquisa.html. Acesso em: 11 jul. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Acesso ao ensino melhora, mas níveis de aprendizado são preocupantes**. 2015. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/2/. Acesso em: 16 ago. 2022.

MORENO, A. C. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura**

e matemática. 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml. Acesso em: 26 set. 2022.

ORTIGÃO, M. I. R.; SANTOS, M. J. C.; DE LIMA LIMA, R. Letramento em Matemática no PISA: o que sabem e podem fazer os estudantes?. **Zetetiké**, v. 26, n. 2, p. 375-389, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8650093. Acesso em: 12 nov. 2022.

QEDU. **Taxas de rendimento escolar em Caçador/SC**. 2022. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/4203006-cacador/taxas-rendimento. Acesso em: 25 ago. 2022.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MOURA FERNANDES, Jessica[1]

RESUMO

O texto aqui apresentado é resultante de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso que tem como objetivo ampliar os conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem na educação infantil e como o uso das tecnologias é desenvolvido com os educandos a partir dos aparatos tecnológicos disponíveis no mundo escolar e quais são os resultados parciais que tais tecnologias têm apresentado para o incremento e a melhoria do aprendizado dos estudantes da educação infantil.

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Conhecimento, Resultados.

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico hoje permite ter uma visão de que, desde o nascimento, a criança busca atribuir significado à sua experiência de vida e, nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e de suas inquietações, medido comumente pelas orientações dos adultos, pelos materiais, pelos espaços e pelos tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados que ela tem acesso desde bem pequena.

Dentro do processo educacional, a Educação Infantil é a fase mais importante para a formação do ser humano, sendo entendida como a base fundamental à educação formal. Pode-se afirmar que uma Educação Infantil bem planejada e executada permite que as crianças cresçam com mais autonomia e tenham mais possibilidade de sucesso em sua vida escolar e pessoal.

A Educação Infantil é fundamental no desenvolvimento humano, emocional, intelectual, psicológico e social da criança, pois toda criança evolui, tendo contato com diversos objetos como a arte, a cultura e a ciência que facilitam o seu processo de criatividade. Assim, a escola deve ser um espaço adequado, com professores que levem em conta a criatividade e a capacidade da criança com seu conhecimento prévio, com sua história e a sua própria linguagem.

Na Educação Infantil, a criança aprende a desenvolver a confiança no mundo, assim como sua capacidade de amar, de sentir-se segura e de se adequar com o mundo que começa a perceber ao seu redor. Nessa fase, a criança começa a interagir com o mundo fora de sua família, iniciando o processo de construção de sua individualidade. Elas começam a falar e seu sistema nervoso começa a amadurecer. Ela percebe com o passar do tempo, que ela e o mundo são coisas diferentes, mesmo assim, é nesse momento que flui a fantasia e ela começa a ser cultivada.

Aliás, é na Educação Infantil que a criança começa a ter seus primeiros contatos com o mundo e com as diferentes linguagens, inclusive com seu preparo para a alfabetização. Sob esse aspecto, salienta-se a importância da boa formação dos (as) professores (as), considerando a realidade de cada criança e o mundo que a rodeia.

No intuito de facilitar esse processo de ensino e de aprendizagem, os professores utilizam-se de diversos recursos tecnológicos que visam a contribuir com esse processo de trabalho que se inicia na tenra infância, mas que perpassará todos os outros momentos da formação estudantil das crianças. Por isso, o texto aqui apresentado é apenas um princípio de investigação que depois desembocará em um TCC que visa a apresentar a importância

1UNIARP. E-mail: jessicamoura19@yahoo.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/1896955863852098

dos aparatos tecnológicos no desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil.

METODOLOGIA

Ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na apreensão da realidade e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale.

O processo de apreensão e de compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidas pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais e expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela (MINAYO, 1994). Assim, este trabalho tem muito mais um caráter bibliográfico-qualitativo do que um aspecto quantitativo-demonstrativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

No final do século XX, dois grandes movimentos ganham forças e passam a fazer parte do cenário educacional brasileiro. De um lado, em 1988, a Constituição Federal gerando a Educação como direito de todos, instituindo como dever do Estado a garantia de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; por outro lado, em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) passa a equipar as escolas públicas com laboratórios de informática como meio de facilitação do processo ensino aprendizagem (TAKEMOTO; BROSTOLIN, 2015).

Segundo Araújo e Reszka (2016), constata-se que a inserção das mídias digitais na sala de aula, desde o princípio da vida escolar da criança, é muito importante, uma vez que as crianças dessa geração já têm acesso às tecnologias. Desde o início, o aprendizado já acontece por meio dos processos de interação com tudo o que está ao redor, desde a mais tenra idade, geralmente muito antes de se frequentar a escola. Assim sendo, não é interessante ou produtivo interromper esse processo. Entra aqui o papel do professor preparado para lidar com essas novas tecnologias de modo pedagógico, pois só assim será possível favorecer a aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Sobre a Educação Infantil, a história traz que ela está diretamente vinculada ao reconhecimento do período de infância pelo qual passa todo ser humano; período esse que só passou a ser reconhecido e se efetivou na contemporaneidade, quando a criança foi reconhecida como um ser social de direitos que vive sua infância de acordo com o contexto em que está inserida (TAKEMOTO; BROSTOLIN, 2015).

Para Araújo e Reszka (2016), essa nova geração, que consegue se relacionar às tecnologias de forma simples e natural da qual as crianças da Educação Infantil fazem parte, precisa ser encarada, pela escola e pelos próprios professores, como corresponsável pela construção da relação das Tecnologias Digitais (TDs) com o ensino/aprendizagem. Isso se dá na medida em que as crianças com prodigiosa facilidade em lidar com tais tecnologias chegam cada vez mais cedo ao cenário educacional e exigem uma adequação por parte das instituições de ensino.

Para Takemoto e Brostolin (2015), enfim, as tecnologias dão pistas de como as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. E não é a simples especialização dos professores que garante a aprendizagem, portanto, é necessária a mediação do professor para não só instigar a busca pelos conhecimentos de forma lúdica, mas também levar os educandos a despertarem, paulatinamente, o senso crítico ao fazer uso das TIC.

Ao relacionar comumente a concepção dos professores acerca do termo tecnologia, há muitas ideias ou conceitos que podem ser divergentes ou convergentes entre si, tais como com televisão, computador, Internet, máquina digital, data-show, som (TAKEMOTO;

BROSTOLIN, 2015).

Segundo Kenski (2008), na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz de suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, as relações entre o conhecimento a ser ensinado e o poder do professor são ressignificadas e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos dão novo sentido ao trabalho do professor.

Atualmente, há sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico, etc), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações (BELLONI, 2008).

Nesse sentido, pesquisas informam que escolas que utilizam computadores no processo de ensino-aprendizagem apresentam melhorias nas condições de estruturação do pensamento do aluno com dificuldades de aprendizagem, compreensão e retenção de conteúdos, pois colaboram, também, para a melhor aprendizagem de conceitos matemáticos já que o computador pode constituir-se num bom gerenciador de atividades intelectuais, desenvolver a compreensão de conceitos matemáticos, promover o texto simbólico capaz de desenvolver o raciocínio sobre ideias matemáticas abstratas, além de tornar a criança mais consciente dos componentes superiores do processo de escrita (MORAES, 1998).

Nesse diapasão, a educação infantil é um lugar de aprendizagem humana, de socialização e interação. Nos dias atuais em quase todas as escolas de educação infantil já se instituiu o uso do computador. A criança se apropria do uso do computador do mesmo modo que conhece os objetos do mundo exterior, realizando uma descoberta repleta de curiosidades (SANTOS, 2012).

O mundo contemporâneo é caracterizado por um viés amplamente tecnológico. Diante desse fato, observa-se nitidamente o quanto as TIC's encontram-se inseridas no cenário atual. Com o avanço desse progresso, desde então, muitas áreas como: saúde, indústrias, transportes, dentre outros, viram-se limitadas ao seu uso. Paralelamente a esse acontecimento, encontra-se a área da educação com uma ampla necessidade de utilização das TIC's em seu cotidiano, principalmente após a pandemia (SILVÉRIO; FERREIRA; AZEREDO, 2022).

Desse modo, a criança tem o computador como um grande aliado no processo de construção do conhecimento porque escrevem suas ideias no sistema computacional. Nesse contexto, pode-se perceber que errar não é um problema, que não acarreta a vergonha nem a punição, pelo contrário, serve para refletir e encontrar a direção lógica de possíveis soluções (FISCHER, 1997).

Nas instituições de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para que as aprendizagens ocorram nas brincadeiras, advindas de situações pedagógicas intencionais ou de aprendizagens orientadas pelos adultos, sendo que os computadores podem servir de auxílio à resolução de várias situações. Contudo, o mais importante é ressaltar que essas aprendizagens podem ocorrem de maneira integrada ao processo de desenvolvimento infantil. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relacionamento interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (BRASIL, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os enfrentamentos encontrados no mundo escolar, vive-se uma era digital que apresenta a globalização e expõe as necessidades de desenvolvimento educacional voltado às tecnologias. Muitas crianças já possuem habilidades com as tecnologias ao usarem aparatos tecnológicos em suas casas. Assim, na escola, é preciso, igualmente, que os professores auxiliem essas crianças a saberem usar de modo mais adequado tais aparelhos para o desenvolvimento

cognitivo e intelectual da criança no processo de aprendizagem. No término da pesquisa, espera-se conferir os resultados e perceber o quanto essas tecnologias podem incrementar e melhoras aulas, tornando-as mais atrativas e inovadoras**.**

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carmela de; RESZKA, Maria de Fátima. O brincar, as mídias e as tecnologias digitais na Educação Infantil. **Universo Acadêmico**, Taquara, v. 9, n. 1, jan./dez., p. 175-191, 2016. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/UA2016_o_brincar.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

BELLONI, Maria Luísa. **Educação a Distância**. Campinas, Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) 1997.** Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo Acesso em 01 Maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998.

FISCHER, J. Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Timbó: Tipotil, 1997.

KENSKI, Vani Moreira**. Educação e Tecnologia**: o novo ritmo da informação. São Paulo, Papirus, 2008.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001

MORAES, M. C. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação.** Brasília, 1998. Disponível em: http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm Acesso em: 12 maio 2008.

SANTOS, Maria Aparecida. **O Uso do Computador na Educação Infantil**: análise do uso dos Jogos Educacionais Computadorizados. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização de Mídias na Educação (UFRGS) Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95691 2012.

SILVÉRIO, Marcela Silva Martins; FERREIRA, Mônica de Morais Santos e; AZEVEDO, Gilson Xavier de. OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação** (2675-4681), v. 8, n. 1, p. 272-297, 2022.

TAKEMOTO, Denise Tomiko Arakaki; BROSTOLIN, Marta Regina. Professores de Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inserção das Tecnologias. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 73-87, 2015.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

RUBINI, Fabiana Mara[1]
GRUTZMACHER, Nilvia Luzia[2]
SILVA, Madalena Pereira da[3]

RESUMO

A sociedade contemporânea tem vivenciado um avanço no desenvolvimento e na utilização das tecnologias digitais, as quais se afirmam dia após dia na vida das pessoas, inclusive nos espaços escolares. Para verificar essa interferência e as contribuições das tecnologias digitais nos processos educacionais, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual as referências evidenciam a utilização das tecnologias digitais em aulas de Ciências, Matemática e Inglês. Pode-se perceber que as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas nas diferentes áreas do conhecimento e essas práticas têm contribuído positivamente no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, existem docentes que ainda apresentam resistência quanto ao seu uso, sendo a formação continuada apontada como um fator primordial para o aperfeiçoamento profissional, ampliando as concepções favoráveis sobre o uso no contexto educacional. Outro ponto evidenciado foi a falta de equipamentos, internet e espaços físicos adequados para realização de atividades no espaço escolar.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Educação Básica. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm desempenhado um papel importante na sociedade, sendo inegável a sua utilidade em diferentes atividades humanas, no entanto, ainda buscam-se respostas para suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem (ALEXANDRE, 2017).

A educação tem um papel fundamental na formação intelectual e social do homem, sendo a escola o espaço ideal para auxiliar a todos no acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências que serão utilizadas no exercício efetivo da cidadania. As pessoas já não são as mesmas, conforme diz Palfrey (2011), os nascidos na era digital são muito criativos e se expressam de maneira muito diferente das gerações anteriores. Se estão certos ou errados em relação às gerações anteriores, não se pode determinar. A única certeza tida é que a maneira de efetuar a comunicação mudou, e isso fez com que a escola precisasse mudar o modo de ensinar-aprender.

O contínuo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fez com que surgissem discussões relacionadas ao uso das mesmas no processo ensino-aprendizagem. São diversas as ferramentas existentes atualmente, disponíveis em várias estruturas e para diversos fins: aplicativos, jogos, simuladores, vídeos, plataformas, entre outros. No entanto, incorporar esses recursos em sala de aula ainda é um desafio para muitos professores (SANTANA, 2019).

O objetivo deste estudo é apresentar como as tecnologias digitais têm contribuído no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Realizar-se-á isso através da análise e da discussão de algumas dissertações de mestrado com datas entre os anos de 2020 até 2022.

1 Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. fabianarubini@gmail.com, https://orcid.org/0009-0003-8599-2925, http://lattes.cnpq.br/4180317615754888.
2 Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. nilvialuzia@yahoo.com.br, https://lattes.cnpq.br/7918836863226511.
3 Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. madalenapereiradasilva@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-8886-2822, http://lattes.cnpq.br/0471818332882195.

METODOLOGIA

A metodologia é de abordagem qualitativa, e a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. Segundo Rampazzo (2015), a revisão bibliográfica propõe ao pesquisador uma análise do estado atual de sua área de interesse, oportunizando a comparação das abordagens metodológicas identificando semelhanças e conflitos com sua proposta. Diante disso, para se entender o atual estado das contribuições acerca do uso das TDIC na Educação Básica foi realizada uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em 01/05/2023, na qual se utilizam as seguintes palavras-chave na busca: "tecnologias digitais" and "contribuições" and "educação básica". O refinamento foi feito com filtro para as pesquisas em dissertações de mestrado compreendendo os anos de 2020 e 2021; a partir disso foram selecionadas quatro dissertações que foram analisadas no decorrer deste texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Nos últimos anos, é inegável que mudanças tecnológicas tenham ocorrido e essas interferem nas escolas de forma muito ativa. A introdução de tecnologia em sala de aula é algo que sempre causou muitos impasses e incertezas, sendo motivo de muitas discussões e estudos sobre suas contribuições no ensino-aprendizagem dos estudantes (RIBEIRO, 2016).

Antes de se iniciarem as discussões sobre o uso das TDIC na educação, faz-se necessário situar o leitor quanto à concepção de TDIC na educação. Para isso, apoia-se no texto dos autores Silva, Aguiar e Jurado (2021).

Os autores defendem que, no ambiente escolar, “[...] as TDIC podem ser incorporadas no seu processo educativo, não como solucionadoras de todos os problemas educacionais, mas como forma de conscientização das suas possibilidades e dos seus desafios”. Em adição, os autores alertam que o seu uso não deve se limitar “[...] apenas aos recursos pedagógicos, mas como recursos midiáticos capazes de ajudar a religar saberes, colaborar e fornecer métodos às demais áreas do conhecimento” (SILVA; AGUIAR; JURADO, 2021, p. 186).

Como forma de elucidar as contribuições efetivas das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, a seguir são apresentadas quatro dissertações de mestrado com ênfase nos seus objetivos e suas conclusões acerca da temática.

A dissertação intitulada “A informática educacional como instrumento pedagógico: uso de recursos tecnológicos digitais por professores dos anos finais do ensino fundamental” teve como objetivo analisar como são abordados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o uso de jogos e recursos digitais na educação segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a pesquisa busca entender como é feita a utilização das ferramentas digitais por professores como instrumento pedagógico (SANTANNA, 2021).

Segundo Santanna (2021), a maioria dos professores, da realidade pesquisada, afirma utilizar recursos digitais no processo pedagógico, os professores relatam ainda que se apropriam dessas ferramentas na sua prática pedagógica devido ao bom uso que os estudantes fazem delas. Destacaram empregar jogos como instrumento pedagógico, utilizando-se de recortes de jogos comerciais baseados em eventos históricos, com mapa mental, *quiz*, plataformas educacionais, interação com realidade virtual e com QRCodes. Entre os professores que utilizaram os jogos digitais ou as atividades gamificadas em sua prática docente, a avaliação deste recurso é positiva quanto a participação dos estudantes, além da possível associação com atividades interdisciplinares e ao promover relações com os conteúdos trabalhados nos diversos componentes curriculares (SANTANNA, 2021).

A dissertação “Da lousa à tela: o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem no ensino de Ciências” busca compreender como as tecnologias digitais, através dos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), podem contribuir nas atividades docentes, seja na preparação de aulas seja lecionando conteúdos (RODRIGUES, 2021).

Segundo Rodrigues (2021), apesar dos docentes terem acesso e fazerem uso dessas ferramentas no seu dia a dia, inclusive apontando os dispositivos móveis como os recursos mais utilizados, a prática na sala de aula com a inserção das tecnologias digitais acontece de forma muito discreta.

Constam, na análise de dados dessa dissertação, vários motivos pelos quais a inserção de tecnologias acontece de maneira tímida. A existência de um número muito variado de tecnologias digitais faz com que o professor não conheça todos os recursos possíveis de serem usados, deixando de aproveitá-los por não os conhecer. Sendo assim, a formação continuada é apontada como um dos fatores primordiais para o aperfeiçoamento profissional, inclusive para aprimorar os conceitos favoráveis aos Objetos Digitais de Aprendizagem (RODRIGUES, 2021).

Na dissertação “Em busca de possibilidades metodológicas para uso do software Scratch na educação básica”, o autor destaca a importância de o professor utilizar estratégias metodológicas que insiram tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, favorecendo o aprendizado do aluno, especialmente no ensino da matemática. Recursos como laboratórios de informática, computadores, celulares, tablets, notebook, acesso a internet ou outros dispositivos eletrônicos presentes no contexto educacional, contribuem significativamente no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2020).

Entretanto, de acordo com Silva, (2020), para que esses recursos possam ser empregados pelos docentes, no ponto de vista pedagógico, é necessário o uso ou o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Assim, a utilização e a integração dos recursos digitais com as metodologias de ensino, possibilitam a familiarização não só dos conceitos computacionais, mas também dos educacionais.

A dissertação “Mobile Learning na Prática Pedagógica dos Professores de Língua Inglesa na Educação Básica” tem como objetivo tecer considerações práticas e teóricas, pautando-se nos questionamentos a respeito da prática docente a partir da inclusão de tecnologias, em especial os dispositivos móveis digitais. Igualmente, busca analisar a inserção de mobile learning na prática docente dos professores de Língua Inglesa da Educação Básica e suas possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem (PAGNOCELLI, 2020).

Segundo Pagnoncelli (2020), a importância das tecnologias digitais na educação contemporânea é inegável, pois essas estão inseridas na vida com muita intensidade. Assim, o professor que inclui as TICs em sua prática pedagógica tem infinitas possibilidades de criar aulas interativas e criativas, favorecendo a participação dos discentes, oportunizando novas fontes de conhecimento. Ao conectar-se a esses novos recursos tecnológicos de aprendizagem, o docente pode vir a proporcionar ao educando novos saberes que tragam benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Sempre que tecnologias digitais conectam alunos, esses têm maior possibilidade de interação em diferentes situações dentro e fora da escola. A possibilidade de acessar os materiais disponíveis na internet e divulgar suas próprias produções em diferentes páginas possibilita a participação ativa do estudante em uma experiência interativa e colaborativa (ALEXANDRE, 2017).

Dessa forma, pode-se perceber que as tecnologias digitais possibilitam um novo encantamento do aluno pela escola; ao abrir suas paredes, possibilita que os alunos sejam sujeitos ativos, conversem e pesquisem com outros alunos, interagindo com o mundo exterior. Tal mudança implica que a escola e os professores identifiquem novas oportunidades para gerar conhecimentos e desenvolver novas competências, incluindo-se as produções culturais, intelectuais e artísticas, assim como nas interações sociais dos alunos (PAGNONCELLI, 2020).

No entanto, para que novas metodologias de ensino sejam utilizadas, é necessária formação continuada aos docentes. Penteado (2012, p. 310) relata: “[...]sem o envolvimento de professores não é possível pensar na inserção da TIC na escola e, sem formação, esse

envolvimento não acontece".

Devem-se considerar alguns fatores que precisam ser observados quando se analisam as contribuições que a tecnologia tem proporcionado à educação básica. A falta de formação docente e de recursos como internet de qualidade, computadores e tablets em número insuficiente para atender aos alunos mostram-se enquanto fatores que contribuem para a subutilização dos recursos tecnológicos. É preciso que os professores busquem, cada vez mais, ampliar seus conhecimentos para que possam enriquecer constantemente seus ensinamentos em sala de aula (RIBEIRO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nunca foi algo tão desafiador, pois se vive em um mundo cheio de atratividades, enquanto a escola, muitas vezes, mantém padrões tradicionais, o que a torna pouco atraente a geração conhecida como "nativos digitais". Nesse contexto, buscou-se relatar como as tecnologias digitais têm contribuído no processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2016).

A proposta deste trabalho foi analisar as possíveis contribuições que as tecnologias digitais têm feito no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Para tanto, buscou-se um referencial teórico, analisando quatro dissertações, que tratam sobre a temática.

Com base na análise, percebe-se que as tecnologias digitais estão diretamente ligadas às práticas pedagógicas e escolares; no entanto alguns fatores precisam ser observados. É preciso construir um novo olhar sobre a formação docente voltada ao uso de tecnologias para que os professores possam adaptar-se e ressignificar o seu fazer pedagógico. Uma vez que, conforme Demo (2009, p. 11), "[...] mais que outras profissões, esta precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão".

É indispensável que os professores, em algum momento, busquem incluir recursos das TDIC em suas práticas pedagógicas, tendo em vista a profundidade com que as tecnologias estão consolidadas em toda a sociedade, portanto na escola também. Todavia, é preciso adotá-la de forma crítica e consciente, pois não é capaz de resolver todos os problemas educacionais, mas oportuniza a "[...] inclusão, a interatividade, a colaboração e a dialogicidade", bem como são capazes de "demonstrar o seu potencial polinizador de práticas transdisciplinares e ecoformadoras" (SILVA; AGUIAR; JURADO, 2021, p. 186).

AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – Fapesc (TO 2021TR001773) pelo apoio na realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Mariana dos Reis. **Um estudo sobre Objetos Digitais de Aprendizagem no processo de alfabetização e letramento. 2017.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

DEMO, Pedro. **Educação e Tecnologias** - O Novo Ritmo da Informação. São Paulo: Editora Papirus, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, Pedro. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas:

Papirus, 2004.

PAGNONCELLI, VANESSA. **Mobile Learning na prática pedagógica dos professores de língua inglesa da educação básica.** Curitiba, 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional UNINTER.

PALFREY, JOHN. GASSER, URS. **Nascidos na Era Digital**: Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Grupo A, 2011.

PENTEADO, M. G.; BORBA, M.C. (orgs.) A **informática em ação**: formação de professores, pesquisa e extensão – 1. Ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 2000.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2015. 154 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seus elementos para a ação. CEFET-MG. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez., 2016.

RODRIGUES, Jacinta Antonia Duarte Ribeiro. **Da lousa à tela**: o uso de objetos digitais de aprendizagem no ensino de Ciências. 2021. 145 p. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

SANTANA, João Rogério Menezes de. **História e memória de gestores**: políticas públicas de inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação básica em Sergipe (2000-2015). 2019. 136 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SANT'ANNA, Daniel Vieira. **A informática educacional como instrumento pedagógico:** uso de recursos tecnológicos digitais por professores dos anos finais do ensino fundamental. 2021. 225 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Docência Para A Educação Básica, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, Bauru, 2021.

SILVA, Admilson Iaresk da. **Em busca de possibilidades metodológicas para uso do software Scratch na educação básica**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Mediações, Curitiba, 2020.

SILVA, M.P.; AGUIAR, Paula, A.; GARRO JURADO, Ramon G. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonía**, v. 31, n. 1, 2020.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DE TECNOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA

CORDEIRO, Amanda Alexandre[1]
OLIVEIRA, Elaine Cristina de[2]
BONIN, Joel Cezar[3]

RESUMO

Este artigo aborda o uso de tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental público, explorando os desafios e as possibilidades que envolvem essa prática. O objetivo do estudo é compreender como o uso da tecnologia pode ser aliada na promoção de um aprendizado mais eficaz e engajador. A pesquisa bibliográfica realizada revelou que as tecnologias podem ser utilizadas como recurso pedagógico para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo, lúdico e motivador, especialmente para alunos em fase de alfabetização e desenvolvimento de habilidades básicas. No entanto, há desafios a serem enfrentados, como a falta de investimentos em ferramentas tecnológicas e a falta de habilidades básicas em tecnologia por parte de alunos e educadores. O estudo destaca a importância de políticas públicas de educação que considerem o uso de tecnologias digitais como parte do processo educacional, garantindo o acesso a recursos tecnológicos de qualidade e a formação adequada de educadores.

Palavras-chave: Tecnologia. Anos Iniciais. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais são uma fase primordial na formação acadêmica e pessoal dos estudantes. Com o avanço das tecnologias digitais, o uso dessas ferramentas no ensino-aprendizagem tem se tornado cada vez mais comum e relevante nas escolas públicas. Essa prática se justifica pelo fato de que as crianças de hoje crescem em um mundo cada vez mais digital e conectado, em que a tecnologia desempenha um papel importante em suas vidas.

Neste artigo, explorar-se-ão os desafios e as possibilidades que envolvem o uso de tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental público, com o objetivo de compreender como o uso da tecnologia pode ser aliada na promoção de um aprendizado mais eficaz e engajador.

As tecnologias digitais podem ser utilizadas como um recurso pedagógico para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo, lúdico e motivador, especialmente para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, que estão em fase de alfabetização e de desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo.

Entretanto, há desafios a serem enfrentados na utilização de tecnologias na educação pública, como a falta de investimentos nessas ferramentas e a falta de habilidades e conhecimentos básicos em tecnologia por parte de alunos e educadores. Por isso, é importante que as políticas públicas de educação considerem o uso de tecnologias digitais como parte do processo educacional, garantindo que as escolas tenham acesso a recursos tecnológicos de qualidade e que os educadores recebam formação adequada para utilizar essas ferramentas de forma eficaz.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, que consistiu na busca e análise de fontes sobre o tema “tecnologias nos anos iniciais”. Para a coleta dos

1 UNIARP. E-mail: amanda_alexandree@outlook.com ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3744-6281 Lattes: http://lattes.cnpq.br/9734736943403198
2 UNIARP. E-mail: elainekfbg@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0775-2328 Lattes: http://lattes.cnpq.br/0842553288293124
3 UNIARP. E-mail: boninj7@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

dados, foi realizada uma busca sistemática em bases de dados eletrônicas como Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Scholar, utilizando as palavras-chave "tecnologia", “anos iniciais” e "escola pública". Os critérios de inclusão adotados à seleção dos estudos foram: a) publicação entre os anos de 2018 e 2023, b) disponibilidade em língua portuguesa e foco no uso de tecnologias nos anos iniciais e c) tecnologias na educação pública.

Após a leitura e a análise dos títulos e dos resumos dos artigos encontrados, foram selecionados cinco estudos que atenderam aos critérios de inclusão. A análise crítica dos dados foi realizada por meio da técnica de análise temática, que permitiu identificar as principais tendências e conclusões presentes nos estudos selecionados. A análise dos dados foi realizada a partir da leitura cuidadosa de cada um dos estudos selecionados e da identificação das principais tendências apresentadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença de tecnologias nas escolas tem se tornado algo cada vez mais comum e necessário. No entanto, ainda há lacunas a serem preenchidas acerca de como utilizar adequadamente e com eficiência essas tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, vivencia-se a era da informação, na qual a revolução tecnológica mundial tem tido um impacto positivo em diferentes âmbitos. As tecnologias podem ser entendidas como diversas formas de estratégias, métodos e técnicas humanas que potencializam as ações em vários campos de atuação, como a comunicação, o comércio e a educação, de maneira dinâmica e articulada. O conceito de tecnologias não se limita apenas a máquinas, mas abrange todas as coisas que a engenhosidade humana foi capaz de criar em todas as épocas, incluindo suas formas de uso e suas aplicações (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2021).

Por seu turno, a fim de acompanhar as transformações no mundo, a escola deve atender às demandas necessárias para a educação do futuro. Costa, Cassimiro e Silva (2021) destacam a importância da utilização da tecnologia na educação e sugerem que a escola precisa se mobilizar para atender a todos os alunos, definindo uma metodologia de ensino por meio das ferramentas tecnológicas. Para isso, é necessário desenvolver um currículo amplo, flexível e aberto que englobe os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da formação humana.

A inserção de práticas pedagógicas tecnológicas na alfabetização e no currículo é necessária para uma reorganização nos processos de aprendizagem, que deve ser feita através de concepções educativas e didáticas. A tecnologia educacional pode efetivar essa reorganização, tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa. Em outras palavras, o emprego das tecnologias educacionais no currículo e na alfabetização é inquestionável (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2021).

Não obstante, o estudo de Heinsfeld e Pischetola (2019) analisa o discurso presente nessas políticas públicas e destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o tema. As autoras argumentam que muitas políticas públicas apresentam um discurso de "modernização" e "avanço" por meio da introdução de tecnologias na educação, sem uma análise mais profunda sobre os impactos reais dessa abordagem. As autoras enfatizam a necessidade de se considerarem os contextos socioeconômicos, culturais e políticos dos estudantes e suas famílias, além de questões relacionadas ao acesso e à formação dos professores para o uso destas tecnologias.

Heinsfeld e Pischetola (2019) apontam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre as políticas públicas relacionadas ao uso de tecnologias na educação, considerando não apenas os aspectos técnicos e instrumentais, mas também os contextos sociais, culturais e políticos envolvidos no processo.

Por sua vez, de acordo com um estudo realizado por Habowski, Conte e Flores (2020), as tecnologias digitais abrem caminho para a criação de diversas formas de comunicação, interação, construção do conhecimento, apresentação de conteúdos e avaliação dos alunos,

entre outras possibilidades. Além disso, essas tecnologias também permitem que a aprendizagem seja personalizada, possibilitando que os alunos desenvolvam seus próprios ritmos e estilos de aprendizagem.

A incorporação de tecnologias digitais na educação implica uma mudança na forma de pensar e ensinar, o que exige uma formação adequada para os professores. Essa formação deve incluir tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos, além de estimular a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias na educação. A utilização das tecnologias digitais deve ser vista como um recurso complementar, que pode enriquecer e potencializar o processo de ensino e aprendizagem, mas que não deve substituir o papel do professor e as interações presenciais em sala de aula (HABOWSKI; CONTE; FLORES, 2020).

Para Esteves (2018), as tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, além de auxiliar na construção do conhecimento. Esteves cita, em seu estudo, o uso de computadores e de lousas digitais interativas no processo educacional das escolas públicas. O autor destaca que essas tecnologias podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, tornando-o mais dinâmico e interativo, além de aproximar os alunos de ferramentas tecnológicas que fazem parte do seu cotidiano.

No entanto, a simples presença dessas tecnologias nas escolas não garante uma transformação educacional significativa, sendo necessárias políticas públicas específicas que visem à implementação e à utilização adequada desses recursos. Para isso, é importante investir em formação de professores e de estruturação de redes de internet de qualidade, por exemplo. É importante se pensar em políticas públicas inclusivas, que garantam o acesso e o uso das tecnologias por todos os alunos, inclusive aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica (ESTEVES, 2018).

Para Remigio, Furtado e Dominick (2018), um efetivo uso das tecnologias nas escolas requer que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas como metodologia de aprendizagem na promoção de uma educação dinâmica e atraente aos alunos. Para isso, as autoras argumentam que a formação continuada dos professores é fundamental para que esses se sintam seguros ao utilizarem as tecnologias na sala de aula. Segundo as autoras, muitos ainda não tiveram formação suficiente sobre o tema, o que pode dificultar a utilização dessas ferramentas de forma adequada.

Além disso, é preciso que as escolas elaborem um projeto pedagógico que apresente a tecnologia como um dos pilares da tomada de decisões para uma aprendizagem dinâmica, que atenda a todos os alunos. Isso inclui o aprimoramento dos espaços, recursos e a elaboração de um currículo amplo, flexível e aberto, que englobe os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da formação humana (REMIGIO; FURTADO; DOMINICK, 2018).

No que diz respeito ao uso das tecnologias nos anos iniciais, Costa, Cassimiro e Silva (2021) relatam que a equipe pedagógica de uma escola que busca inovar o ensino nos anos iniciais deve desenvolver práticas pedagógicas que utilizem as tecnologias para promover o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita de forma dinâmica e divertida para as crianças com o objetivo de despertar o gosto por essas habilidades e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Para as autoras, os softwares educacionais são recursos importantes para melhorar os conhecimentos e aprimorar o processo de alfabetização, fornecendo aos professores e alunos acesso a uma grande quantidade de informações.

No entanto, é importante que os professores selecionem cuidadosamente as informações e os recursos tecnológicos adequados para o ensino nas séries iniciais, pois nem todo o conteúdo disponível na internet é apropriado para a formação escolar. Além disso, a escola precisa ser equipada com recursos tecnológicos suficientes para dinamizar as aulas e auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Porém, os profissionais da educação também precisam estar preparados para utilizar esses recursos e orientar os alunos de forma eficiente (ESTEVES, 2018).

Nesse sentido, são os esforços dos professores que vão medir a eficácia da utilização das tecnologias em sala de aula para melhorar a compreensão do conteúdo e despertar o interesse dos alunos. As aulas que utilizam tecnologias, como projeções de imagens e áudio, por exemplo, prendem a atenção dos alunos e levam a melhores resultados nas avaliações. Os professores devem estar abertos a práticas pedagógicas inovadoras e centradas em recursos tecnológicos que atendam às necessidades e interesses dos alunos (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2021).

As autoras indicam para o ensino, nos anos iniciais, que sejam utilizados jogos educativos, dispositivos móveis e softwares educacionais para desenvolver habilidades de leitura, escrita e oralidade de forma lúdica e divertida. Desse modo, o uso de tecnologias na sala de aula pode resgatar o interesse e o entusiasmo pelo aprendizado, além de melhorar as habilidades e confiança dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a presença de tecnologias na educação vem se tornando uma ferramenta indispensável aos processos educativos, mas que ainda há desafios que permeiam a inserção dessas tecnologias no cotidiano das escolas públicas e de sua utilização de forma adequada e eficiente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Destaca-se que é fundamental a escola estar preparada para atender as demandas necessárias para a educação do futuro, definindo uma metodologia de ensino por meio das ferramentas tecnológicas. A utilização de práticas pedagógicas tecnológicas na alfabetização e no currículo é necessária para uma reorganização nos processos de aprendizagem, que deve ser feita por meio de concepções educativas e didáticas. A tecnologia educacional pode efetivar essa reorganização, tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa. No entanto, é fundamental uma abordagem crítica e reflexiva sobre as políticas públicas relacionadas ao uso de tecnologias na educação, considerando não apenas os aspectos técnicos e instrumentais, mas também os contextos sociais, culturais e políticos envolvidos no processo.

Fica claro que o uso de tecnologias digitais da comunicação na educação básica pode trazer benefícios para o processo educativo, como o aumento do interesse dos alunos pelo conteúdo, a melhoria da comunicação e o estímulo à pesquisa. No entanto, também é necessário considerar os desafios, como a necessidade de formação dos professores para o uso adequado das tecnologias e a falta de infraestrutura adequada nas escolas.

As tecnologias podem e devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, além de auxiliar na construção do conhecimento. No entanto, vê-se a necessidade de que políticas públicas específicas que visam à implementação e à utilização adequada desses recursos sejam melhor elaboradas e executadas. É fundamental investir na formação de professores e na estruturação de redes de internet de qualidade para se garantir o sucesso dessa utilização.

Conclui-se, portanto, que a inserção de tecnologias na educação pode trazer muitos benefícios para o processo educacional, mas é fundamental uma abordagem crítica e reflexiva sobre sua implementação, considerando os contextos sociais, culturais e políticos envolvidos, além de garantir uma formação adequada dos professores e a infraestrutura necessária nas escolas.

AGRADECIMENTOS

Aos organizadores do EDUINTER e à Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe pelo apoio e incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

COSTA, Renato Pinheiro da Costa; CASSIMIRO, Élida Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. Tecnologias no Processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 97-116, jan./abr, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53068/36747 Acesso em: 25 abr. 023.

ESTEVES, Rodolfo Fernandes. **A utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157340/esteves_rf_dr_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y Acesso em: 25 abr. 2023.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; FLORES, Helen Rose Flores de. Formação de professores e os limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação. **Revista Horizontes**, v. 38, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/829 Acesso em: 2 maio. 2023.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 abr. 2023.

REMIGIO, Talita Davi De Oliveira; FURTADO, Estefânia Bandeira; DOMINICK, Rejany dos Santos. O uso das tecnologias nos anos iniciais da educação básica e a contribuição na formação do professor pesquisador. In: V CEDUCE, 2018, Campina Grande. **Anais eletrônicos [...].** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42661 Acesso em: 25 abr. 2023.

UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAÇADOR/SC NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CALISTO, Tatiani Solanho Canêdo[1]
BAADE, Joel Haroldo[2]

RESUMO

A incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas tem norteado programas e políticas públicas e, nesse sentido, o presente projeto de pesquisa implantou jogos educativos na Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria Luiza Martins Barbosa do Município de Caçador- SC como forma de efetivação de ações associadas ao Programa de Inovação Educação Conectada, o qual tem o intuito de proporcionar internet de alta velocidade. E, para a maximização de resultados, foram desenvolvidos e aplicados jogos educativos, permitindo o acesso às tecnologias digitais e promovendo uma oportunidade a mais de ampliar o conhecimento e a aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Como produto educacional associado à pesquisa, foi elaborado, ao final do processo de pesquisa e de avaliação, uma proposta de uso de algumas tecnologias digitais e a sua associação às competências elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Jogos educativos. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um fator que levou à expansão exponencial das tecnologias digitais no contexto educacional foi a Pandemia da Covid-19, a partir de março de 2020. A Pandemia, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de Coronavírus.

As aulas on-line tornaram-se corriqueiras e, aos alunos que não tinham acesso às tecnologias digitais empregadas para o desenvolvimento de tais práticas, solicitava-se aos seus responsáveis que fossem à escola para a retirada do material em formato impresso.

Os professores de informática estavam nas instituições de ensino prestando toda ajuda tecnológica aos educandos e educadores e assim seguia o ensino on-line. Adotaram-se as tecnologias como parte do processo de formação para o conhecimento, o que somente se somou à importância dessas ferramentas voltadas ao ensino. Com a retomada das atividades presenciais após a diminuição de casos e com o aparecimento da vacina, o ensino tornou-se híbrido.

A inserção dessas tecnologias transformou o ambiente escolar, proporcionando novas formas de aprendizagem, sendo nesse ponto que se faz presente a figura do professor. Cabe-lhe compreender o uso das tecnologias digitais de forma que amplie sua postura multidisciplinar e os conteúdos sejam integrados nas disciplinas de maneira que melhore a aprendizagem do aluno.

Assim, analisando esse contexto, pode-se estabelecer o seguinte problema de pesquisa: observando a realidade dos alunos de escolas Municipais de Caçador com vista a uma construção significativa de conhecimento, como forma de efetivação de ações associadas ao Programa de Inovação Educação Conectada, quais os limites e as possibilidades de uso de tecnologias digitais?

Implantou-se uma proposta educativa com amplo uso de tecnologias digitais com jogos educativos, como forma de efetivação de ações associadas ao Programa de Inovação: Educação Conectada, o qual tem o intuito de proporcionar internet de alta velocidade para

1 UNIARP. tatycanedo@yahoo.com.br, https://lattes.cnpq.br/9567647319083916.
2 UNIARP. baadejoel@uniarp.edu.br, https://orcid.org/0000-0001-7353-6648, http://lattes.cnpq.br/6630678639154905.

que os professores possam usufruir desse recurso, podendo assim conhecer conteúdos educacionais e digitais para dedicar aos alunos um amplo conhecimento.

Os objetivos específicos de pesquisa são: A) Compreender as políticas públicas brasileiras voltadas à educação mediante emprego de tecnologias digitais; B) Desenvolver, aplicar e avaliar objetos educacionais a alunos da Educação Básica de caçador; C) Sintetizar resultados da pesquisa na forma de produto educacional para socialização dos resultados.

METODOLOGIA

O presente projeto baseia-se em uma pesquisa de natureza aplicada, pois foi disposto aos alunos da E.M.E.B Professora Maria Luiza Martins Barbosa (turma 1º ano 03), sendo aplicado a eles softwares, como jogos educativos construídos na ferramenta formulário google, gerando assim gráficos com resultados dessa atividade entre outras ferramentas com o intuito de ampliar o conhecimento através das tecnologias digitais.

O propósito da abordagem ser qualitativa convém com o fato de avaliar as tecnologias, oportunizar a coleta de dados sobre a percepção dos docentes e desempenho dos discentes, observando suas particularidades e práticas pedagógicas dos professores, utilizando para isto um questionário em Formulário Google para os alunos e a entrevista para a professora regente e para as orientadoras pedagógicas. Segundo Gil (2002, p.134), nas pesquisas quantitativas, as categorias são frequentemente estabelecidas a priori, o que simplifica sobre maneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente com vistas em obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas, os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc.

Classificada como descritiva, pois, prevê a coleta de dados através de questionários nos Formulários Google, citado acima, abordando alunos, professora regente e corpo administrativo escolar (orientadoras pedagógicas) através de entrevista, sendo produzida a análise do levantamento dos dados após concretizada as respostas e tendo o cuidado com a construção das perguntas para que sejam abrangentes a todos os níveis de escolaridade por parte dos alunos, sendo assim, direcionado ao nível e faixa etária destes. Classifica-se como descritiva, pois, conforme Gil (2002, p.42), são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Outro procedimento a ser realizado será o levantamento dos dados da escola, do grupo escolar e o planejamento das atividades aplicadas. Sobre o levantamento de acordo com Gil (2002, p. 50), as pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. A pesquisa-ação também faz parte, pois aborda uma implementação de jogos educativos pela pesquisadora, pois isso é aplicado aos alunos juntamente com outras tecnologias de aprendizado. Ressalta Gil (2022, p. 55 *apud* THIOLENT, 1985, p. 14) é "[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

A aulas aplicadas aos alunos do 1º03 ocorreram em oito aulas; cada aula utilizando uma ferramenta diferenciada como: Kahoot, Quizalize, Formulário Google, Sites: Wordwall e https://br.ixl.com/matematica/1-ano. Algumas atividades foram aplicadas em grupo com os alunos e outras individuais. Após o processo final os alunos responderam aos questionários referentes às atividades que utilizaram, e esse resultou em gráficos para melhor análise e contemplação do objetivo geral e objetivos específicos. Assim como a entrevista à professora regente e às orientadoras pedagógicas, para uma análise final de suas respostas, concluindo

a contemplação das tecnologias como auxílio à aprendizagem e fomentando tudo isso como produto educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Serão abordadas as temáticas que embasam teoricamente a dissertação, atribuindo estudos sobre o histórico das tecnologias na educação, estendendo ao desenvolvimento da internet e aos softwares educacionais, que serão aplicados aos alunos através de várias ferramentas. São abordadas as reflexões e a importância das Políticas Públicas e as tecnologias digitais na educação brasileira, e como a BNCC enfatiza as tecnologias nas escolas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso das tecnologias nas escolas tornou-se uma realidade do cotidiano, pois cada vez mais os professores estão utilizando em sala de aula como ferramenta de auxílio para ensino aprendizagem.

Assim como aponta Otto (2016, p.6), a tecnologia vem adquirindo cada vez mais espaço nas salas de aula. Além de um meio de aprendizagem, é utilizada também como forma de interação entre professor e professor, e também professor e aluno, transformando a escola em ambiente atrativo, interessante a todos. A estrutura na educação vem sendo transformada pelas tecnologias.

O professor habituou-se ao processo de salvar na nuvem, pois assim que precisar acessar seus arquivos e planejamentos de aula, esses estarão ali, ou seja, é a praticidade somada à tecnologia. As tecnologias digitais na educação cada vez mais têm o intuito de ampliar as atividades tanto administrativas como de aprendizagem. Nesse contexto, surge também o uso de um mecanismo que mudaria o olhar e o progresso: o desenvolvimento da internet e uso de *softwares* educacionais.

O DESENVOLVIMENTO DA INTERNET E OS SOFTWARES EDUCACIONAIS

A cada dia cresce o desenvolvimento das tecnologias nas escolas, e a sua função torna-se algo importante para o aprendizado. Nesse contexto de avanço tecnológico, os *softwares* educacionais transformam-se em ferramentas que beneficiam e passam cada vez mais a serem aplicadas na educação. Muitos destes *softwares* têm a funcionalidade on-line, ou seja, os alunos devem estar conectados e, para isso, é preciso internet de qualidade, o que, nos dias atuais, não é um problema, comparando, é claro, com as primeiras conexões.

A *internet,* no início, possuía um sistema de discagem, era limitada e com problemas de estabilidade na conexão, mesmo assim se tornava muito utilizada em escritórios, escolas, empresas e residências. Nesse contexto de demanda por mais velocidade de conexão, a fibra óptica ficou mais acessível e mais utilizada em empresas e em residências, assim como nas escolas.

O emprego de *softwares* educacionais nas escolas desenvolve-se de forma progressiva, sempre surge uma ferramenta contemporânea para utilizar nas escolas a cada dia. Como é o exemplo do software *Scratch*, o qual além de incentivar a programação, também estimula o raciocínio lógico e diverte os alunos, pois possui como personagem principal um gato, que pode ser movido para se fazer várias alterações de *layout*, entre outras funções. Outro exemplo de ferramenta educacional é o *Kahoot*, um *software* que apresenta várias funções pedagógicas e com questões elaboradas por professores, estimula a competição entre os alunos, além de ser uma excelente ferramenta de informação e revisão para ser utilizado em escolas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As políticas públicas na educação voltadas às tecnologias digitais são cada vez mais expressivas, pois os avanços tecnológicos estão modificando os paradigmas educacionais

vigentes. E sobre políticas públicas consta na LDB, Art. 10º inciso III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios.

Atualmente, há o programa Educação Conectada, o qual segundo o site do MEC (Ministério da educação) tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. Para isso, o Programa foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura, que se complementam e devem estar em equilíbrio para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação.

A realidade brasileira é um desafio para as metas do programa que pretendem capacitar profissionais, oferecer conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para a conexão e apoiar técnica e financeiramente escolas e redes de ensino. Os professores podem utilizar a internet tornando-se protagonistas de trabalhos que poderão ser realizados com o uso e acesso a sites e a outros recursos de mídias digitais, baseando-se nas normas da BNCC, em que podem encontrar um rico arsenal sobre o uso das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o problema identificado sobre a realidade dos alunos de uma escola Municipal de Caçador com vistas a uma construção de conhecimento, como forma de efetivação de ações associadas ao Programa de Inovação Educação Conectada e focando em quais seriam os limites e as possibilidades de uso de tecnologias digitais e estratégias de uso de jogos educativos para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, foi proposta a prática do uso de algumas tecnologias em aulas na sala informatizada para os alunos do 1º ano 03.

Utilizando para tantas propostas educativas baseadas na BNCC, mesclando jogos educativos com gamificação, sempre utilizando a internet que está associada ao Programa de Inovação: Educação Conectada, adotou-se para a realização do projeto inúmeras tecnologias como Kahoot, Quizalize, Formulário Google, Sites: Wordwall e https://br.ixl.com/matematica/1-ano, e também equipamentos como: Datashow, computadores, mouse, teclado, entre outros. Sempre utilizando as habilidades da BNCC.

A partir disso, aplicaram-se e avaliaram-se alguns objetos educacionais como jogos educativos, que foram utilizados com alunos da Escola de Educação Básica Professora Maria Luiza Martins Barbosa de Caçador/SC.

Finalizando com a síntese de resultados finais da pesquisa de forma a efetivar o produto educacional, que é baseado nos resultados obtidos após inserir as tecnologias para os alunos.

O presente projeto serve de fonte inspiratória para dar seguimento ao uso das tecnologias nas escolas, pois, como se trata de uma pesquisa limitada que compreendeu somente uma turma de fundamental I, pode-se inspirar outros pesquisadores a ampliar este estudo e concentrar-se em toda rede Municipal de Caçador/SC. A pesquisa evidenciou que o emprego das tecnologias digitais na educação é fundamental, porquanto são competências que precisam ser desenvolvidas pelas crianças em um mundo cada vez mais conectado. Por outro lado, o uso educativo das tecnologias digitais não deixa de ser um grande desafio face à cultura do entretenimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNIEDU – Programa de Bolsa Universitárias de Santa Catarina, pela oportunidade de ser contemplada com a bolsa para custear os gastos com o mestrado.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ed. 2022.

LBD – Lei de Diretrizes e Bases. 9394/1996.

MEC (Ministério da Educação). Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/. Acessado em: 15 de mai de 2023.

OTTO, Patrícia Aparecida. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental** I. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1. Acessado em: 11 de mai de 2023.

GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

Coordenação e Mediação: Dr. Joel Haroldo Baade (Uniarp)

ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TI E A RELAÇÃO ENTRE AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 COM REFLEXOS SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM INFORMÁTICA

ROCHA, Renata Pereira Garcia Burdin[1]
ARAUJO, Renan Bandeirante[2]
COUTO, Caline Carmo[3]

RESUMO

Este trabalho é parte da pesquisa em andamento sobre as recentes mudanças ocorridas nos cursos profissionalizantes ofertados na rede pública paranaense, particularmente a substituição do Técnico em Informática - modalidade presencial - pelo Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas. O objetivo é apresentar as mudanças ocorridas no contexto do trabalho que influenciaram na implantação do ensino profissionalizante em informática. Para tanto, trata-se, metodologicamente, de uma pesquisa bibliográfica exploratória, qualitativa, de cunho documental e descritivo. O estudo revelou o quanto as mudanças ocorridas no ensino técnico receberam influência da ideologia neoliberal, acompanhado as exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissionalizante. Trabalho. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo em andamento acerca da relação entre as mudanças na economia e no mundo do trabalho a partir da década de 1990, proveniente do processo de reestruturação produtiva toyotista com reflexos sobre a proposta do ensino profissionalizante em Informática então vigente. Nesse contexto, segundo Deitos e Sobzinski (2014), o papel da Educação estaria voltado para capacitar e bem habilitar os indivíduos, os quais precisavam deter uma formação multifuncional para desempenharem diversas funções, aperfeiçoando suas técnicas e conhecimentos inerentes ao modo de produção e, portanto, aumentando sua produtividade.

Assim, a pesquisa se debruça sobre a reestruturação produtiva de predominância toyotista iniciada em 1980 nos países capitalistas centrais e sua emergência no Brasil a partir de 1990, considerado a necessidade de superação dos limites impostos pela rigidez que caracterizou o fordismo-keynesianismo, a sua natureza essencial focada na produção e consumo em massa. A nova estrutura produtiva flexível toyotista procurou adequar a formação da força de trabalho às necessidades do mercado de emprego que passou a exigir habilidade relacionadas ao domínio, ainda que básico, de conhecimentos relacionados à tecnologias de base microeletrônica. Sendo assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs e as plataformas tecnológicas, incidiram, decisivamente, sobre as transformações tanto no mundo do trabalho e, consequentemente, na prática pedagógica, sobretudo nos cursos viés profissionalizantes. Daí que a pesquisa em andamento analisa a relação entre as mudanças no mundo do trabalho a partir da década de 1990, com reflexos na proposta do Curso Profissionalizante Técnico em Informática.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é da pesquisa bibliográfica e documental. A escolha pela

1 UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. renata.rocha@escola.pr.gov.br, https://orcid.org/0000-0001-6801-7878, https://lattes.cnpq.br/8657631252461349.
2 UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. renanbandeirante@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-6199-1061, http://lattes.cnpq.br/9293271922485263.
3 UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. calinecarmo03@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-2891-2047, http://lattes.cnpq.br/7649566441808435.

pesquisa bibliográfica deu-se por possibilitar o conhecimento sobre o que já foi estudado sobre o assunto, sendo realizada por meio do "[...] levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites". (FONSECA, 2002, p. 32). Já o cunho documental possibilita a busca por outros tipos de fontes que não tenham necessariamente um tratamento analítico, como revistas, relatórios, documentos oficiais, entre outros. Sendo assim, as informações serão coletadas de livros, repositórios acadêmicos, periódicos, documentos e leis. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Além disso, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois visa a trabalhar "[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p.22). Quanto aos objetivos, apresenta um caráter exploratório devido à intenção de propiciar uma maior proximidade com a problemática, com o intuito de que se torne mais clara ou que possibilite a construção de hipóteses (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O embasamento metodológico terá como base o Materialismo Histórico, que busca esclarecer a sociedade como um todo, sua cultura, formações políticas e socioeconômicas, progresso e estrutura social, entre outros, bem como o ser social, em que as relações materiais entre homem e natureza de forma independente da consciência, a consciência social que são as concepções política, jurídicas, religiosas etc., os meios de produção nos quais tudo que o homem produz visa a criar bens materiais, além das forças produtivas que são os métodos para os processos de produção bem como a vinculação com as relações de produção. Os modos de produção: própria da comunidade em sua forma primitiva, escravagista, feudalista, capitalista e comunista (TRIVIÑOS, 1987).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na década de 1990, disseminou-se, no Brasil, o processo de reestruturação produtiva flexível, predominantemente toyotista. O modelo flexível toyotista em substituição ao fordismo clássico implicou, uma nova forma de gestão da força de trabalho, introduzindo novas tecnologias de base microeletrônica na produção. Esse processo expandiu-se para diferentes segmentos do setor de serviços privados e setor público. O toyotismo tem como propósito ampliar a produtividade por meio da eliminação de postos de trabalho individuais, melhorando a eficiência e aumentando a intensidade e ritmo de trabalho (MARINI, 2019; COUTINHO, 2004)

As transformações do mundo do trabalho provocaram o aumento do desemprego de natureza estrutural, contribuindo para a disseminação da tese de que isso era uma consequência da baixa qualificação da força de trabalho brasileira. Nesse bojo, é que organismos Multilaterais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, entre outros, estimularam países considerados em desenvolvimento a promoverem reformas educacionais de modo a adequar a educação, particularmente a educação pública, aos imperativos do mercado de emprego flexível; em detrimento de uma formação voltada ao ensino dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade em favor de uma educação promotora de sujeitos empreendedores e não de cidadãos críticos e reflexivos.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Gotardo (2022), refere-se às implicações da ideologia neoliberal na educação. Nesse tipo de ideologia, verifica-se a necessidade de novos processos para o disciplinamento da força de trabalho. O Estado passou a operar de forma a assegurar as taxas de lucro por meio de rearranjos políticos e econômicos, particularmente com corte em investimentos sociais, tendência que incidiu também sobre a educação. Isso se deve porque, com a implementação da reestruturação produtiva, tornou-se necessário qualificar a força de trabalho para a nova dinâmica das empresas flexíveis. Desse

modo, fez-se necessário a implementação de reformas políticas educacionais, resultando numa reestruturação da educação que privilegiasse a formação do indivíduo competitivo por meio de conteúdos utilitários.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo compreende o funcionamento da sociedade tendo como parâmetro a organização empresarial, sendo essa, vista como exemplo racional de organização, anulando o processo histórico das instituições, convertendo-as em pequenas organizações que prestam serviços (educação, saúde, segurança, etc). Esse entendimento de sociedade descaracteriza a escola enquanto instituição social, mudando não só a concepção da educação, mas também a política educacional. Em uma ação difusa, o neoliberalismo direciona para uma compreensão da organização social, que visa a privatização das instituições estatais, sendo o Estado considerado como uma grande empresa (FREITAS, 2018).

Na atualidade, discute-se a formação da Sociedade em Rede. Compreendida como um fenômeno ou sistema de relações humanas sustentada no ciberespaço, essa forma de vida social e de trabalho tende à naturalização de interações e ao compartilhamento de informações. A Sociedade de Rede organiza-se por meio de redes tecnológicas com base na microeletrônica, estabelecida e alimentada por tecnologias de informação e comunicações digitais, resultando em uma ampla conectividade. A origem dessa sociedade, conectada, implementada, compartilhada e logada em rede, também conhecida como Sociedade da Informação, resulta de transformações ocorridas na sociedade industrial (CASTELLS, 2000).

A eclosão das tecnologias de informação ocorreu no período de 1970 a 1990 com o advento da rede mundial de computadores, antes militarizada, depois aliada ao mercado financeiro e, então, popularizada. Diante disso, deflagrou-se o nascimento dessa Sociedade em Rede, estruturada em torno de redes e de atores, por meio de um fluxo constante de informações compartilhadas pelos trilhos da tecnologia, principalmente, como fruto das inter-relações sociais, econômicas e políticas da sociedade (COUTINHO, 2004).

Segundo Marini (2019), as demandas da Sociedade da Informação provocam mudanças que vão além das ferramentas e tecnologias, mas também os espaços e modos de aprender. A exemplo disso, há o FabLab (laboratórios de fábrica ou de fabricação), o do-it-yourself (DIY, ou faça você mesmo), o hands on (do popular, mão na massa), o maker movement (movimento maker), que deixa de ser apenas termos no contexto escolar de muitas escolas privadas e públicas. Nos últimos anos, a Cultura Maker teve uma abertura importante em ambientes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, dirigindo-se da sociedade para espaços de criação, laboratórios, estúdios e salas de aula.

Para Leontiev (1972) o processo de automatização provocou mudanças na maneira do ser humano lidar com os objetos técnicos, alterando funções e também a produção dos mesmos, repercutindo no contexto do trabalho, implicando no perfil do profissional a ser preparado pela escola. Nesse contexto, o perfil do aluno-profissional apresentado pela Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Estado do Paraná almeja que o curso técnico em informática possa desenvolver habilidades que lhe proporcione o domínio do “[...] conhecimento científico, tecnológico, social e cultural utilizando suas diferentes linguagens, o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de forma a intervir no mundo do trabalho, orientado por valores éticos que dão suporte a convivência democrática” (PARANÁ, 2016, p.5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática apresentada verificou-se o quanto o toyotismo e o neoliberalismo influenciaram e, ainda, influenciam as relações entre o trabalho e educação. Com isso, a educação passou a receber influências das teses baseada no desenvolvimento das competências e das habilidades em detrimento da formação crítica. Assim, prioriza-se tão somente a “capacidade criativa”, processo que, desconectado da reflexão crítica, restringe-se

à adoção de metodologias de ensino baseadas no aprender a aprender para saber fazer.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. 3ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

COUTINHO, Marcelo. A Sociedade da Informação e o determinismo tecnológico: notas para um debate. **Líbero**, ano VI, vol. 6, n. 11, 2004, p. 82-93. Disponível em: https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/coutinho_-_a_sociedade_da_informacao_e_o_determinismo_tecnologico.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaína Silvana. Reestruturação produtiva e as mudanças no trabalho e na educação. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/724-0.pdf Acesso em: 18 jan. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, T.S. **Métodos de Pesquisa**. 1. Ed.: Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOTARDO, Cleissiane Aguido. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o processo de uberização do trabalho docente.** Dissertação de Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, 2022. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/ppifor_ensino_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FAnexos%2FDissertac%CC%A7a%CC%83o%20Cleissiane%20Aguido%20Gotardo%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FAnexos&ga= Acesso em: 18 jan. 2023.

LEÓNTIEV, Aleksei Nikoláevitch. Automação e ser humano. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo. Moscou, 1972. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Trabalho, tecnologia e atividade**. 1ª ed., Marília/SP: Lutas Anticapital, 2022, 196p.

MARINI, Eduardo. **Entenda o que é o Movimento Maker e como ele chegou à educação**. Revista Educação, edição, 22 fev. 2019. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2019/02/22/movimento-maker-educacao/ Acesso em: 19 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular** - Técnico em informática, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**. 1. Ed.: São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

IMPACTOS DA REVOLUÇÃO DA INDÚSTRIA 4.0 PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

VIEIRA, Josimar de Aparecido Vieira[1]
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello[2]
PASQUALLI, Roberta[3]

RESUMO

A Indústria 4.0 está ocorrendo por meio dos avanços no desenvolvimento das tecnologias, impactando diretamente o mundo do trabalho e a educação profissional e tecnológica (EPT). Diante desse contexto, neste estudo, são analisados os impactos dos avanços da indústria 4.0 na EPT, assim como, em decorrência, os desafios postos à formação dos trabalhadores. Caracterizado como pesquisa do tipo exploratória e descritiva, foi desenvolvido seguindo abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica em obras de autores que pesquisam sobre a temática e análise documental. Na sua constituição constam: introdução, percurso metodológico, aborda sobre atributos da indústria 4.0, o trabalho na atual sociedade capitalista e os desafios da EPT para a formação dos trabalhadores, finalizando com as considerações finais. Esses pontos indicam que a indústria 4.0 está se expandindo de forma rápida, radical e globalizada e mudando drasticamente as relações que caracterizam o mundo do trabalho, tencionando os pressupostos da EPT.

Palavras-chave: Indústria 4.0. Educação profissional e tecnológica. Formação de trabalhadores.

INTRODUÇÃO

O século passado e o século XXI têm sinalizado mudanças de forma acentuada nos aspectos sociais, científicos, técnicos e históricos. Entre as alterações vivenciadas, destaca-se, entre outras, o acesso à informação, especialmente por meio da internet e das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Esse cenário, tachado de indústria 4.0 ou quarta revolução, caracteriza-se pela combinação de técnicas de produção com sistemas inteligentes que se integram com as organizações e as pessoas.

Destarte, pode-se assegurar que as transformações advindas com a indústria 4.0 e que prometem avanços ainda mais expressivos nos próximos anos têm sido consideradas capazes de provocar uma profunda mudança na sociedade, a ponto desse movimento receber a denominação de quarta revolução. A conectividade permitida por meio da digitalização virtual está sendo apontada como a principal característica dessa nova forma de organização social, impactando veementemente no mundo do trabalho, extinguindo ocupações profissionais tradicionais e criando outros afazeres e formas de organização do trabalho, envolvendo todos os setores: atividades da indústria, de serviços e do âmbito primário (agricultura, pecuária, extração mineral e vegetal).

Nessa direção, a educação profissional e tecnológica (EPT), vista como uma modalidade de ensino que tem a finalidade de contribuir para a formação e inserção dos trabalhadores na sociedade passa a ter novos e importantes desafios. Diante dessas considerações está situado o tema deste estudo, que, partindo da performance da indústria 4.0 na atualidade, problematiza uma de suas repercussões no tocante às mudanças no mundo do trabalho e, inevitavelmente, na EPT. Nessa direção, buscou-se explicitar a problemática: quais os impactos dos avanços da indústria 4.0 no mundo do trabalho assim

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão. josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br, https://orcid.org/0000-0003-3156-8590, http://lattes.cnpq.br/0521946218695103

2 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). mariland@unochapeco.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-5531-9946, http://lattes.cnpq.br/3727231433150326.

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Campus Chapecó. roberta.pasqualli@ifsc.edu.br, https://orcid.org/0000-0001-8293-033X, http://lattes.cnpq.br/6932842326580345..

como os desafios postos à EPT e à formação dos trabalhadores? Tomado esse questionamento, tem o propósito de alargar o debate sobre esse movimento considerado a quarta revolução industrial, analisando seus efeitos na sociedade atual.

Para tanto, o trabalho encontra-se organizado em seções: inicia apresentando o percurso metodológico adotado, e, na sequência, disserta sobre as principais características (significados, conceitos, noções) que constituem a indústria 4.0; o processo de complexificação do modo de produção capitalista na atualidade e que EPT é necessária diante dos desafios à formação dos trabalhadores. Por fim, são descritas as considerações finais deste estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Diante de seu intento, este estudo se caracteriza como pesquisa do tipo exploratória e descritiva, sendo desenvolvido seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética. Esse enfoque de pesquisa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, concentrando-se na apreensão e na elucidação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Contou com pesquisa bibliográfica realizada a partir de material publicado, com incidência em obras de autores que apresentam estudos relacionados ao assunto de interesse. Além disso, examinou dados obtidos de documentos de instituições de ensino que oferecem EPT. No processo de revisão bibliográfica, foram definidas as categorias de análise, seguindo orientações de Minayo (2004). Neste estudo foi dado destaque ao último tipo que se propõe a "[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado" (MINAYO, 20024, p. 210), utilizando-a de forma mais interpretativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A Indústria 4.0, igualmente denominada Quarta Revolução Industrial ou apenas Quarta Revolução, diz respeito a um conceito conferido à automação dos processos de trabalho por meio da integração de diferentes tecnologias como inteligência artificial, robótica, internet das coisas, computação em nuvem entre outros, que proporciona a digitalização das atividades industriais aperfeiçoando os processos e ampliando a produtividade. Trata-se de uma revolução que avança sofisticando os processos de trabalho, empregando intensivamente a tecnologia digital da informação e de comunicação assim como outras ferramentas que vão sendo produzidas e colocadas à disposição. Uma de suas principais características está na possibilidade de se estabelecer a interface entre o universo físico e a conectividade em redes no ambiente virtual, permitindo que recursos, informações, objetos e pessoas se mantenham conectados.

Antes da formação desse mundo 4.0, outras três revoluções industriais marcaram a história da humanidade, “[...] cada uma com o seu respectivo impacto na dinâmica da economia mundial, na relação laboral e na aplicação de tecnologia para a fabricação de novos produtos” (TROPIA; SILVA; DIAS (2017). Pode-se afirmar que cada uma dessas revoluções se reporta a uma mudança no modo produção com consequências na transformação da sociedade. A indústria 4.0 está sendo constituída desde a Primeira Revolução e está sendo estabelecida graças aos avanços que foram implementados nas três revoluções industriais que a antecederam, tendo início com a introdução de facilidades mecânicas na produção.

Para Marques e Cecato (2021, p. 62), a Indústria 4.0 pode ser considerada uma revolução digital marcada pela “[...] rapidez, onipresença e mobilidade da internet, pela inteligência artificial e capacidade de aprendizagem das máquinas e pela integração entre as tecnologias digitais que levam à transformação do mundo e das sociedades”. Como se trata de um movimento recente e em formação, torna-se difícil emitir um parecer mais conclusivo sobre as perspectivas da indústria 4.0 no contexto atual do modo de produção capitalista.

Importa destacar que o modo de produção capitalista mantém como atividade fundante a relação de compra e venda da força de trabalho, em que o trabalhador oferece tal força como mercadoria ao capitalista que a emprega para valorizar o capital. Nessa relação, o trabalhador busca, assim, satisfazer necessidades alheias às suas. Isso significa que o trabalho sofre uma reconfiguração sob o controle do capital e passa a ser regulado pela produção de valores de troca, adquirindo um caráter abstrato (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Nessa direção, e considerando o processo de complexificação do modo de produção capitalista na atualidade, constata-se que o trabalho vai tomando novas configurações e promovendo a organização das relações para manter determinada dominação por meio de um processo de reprodução social. Destaca-se, nesse contexto, que as transformações tecnológicas e administrativas do trabalho e as relações produtivas dentro e em torno de organizações emergentes em redes tornam-se os principais instrumentos por meio do qual o paradigma informacional e o processo de globalização afetam a sociedade em geral. Kuenzer (2016) sinaliza que esse cenário possibilita a geração de novos princípios científicos que estimulam a produção de novos materiais e equipamentos, substituindo o trabalho de base rígida pelos de base flexível. Além disso, a eletromecânica com suas possibilidades de solução bem definidas está cedendo lugar à microeletrônica, que proporciona amplo espectro de soluções. Mais especificamente, pode-se afirmar que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão redefinindo os processos de trabalho e os trabalhadores, ou seja, a empregabilidade e a estrutura ocupacional.

Diante dessas perspectivas, Pochmann (2007) destaca que se vive atualmente uma mudança da base técnica do trabalho quando a produtividade é fortemente elevada e a organização clássica do trabalho apresenta profundas alterações. Para o autor, a exigência de modificações postas pelo capital não faz o trabalho perder a centralidade, e tomar as mudanças tecnológicas que reduzem postos de trabalho como o fim do emprego seria criar uma falsa disjuntiva em cuja difusão há enorme do pensamento dominante para “[...] que os trabalhadores aceitem os empregos possíveis gerados pela nova ordem econômica internacional ou, do contrário, a alternativa é o desemprego”.

Ricardo Antunes, em sua obra intitulada “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital” (2018), apresenta importante contribuição em que trata da precarização geral das relações e formas de trabalho (terceirização, informalidade, prestação de serviços temporários) e da fragmentação/desregulamentação que atinge as novas atividades profissionais nas quais atua a classe trabalhadora. O trabalho na era digital/informacional resulta no “infoproletariado” e em fenômenos como: fragmentação do operariado como classe social; falta de organicidade e de representatividade das categorias (enfraquecimento dos sindicatos e demais entidades sociais); jovens com qualificação formal (até pós-graduados) sem colocação no mercado de trabalho formal;” privilégio da servidão" (aos poucos postos de trabalho formais e com direitos assegurados); etc.

Para este autor, é preciso acrescentar as seguintes observações: a precarização/desregulamentação do trabalho expressa-se naquilo que se pode chamar de “uberização” ou “PJotização” - que, a despeito do fato de empurrar os trabalhadores para a informalidade e exploração extremas, cria a ilusão do “empreendedorismo” tão propagado pela sociedade liberal; e a falta de identidade do operariado enquanto classe social produz aquilo que pode ser representado como a ilusão da falsa classe média - ou seja, trabalhadores que negam sua origem e condição popular, não se reconhecendo como camada social explorada e desprivilegiada no sistema capitalista vigente.

O mesmo Antunes (2018) aponta que, nesses tempos de retrocessos e de arrochos sociais (denominado por ele de “era das contrarrevoluções”, como fenômeno de autopreservação da estrutura sociopolítica do capitalismo diante de movimentos pré-revolucionários como a Primavera Árabe e Junho de 2013 no Brasil), o respirar da luta em prol dos interesses populares encontra-se na sua antítese: a “era das rebeliões” -, havendo aí

a possibilidade/necessidade de enfrentamento político das mazelas impostas pelo modo de produção e vida que atualmente se impõe em nossa sociedade.

Diante desse contexto da Indústria 4.0 e, nele, as novas configurações do mundo do trabalho, abordar "[...] que EPT é necessária diante dos desafios para a formação dos trabalhadores", remete diretamente à interpretação social de seus propósitos. Assim, é preciso entender que essa modalidade de educação, cuja finalidade precípua de preparar os cidadãos para o exercício de profissões não é um espaço aleatório, portanto, um cenário onde a objetividade se faz presente. Isso implica dizer que se trata de ações desenvolvidas por instituições de ensino voltadas às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996), com a finalidade de contribuir para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, parte do princípio que a "[...] a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo" (FREITAS, 2005, p. 73). E para estar sintonizado na direção de oferecer uma formação de qualidade ao estudante, diante da sociedade da qual faz parte, a EPT necessita manter-se atualizada em seus estudos, ou seja, torna-se necessário revisitar as práticas e as teorias da sua constituição, como fundamento a considerar em suas práticas pedagógicas.

É aí que entra em cena a necessidade da compreensão crítica do atual modo de produção capitalista, porque a EPT deve constituir-se enquanto uma identidade em processo permanente de construção, necessitando para isso a reflexão sócio-histórica como pressuposto para favorecer a percepção da situação atual dos desenvolvimentos pedagógicos. A EPT depende, hoje, em grande medida, da sua capacidade de construir um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante as intencionalidades do contexto social que faz parte. Para Libâneo (2004, p. 45-46), "As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial".

De acordo com esse autor, dentre os aspectos mais visíveis que caracterizam o atual sistema produtivo capitalista, estão os avanços tecnológicos, a globalização da sociedade, a difusão da informação, o agravamento da exclusão social, entre outros fatores. Diante de tamanha complexidade, questiona-se: considerando a EPT, quem poderá se apropriar de tais conhecimentos a ponto de formar o cidadão que irá exercer tais habilidades? Como formar um profissional que corresponda aos perfis socialmente estabelecidos pelas exigências sociais da atualidade?

De certa forma, parece que essas indagações vão ao encontro da intencionalidade deste estudo, que busca refletir sobre que EPT é necessária para a formação de trabalhadores diante do mundo 4.0. Para tanto, é necessário admitir que o trabalhador do mundo 4.0 possua uma formação que lhe garanta um desenvolvimento das capacidades intelectuais, assim como das condições para adaptação à produção, cuja característica principal é a flexibilidade. Esse "novo" trabalhador deve possuir autonomia intelectual para resolver problemas práticos, utilizando os conhecimentos científicos; autonomia moral por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético e capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do ser humano.

Para a EPT, esse princípio educativo exige uma transformação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino e de seus cursos, com implicações no processo de formação inicial e continuada de professores. Significa desenvolver um projeto competente para os trabalhadores e os excluídos em face da crise do mundo do trabalho, não para adequá-los às exigências da acumulação flexível, mas para capacitá-los para suprimir as condições de exclusão e constituir uma sociedade em que todos possam beneficiar da produção social, conforme seus desejos e necessidades. Trata-se de rever as finalidades da EPT na perspectiva de contemplar conhecimentos nas práticas educativas capazes de preparar os estudantes para um sistema produtivo capitalista mutável, mantendo sintonia com

as premissas sociais, culturais, tecnológicas e econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção deste estudo, pretende-se a análise dos impactos dos avanços da indústria 4.0 na EPT, assim como, em decorrência, dos desafios postos à formação dos trabalhadores. Assim, constata-se que o uso intensivo de tecnologias digitais, automação, internet das coisas, inteligência artificial e outras inovações estão transformando os processos de produção capitalista e o ambiente de trabalho, afetando a formação dos trabalhadores e exigindo novos desafios para a EPT.

Chegando-se a uma tentativa de finalização, é importante ainda ressaltar que, diante das rápidas mudanças tecnológicas, os trabalhadores precisam estar preparados para atualizar constantemente suas habilidades e saberes. Para tanto, a EPT tem o desafio de possibilitar aos trabalhadores o acesso às tecnologias, assim como participar da transformação digital. Com a automação e a inteligência artificial, alguns postos de trabalho podem ser substituídos, enquanto novas oportunidades surgirão. Desse modo, a EPT deve estar atenta a essas mudanças e preparar os trabalhadores para essas “novas” ocupações profissionais, que exigirão flexibilidade, adaptabilidade e novas habilidades.

Essas considerações são recentes e necessitam ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Trata-se de um tema fecundo para novas investigações, não só para recriar a EPT, como também para compreender a materialidade histórica da vida dos seres humanos na sociedade capitalista, tendo como referência o processo de formação dos trabalhadores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) pelo apoio na produção deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BEHRING, E. r.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

FREITAS, L. C. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 25, 22 dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9620. Acesso em: 06 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e

ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARQUES, J. C. T.; CECATO, M. A. B. **O trabalho no mundo 4.0**: um novo paradigma contratual protetivo para a era digital. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social***:* teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

POCHMANN, M. **Entrevista.** Jornal da Unicamp, São Paulo, edição 354, de 9 a 15 de abril de 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/abril2007/ju354pag06.html. Acesso em: 01 fev. 2023.

TROPIA, C. E. Z.; SILVA, P. P.; DIAS, A. V. C. Indústria 4.0: uma caracterização do sistema de produção. In: XVII Congresso Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica, 2017, Cidad de México. **Anais [...]** Cidad de México: ALTEC, 2017, p. 1-14.

PARCERIAS ENTRE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADES E GOVERNOS COM FOCO EM AÇÕES INTERVENTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DE CASSILÂNDIA – MS

DIAS, Paola Barbosa[1]
CHAGAS, Lucas Araujo[2]

RESUMO

A parceria entre governos e universidades têm crescido consideravelmente nos últimos anos. Muitos são os fatores que colaboram para essa união, dentre eles o fato de as universidades serem centros permanentes de inovação e de pesquisa que visam ao desenvolvimento de novas tecnologias sociais, econômicas e educacionais, que são responsivas às demandas emergentes das cidades. O objetivo do presente trabalho é expor um relato de experiências positivas sobre as parcerias entre a Secretaria de Educação de Cassilândia-MS, Universidades e Governos com foco em ações interventivas na Educação Básica. Almeja-se com essa ação contribuir para estudos futuros nessa direção, bem como para a construção de novos olhares sobre o fazer interventivo na educação básica das cidades brasileiras.

Palavras-chave: Ações Interventivas. Educação Básica. Parcerias. Cassilândia-MS.

INTRODUÇÃO

A parceria entre governos e universidades têm crescido consideravelmente nos últimos anos. Muitos são os fatores que colaboram para essa união, dentre eles o fato de as universidades serem centros permanentes de inovação e de pesquisa que visam ao desenvolvimento de novas tecnologias sociais, econômicas e educacionais que são responsivas às demandas emergentes das cidades (McNEELY; WOLVERTON, 2013).

O objetivo do presente trabalho é expor um relato de experiências positivas sobre as parcerias entre a Secretaria de Educação de Cassilândia-MS, Universidades e Governos com foco em ações interventivas na Educação Básica. Localizada no leste de Mato Grosso do Sul, região centro-oeste Brasileira, Cassilândia – MS está geograficamente situada em uma região de fronteira com os estados de Goiás, São Paulo e Minas Gerais, com apenas 22 mil (IBGE, 2021) habitantes. Na última década, embora tenha se tornado um polo regional do comércio, agropecuária e educação superior, estando em constante progresso, muitos são os desafios que Cassilândia – MS enfrentou no âmbito da educação, como a defasagem educacional, distorção idade-série, evasão escolar e o baixo índice de aproveitamento no Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

DESENVOLVIMENTO

No ano de 2020, no contexto de pandemia e de isolamento social provocados pela COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cassilândia-MS deu início a uma série de estudos e de ações interventivas, almejando criar soluções para as inúmeras defasagens e rebaixamentos educacionais que a cidade enfrentava na época. A primeira ação desenvolvida foi buscar apoio junto aos Cursos de Licenciatura em Letras e Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul U. U. Cassilândia com o objetivo de traçar estratégias e estudos que poderiam alavancar recursos tanto no âmbito da formação continuada de professores, quanto na formulação de soluções inteligentes para driblar a

1 Secretaria Municipal de Educação de Cassilândia-MS. paolabarbosadias@gmail.com, http://lattes.cnpq.br/2102444603295301

2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. lucas.chagas@uems.br, http://lattes.cnpq.br/9791091019688103 .

defasagem da educação básica. Buscou-se, também, naquela época, a parceria estratégica para adequar as metodologias de ensino-aprendizagem para os tempos de distanciamento social, tendo em vista que o modo on-line de conviver e de construir conhecimento neste período provocou uma série de reinvenções no fazer dos professores e da escola (SOUZA; DELLAGNELO; BRAGA, 2021)

Após o início do diálogo, muitas frentes de trabalho foram abertas através da parceria entre UEMS e Prefeitura, dentre eles, a realização de vários Eventos de Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal, que contou com docentes dos cursos de Letras, Matemática e Arte da UEMS, e dos cursos de Biologia, Geografia, História e Educação Física de outras universidades regionais, como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Centro Universitário do Cerrado (UNICERP-Patrocínio). Tivemos, ainda, os projetos de extensão Oficinas de Leitura para Crianças da Educação Básica e Português como Língua de Acolhimento para a Comunidade Escolar, que foi impulsionado pelos professores da área de Letras da UEMS U.U. Cassilândia, e os projetos de extensão de Aulas de Reforço de Matemática e Xadrez na Escola, que foram promovidos pelos professores do Curso de Matemática da UEMS U.U. de Cassilândia.

Na sequência, o Curso de Agronomia, também da UEMS U.U. Cassilândia, se interessou pela proposta de parceria e deu início ao projeto de extensão Horta Sustentável em algumas escolas do município. Semelhantemente, as Faculdades Integradas de Cassilândia (FIC), por intermédio do Curso de Educação Física, igualmente, buscaram parcerias com a Secretaria de Educação para desenvolver o projeto de extensão Monitoramento Nutricional Avaliando para o Futuro: em busca de uma saúde melhor, com foco no melhoramento da saúde física das crianças.

Ao longo das oficinas de Formação Continuada de professores da rede básica, a Prefeitura Municipal investiu recursos financeiros para trazer presencialmente os profissionais oriundos de universidades de outras cidades e as oficinas voltadas para o ensino por competências e habilidades com o intuito de auxiliar o município na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange às áreas específicas dos componentes curriculares da educação básica. Investiu-se, de modo semelhante, na vinda presencial de profissionais vinculados ao Instituto Neurosaber, que realizou formações no âmbito da alfabetização e letramento com foco na Neurociência. Ademais, ressalta-se, ainda, a parceria com Centro Estadual de Apoio ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME) que disponibilizou palestrantes para desenvolver oficinas aos professores da rede com foco no desenvolvimento de estratégias de ensino em diferentes contextos.

A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação com as universidades instaladas na cidade deu início a diversas movimentações nas escolas e propiciou uma efervescência dos diferentes setores da autarquia pública e dos estudantes e dos professores que atuam na escola básica. Mais do que isso, lançou novos olhares e abriu horizontes para formação escolar, que passou a contar com atividades integradoras da aprendizagem que potencializam nos estudantes uma visão da educação para além dos muros da escola. A movimentação positiva estimulou a Secretaria de Educação, em 2021, a aderir ao Programa MS Alfabetiza, que tinha como objetivo principal subsidiar professores e gestores escolares superar a defasagem educacional enfrentada pelas escolas do estado ao longo da pandemia de COVID-19. Além desse programa, a prefeitura criou também o Projeto Recomposição da Aprendizagem, que caminha nessa mesma direção, mas foca no atendimento específico de crianças em situação de defasagem escolar.

Em 2022, a prefeitura, em parceria com a UEMS U.U. de Cassilândia, conseguiu também trazer dois programas do Ministério da Educação para a cidade: Programa Residência Pedagógica em Língua Inglesa (RP-Língua Inglesa); e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais contam com professores da Rede Municipal de Educação para potencializar ações interventivas na educação básica. Além de colaborar

com a prefeitura no âmbito de ações interventivas, o PIBID e o RP-Língua Inglesa contribuem para incentivar a docência e a valorização do trabalho com educação na cidade. Ainda, instiga a produção de pesquisa e de ações de extensão na educação básica que favorecem a circulação de saberes e a potencialização de novas soluções educacionais para a educação básica da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados das ações desenvolvidas pelas parcerias realizadas entre a Secretaria Municipal de Educação, Universidades e Governos entre 2020 e 2022, foi possível notar que este é um recurso ímpar para o trabalho de gestão da educação (ABREU-E-LIMA, *et al.,* 2021). Em primeiro lugar, é preciso destacar que muitas prefeituras não possuem um quadro permanente de pesquisadores e cientistas em Educação e nas diferentes áreas que compreende a Educação Básica. Isso dificulta, muitas vezes, essas instituições públicas a conseguirem inovação e terem ousadia para além da política e da tramitação pública local nesse âmbito. Em segundo, porque os professores universitários possuem redes de contatos de especialistas em determinados problemas ou questões que demandam intervenção, o que provê à prefeitura soluções já testadas e aprimoradas, evitando erros na execução dos projetos (McNEELY; WOLVERTON, 2013). Em terceiro lugar, a prefeitura, muitas vezes, dispõe de recursos não disponíveis no quadro orçamentário das universidades. Assim, parcerias nessa direção permitem uma complementariedade de renda para os professores das universidades, que pode ser recursal para o desenvolvimento de determinadas ações que só pelo fomento das universidades não é possível, como, por exemplo, a compra de insumos específicos, transporte de pesquisadores, dentre outros.

No que tange às parcerias entre a Prefeitura e os Governos Estaduais e Federais, ter a vinculação de pesquisadores e de professores universitários nas ações do município é estratégico, pois permite a comprovação de históricos de pesquisa e reforça o potencial tecnológico e de capital humano do município para auxiliar na construção de ações estratégicas financiadas pelos editais dos Governos. Semelhantemente, as universidades também precisam de parcerias com instituições públicas locais, como as escolas municipais, para concorrerem a editais e promoverem projetos de pesquisa, ensino e extensão (ABREU-E-LIMA *et al.,* 2021).

É preciso apontar que os múltiplos projetos desenvolvidos tiveram como resultados impactos que transcendem a gestão da educação em si, os quais afetaram positivamente a realidade escolar dos atores envolvidos nesse meio. Por exemplo, o projeto de Português como Língua de Acolhimento permitiu a entrada de uma estudante em situação de refúgio na Universidade; o projeto de xadrez fomentou uma movimentação entre estudantes e professores e, hoje, com mais participantes, terá um campeonato local; e as oficinas de formação continuada com os professores incentivou um aumento da procura por cursos de formação e capacitação. Considera-se, portanto, que a estratégia da Secretaria Municipal de Educação de propor parcerias com universidades e governos tem sido positiva até o momento e gerado resultados benéficos em vários setores, o que se pretende explorar com mais detalhes em artigos futuros durante a apresentação do referido trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. *et al.* **Sistemas de Gestão e ações do Núcleo Gestor**: a experiência do Programa Idiomas sem Fronteiras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

McNEELY, I; L. WOLVERTON, L. **A reinvenção do conhecimento**: de Alexandria à internet. Trad. de Oliveira M. L. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SOUZA, V. V.; DELLAGNELO, A. C. K.; BRAGA, J.C.F.; Orientação On-line de

Professores de Inglês do IsF: princípios norteadores e proposta pedagógica. *In*: ABREU-E-LIMA, D.; *et al.* **Sistemas de Gestão e ações do Núcleo Gestor**: a experiência do Programa Idiomas sem Fronteiras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

ESTÁGIO A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM PERÍODO DE PANDEMIA

PRATA, Bruna dos Santos[1]
NOGUEIRA, Eulina Maria Leite[2]

RESUMO

Este texto trata de um relato de experiência, que, na ocasião, teve como objetivo compreender o estágio no período da pandemia com a mediação das tecnologias digitais, com os seguintes objetivos específicos: identificar as estratégias utilizadas pelos professores e o feedback dos estudantes, conhecer a forma como foram desenvolvidos a educação escolar e os desafios encontrados no momento atípico, nunca visto antes. Também, quais reflexões se podem extrair diante do cenário pandêmico, o qual deixou sequelas e casou inúmeras mortes. Nesse sentido, a educação teve que se reinventar, pois não podia ficar estagnada, porquanto muitos estudantes e professores sentiram dificuldades no novo formato de ensinar e de aprender, sendo um recomeçar, inclusive, para a classe social baixa com condições limitadas com o não acesso a uma internet de qualidade, a um aparelho celular bom etc. Porém, nesse período, a tecnologia se sobressaiu e mostrou a sua potência em expandir conhecimentos em milésimos de segundos e o quanto se pode usar essa ferramenta favoravelmente.

Palavras-chave: Estágio. COVID-19. Tecnologia Digital.

INTRODUÇÃO

No decorrer da trajetória acadêmica, percebe-se que nenhum estágio é igual ao outro, pois sempre há novas experiências e compartilhamento do que se aprende. O estágio no ensino superior no período da pandemia foi uma experiência diferente realizada por meio das Tecnologias Digital de Informação e Comunicação (TDIC).

É imprescindível que todas as graduações perpassem pelo processo de estágio, pois é por meio dessa experiência que se identifica ou não com a área a qual se pretende exercer. Sabe-se que a formação de professores é a base para todo o processo educativo, as concepções e práticas refletidas na educação básica.

Percebe-se o desafio de ensinar durante o estágio de forma remota no período da pandemia, pois envolveu vários aspectos agrupados no sistema educacional. Mas esses desafios levam a fazer uma reflexão significativa sobre as metodologias e práticas pedagógicas. Ser professor é desafiador e a profissão docente ainda não é valorizada como deveria ser, estando-se vulnerável a doenças físicas e psicológicas.

Todavia, ainda se acredita que a educação pode transformar vidas, e quando há compromisso e responsabilidade com a profissão exercida, esforça-se para que se consiga desenvolver habilidades e competências dos estudantes e assim se alcancem as metas estabelecidas.

METODOLOGIA

Este texto apresenta um relato de experiência. Para sua elaboração, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como subsídio teórico para a compreensão do momento que vivenciado no estágio, além dos escritos que estavam sendo publicados. E para compreender a realidade, observou-se como a educação estava se sobressaindo em meio à pandemia. Desse modo, acompanhava-se tudo por meio das mídias sociais e de comunicação, além dos relatos de estudantes, pais e professores.

1 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), E-mail: ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2023-3704, http://lattes.cnpq.br/6941024770372914
2 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), E-mail: eulinanog@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7725-6464, http://lattes.cnpq.br/7518673342621764

Utilizaram-se as ferramentas do *classrom* e *meet* como recursos digitais, ferramentas essas que auxiliaram nas aulas de estágio. A avaliação foi realizada no decorrer das atividades entre os estudantes com: participação, interação nas aulas, execução da atividade de forma dissertativa e explicativa, igualmente da inclusão do conteúdo proposto.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O estágio proporcionou riquíssimas experiências na prática docente e oportunizou compartilhar e aprender juntamente com os professores e os estudantes. No decorrer do estágio aprendeu-se e partilharam-se saberes. A didática utilizada em sala de aula precisa estimular a criatividade dos estudantes, caso contrário esses não vão alcançar a eficácia desejada (FILHO, 2010).

O estágio no ensino superior foi uma experiência ímpar, a disciplina na qual fui monitora de “Gestão Escolar”, no curso de Pedagogia, momento que se dava todas as terças e sextas-feiras com aulas assíncronas ou síncronas, sendo uma experiência sem igual, principalmente no período de pandemia, em que foi necessário utilizar as tecnologias digitais nas aulas remotas. Durante as aulas ministradas aprendeu-se tanto com a professora do estágio quanto com os estudantes, visto que na turma a maioria eram jovens (SOUZA *et al*., 2020).

No início, não ficava claro como se deveria proceder com o estágio via *meet*, sendo essa uma preocupação inicial. Devido ao momento atípico, mostrou-se importante adaptar-se e reinventar-se, porquanto um dos grandes desafios enfrentados na educação foi esse ensino a distância, principalmente para quem não tinha uma internet de qualidade ou um aparelho celular razoável. No entanto, com o esforço e dedicação, foi possível auxiliar a professora da disciplina e os estudantes. Assim, buscou-se conhecer e utilizar os recursos tecnológicos para ensinar e aprender.

Antes de iniciar as aulas, a professora e a pesquisadora (autores deste relato), organizavam slides e os conteúdos que seriam ministrados; ficou-se responsável algumas vezes para explicar alguma temática. No primeiro contato com os estudantes, esses estavam tímidos e não participaram da aula como esperado, mas no decorrer do período, foram interagindo por meio dos textos solicitados por datas no *classrom*, que foi disponibilizado no início da disciplina para que pudessem ler e debater nas aulas. Percebeu-se que era necessário estar em constante busca de conhecimentos para compreender os pontos de vista, além de acompanhar as mudanças dessa nova geração como enfatiza o autor (SCHLUNZEN JUNIOR, 2011, p. 120).

Aprendeu-se com a pandemia da covid19 estratégias de como inovar, buscar novas estratégias para envolver os estudantes nas aulas, sem deixá-los com tédio, sendo que as vezes era um pouco inevitável, devido ficar mais de quatro horas na frente do computador além da visão ficar exausta.

Por outro lado, muitos professores tiveram que aprender a usar o computador, internet e *softwares*, entre eles: *WhatsApp, Classrom, Zoom, Meet, Time* entre outros. Mesmo com as dificuldades de não saber manusear o computador e, na maioria das vezes, não conhecer as funções, os professores tiveram a necessidade de aprender e se readaptar com uma nova forma de ensinar e assim continuar ministrando as suas aulas (MELO, 2020).

No decorrer do tempo, percebeu-se que os estudantes foram progredindo, além de trazerem sua compreensão das leituras indicadas, já tiravam suas dúvidas e traziam sua opinião, isso tornava as aulas mais participativas.

Em outro momento, procedeu-se à regência, uma explanação sobre a “escola como objeto da gestão escolar”, momento no qual se identificou ainda mais na docência no ensino superior, desejo que vem desde a graduação. No decorrer da discussão da temática, dialogou-se, foi-se interagindo, os estudantes deram exemplos do seu cotidiano e depois responderam a algumas atividades relacionadas ao conteúdo no *classrom*; no fim da aula, foi

gratificante, pois a professora da disciplina indagou sobre a dinâmica da aula ministrada, se haviam compreendido? Os estudantes responderam de forma positiva, elogiaram e agradeceram pela didática da aula.

Como educadores, há um compromisso grande com a formação dos estudantes, seja na esfera pessoal, acadêmica ou profissional, portanto, deve-se adotar uma postura coerente à profissão, usar estratégias diversificadas e uma base teórica consistente na prática da docência.

O estágio é um espaço profícuo para experienciar a profissão da docência, pois, apesar de se estar em processo de formação inicial, com limitações didático-metodológicas, o supervisor (professor/a da turma), é um agente crucial no nosso percurso formativo. Nas trocas e nas relações estabelecidas vai-se aprendendo, dando-se conta de que o conhecimento é infinito e amplo, uma vez que se está constantemente em aprendizado. Desse modo, o diálogo e a reflexão são fundamentais para o crescimento, seja social, cultural, filosófico ou ideológico.

Por meio do estágio, conseguiu-se perceber se a profissão docente é realmente a que se quer exercer, se se identifica com a área e se se está preparado para exercê-la. Está-se em constante construção e necessita-se constantemente estar em busca de estratégias e de planejamento para ensinar e aprender. Importa mostrar os caminhos para os estudantes, e assim tentar pôr em prática o que se aprende para melhor aprendizagem, se eles escolherão ou não seguir é uma decisão individual.

Schlunzen Júnior (2011) enfatiza que o professor tem a responsabilidade de ajudar a de formar outras profissões, ou seja, é o principal mediador desse processo da educação e os estudantes são as sementes que darão ou não frutos. Mas, precisa-se de mediação nesse processo educacional e ajudá-los a ter autonomia e concepção crítica do que os cerca.

Todos os desafios lançados são válidos, pois são experiências que serão levadas para a futura prática na sala de aula, uma vez que, por meio das atividades, conseguiu-se fazer uma reflexão sobre a prática.

O estágio em si proporcionou ter um olhar mais amplo dentro da sala de aula, pois quando se está no lado de fora do contexto, vê-se de outra maneira. Isso mostra como se precisa embasar conceitualmente e epistemologicamente para ser profissional comprometido com a educação.

E o estágio, além de proporcionar uma experiência, mesmo que rápida, é um convite à reflexão, revisão de abordagens didático-metodológicas para contemplar e incluir a todos os estudantes. Portanto, a reflexão e a avaliação precisam ser constantemente revisadas com a concepção.

É preciso pensar o estudante como um ser social, dotado de qualidades e de experiências próprias, e que podem ir muito além dos conhecimentos historicamente produzidos, porquanto são seres que se superam em cada fase de seu processo formativo, desde as abordagens pedagógicas os auxilie na reflexão crítica e os motive para que se mobilizam em prol das transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor não é para qualquer pessoa, é um profissional que deve estar preparado para lidar em todas as situações, deve estar em constante busca de conhecimentos, suas práticas precisam ser refletidas constantemente, pois além do compromisso com a formação dos estudantes, existe cobrança da sociedade. Muitas vezes, visto como aquele profissional que sabe de tudo um pouco, ou seja, criam-se expectativas a seu respeito.

Desse modo, o estágio proporcionou a experiência à docência, ou seja, foi uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, bem como compreender como acontece o processo de ensino e de aprendizagem mediado pelas TDIC.

A pandemia da COVID-19 trouxe várias lições de vida, e não foi diferente na educação,

pois teve-se que aprender novas maneiras de ensinar. Nesse contexto, as TDIC foram fundamentais no processo educacional, pois foram criadas metodologias e estratégias, que, embora, pertinentes, não superaram aquelas do ensino presencial, uma vez que na presencialidade há uma melhor compreensão e socialização dos conhecimentos produzidos.

Destaca-se que, com o ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19, muitos estudantes foram prejudicados, em especial os que são de baixa renda, os que moram no campo, porquanto a maioria deles não tem acesso aos recursos digitais (computador, celular, tablet, entre outros) e internet. Os estudantes que estavam no último ano do ensino médio da área urbana tiveram que estudar de forma redobrada para serem aprovados no vestibular, e as crianças que estavam iniciando a educação infantil não tiveram uma socialização. Com isso, o desenvolvimento cognitivo pode ter sido comprometido. Mas, naquele momento, o importante era se prevenir e sobreviver, e isso mitos conseguiram.

Por fim, destaca-se que vivenciar a experiência do estágio trouxe a compreensão da importância desse processo na trajetória acadêmica, a qual contribuiu significativamente para formação docente. Independetemente da maneira e do espaço em que se ensinará, é preciso gostar do que se faz, é preciso formação sólida, bem como é preciso ter as condições necessárias e básicas para fazer um trabalho com excelência.

AGRADECIMENTOS

Sou grata ao Programa de Pós-graduação de Ensino em ciências e humanidades e a FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pelo apoio durante o Mestrado.

REFERÊNCIAS

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**. 2010.

MELO, I.V. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino**: impactos e desafios. 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) –Campus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

SCHLUNZEN JUNIOR, K. Novo papel do professor. **Revista digital Pré-Univesp**, São Paulo n. 14.2011.

SOUZA, J. D. *et al.* O Uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Município de Assú – RN", *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 3, 2018, Fortaleza. **Anais [...].** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. 2020. p. 468-475.

LUDICIDADE E TECNOLOGIA EM SALA DE AULA DURANTE A PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

DIAS DOS SANTOS, Karina[1]
MAIER RIBEIRO, Jennifer[2]

RESUMO

O uso de tecnologia e de atividades lúdicas em sala de aula se mostrou essencial durante a pandemia de Covid-19. Com as aulas remotas, os professores precisaram se adaptar rapidamente para garantir o aprendizado dos alunos e manter o engajamento nas atividades. Nesse contexto, a tecnologia se tornou uma aliada importante, permitindo a realização de aulas on-line, atividades interativas e a comunicação em tempo real entre professores e alunos. Além disso, o uso de jogos e de outras atividades lúdicas também se mostrou eficaz para manter o interesse e a motivação dos estudantes. Contudo, é importante considerar que a tecnologia e o lúdico não substituem a presença física do professor e a interação social entre os alunos. Portanto, é necessário repensar o uso dessas ferramentas no período pós-pandemia, buscando um equilíbrio entre a tecnologia e a interação presencial. Assim, é fundamental que as instituições de ensino promovam a capacitação dos professores para o uso adequado da tecnologia em sala de aula e incentivem a criação de atividades lúdicas que possam ser adaptadas para diferentes contextos de ensino. Dessa forma, pode-se ter um ensino mais dinâmico e engajado, que estimule o aprendizado dos alunos em qualquer situação. Vale salientar que o trabalho aqui apresentado usou a metodologia de pesquisa de ordem bibliográfica com viés qualitativo.

Palavras-chave: Pandemia. Metodologias. Tecnologia. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolveu uma pesquisa sobre o desenvolvimento da criança e das suas dificuldades no processo de aprendizado, ocorrido durante a pandemia e após a pandemia. Essas dificuldades que ocorreram no processo, com os professores e com os alunos foram muito marcantes principalmente no tocante ao uso das tecnologias, seja pela sua necessária utilização durante a pandemia seja pela redução de atividades que pudessem desenvolver a capacidade lúdica de aprender. O lúdico traz inovações para todos os conteúdos, englobando formas mais atrativas para os alunos, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento. Afinal de contas, o objetivo maior é que a criança aprenda de forma mais prazerosa, sendo isso drasticamente reduzido durante a pandemia.

Assim, a questão chave é: quais desafios a pandemia trouxe aos professores de educação infantil?

O tema escolhido justificou-se pelo fato de que a defasagem de interesse e de desempenho dos alunos na escola acarretou o afastamento desses pelo desejo de aprender, o que era algo muito comum antes da pandemia. Assim, vê-se que a ruptura causada pelo afastamento do ambiente escolar impactou demasiadamente a maneira como as crianças compreendem o papel da escola em suas vidas após o fim do momento pandêmico. Além disso, a pesquisa tentou analisar os benefícios que o lúdico acrescenta para a mudança desse quadro. Durante a pandemia, os professores tiveram que se reinventar, buscando alternativas para a realização das aulas remotas e agora com o retorno das aulas presenciais, os desafios se apresentam como ainda maiores tendo em vista o interesse menor por atividades que não envolvem necessariamente o uso das tecnologias.

Por isso, o texto versa principalmente sobre o reencontro das crianças com o ambiente

1UNIARP. karinaroddriguess@hotmail.com, https://lattes.cnpq.br/2793383528869555.
2 UNIARP. jennifermayer0102@gmail.coml, https://lattes.cnpq.br/8441059081751607.

escolar e a necessidade de uma aproximação maior entre tecnologias, ludicidade e aprendizagem em sala, principalmente com crianças de 4 a 5 anos de idade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho foi elaborada e concretizada através de opiniões de professores que vivenciaram essa mudança, que ocorreu durante a pandemia e após a pandemia. Assim, os resultados acarretaram nesse processo. A pesquisa se deu de modo quantitativo e qualitativo, feita com a elaboração de questionários aplicados para pessoas que atuam no mundo escolar. Nesse momento, serão apresentados mais ligados ao caráter qualitativo da pesquisa, já que os dados quantitativos ainda estão sendo compilados.

Notou-se, em linhas gerais, que houve grande prejuízo no processo de ensino e de aprendizagem nesse período e, que a longo prazo, ainda serão sentidas as consequências da ausência do contato humano durante esse período, pois com a retomada das aulas presenciais se verificou que os alunos não sentem mais a mesma motivação pelo aprender. O dilema hoje repousa entre o desinteresse pelo ensino mesmo marcado por trabalhos lúdicos e a dependência do uso de aparatos tecnológicos com crianças de uma faixa etária tão baixa. Assim, nota-se que os professores precisam aprender a trabalhar com métodos mais cativadores e motivadores que aliem o seu conhecimento pedagógico com o uso de tecnologias educacionais mais lúdicas e encantadoras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Segundo Francisco Theogenes Macêdo Silva *et al.* (2021), desde março de 2020, a partir do momento em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 - Sars-CoV-2*), o mundo sofreu uma intensa revolução. Até julho de 2020, houve 15.012.731 casos confirmados em todo o mundo, contabilizando 619.150 óbitos. Durante o mesmo período, no Brasil, foram confirmados mais de dois milhões de casos, sendo o estado do Ceará um dos locais de maiores incidências. Essa situação provocou a publicação de um decreto que determinou o fechamento de atividades não essenciais ligadas ao comércio, bem como das instituições de ensino públicas e privadas.

O isolamento social fez com que muitas empresas adotassem o trabalho em *home office* e as instituições de ensino providenciassem as aulas à distância, mas como o mundo está começando a sentir os efeitos positivos das medidas de emergência contra a COVID-19, é hora de olhar para o futuro. O que se aprendeu com a pandemia quando tudo estiver voltado ao normal? Será que a escola nunca mais será a mesma? (TAVARES, 2022a).

Essas questões rondaram a cabeça de todas as pessoas principalmente os anos de 2020 e 2021, pois as incertezas e os medos marcaram esse período histórico de tal modo que é impossível imaginar uma vida “normal” depois desse evento tão acentuado para a humanidade. A vida familiar e social foi marcada de modo tão indelével nesse momento, que muitos pais e mães não tiveram tempo hábil para pensar em como lidar com a ocupação dos filhos em casa. As formas mais interessantes de apreensão da atenção dos filhos se deram pelo uso de *tablets, smartphones* e canais de *streaming.* As crianças, que antes da pandemia já estavam muito ligadas a esses meios de comunicação, tornaram-se ainda mais dependentes.

Esse problema vivido em casa hoje ecoa nas escolas, fazendo com que os professores se sintam, muitas vezes, de mãos atadas para pensarem em métodos de ensino que despertem um interesse mais manual e menos digital dos estudantes em sala de aula pelo aprendizado. Nesse dilema, algumas ideias estão surgindo de modo que hoje se pensa em uma aprendizagem mista ao se combinar o tempo em sala de aula presencial com atividades lúdicas manuais e digitais.

Desse modo, ao se incluir uma rotina com jogos no processo de ensino, a turma se torna mais engajada, e isso impacta diretamente na participação de todos. Quando a instituição incorpora os jogos na rotina escolar, torna-se mais fácil debater com os estudantes sobre os “problemas” que eles resolveram na escola e em casa e como foi sua experiência de uso das tecnologias. Esse debate permite que os professores conheçam as principais lacunas de conhecimento da turma e adaptem a dinâmica de aula com as reais necessidades de seus alunos. Assim, o dia a dia escolar se torna proveitoso e ocorrem avanços na formação de modo constante e gradual. Mas, afinal, quais mudanças fazem parte da transformação digital na educação? Essa resposta só poderá ser dada com maior precisão em futuro próximo, mas as tecnologias e as inovações prometem permanecer e evoluir cada vez mais no ensino.

As metodologias ativas têm sido amplamente utilizadas no campo da educação como uma abordagem pedagógica que busca envolver o estudante no processo de aprendizagem de forma ativa, permitindo que construa seu próprio conhecimento a partir de sua experiência e vivência. Segundo Gil (2017), essa abordagem surgiu em resposta aos desafios do mundo atual, em que o conhecimento é cada vez mais dinâmico e os estudantes precisam estar preparados para lidar com a complexidade e a incerteza.

Dentre as várias metodologias ativas existentes, é possível destacar o Aprendizado Baseado em Problemas (ABP), em que aos estudantes são apresentados um problema real e precisam buscar soluções por meio de pesquisa e trabalho em grupo. Essa metodologia é muito aplicada em cursos universitários e, aos poucos, vem sendo usada também no Ensino Médio como forma de preparação para o mundo do trabalho. Todavia, a experiência pós-pandêmica revela que, desde os menores, é preciso pensar em estratégias possíveis de ensino e de aprendizagem capazes de prender a atenção do aluno de tal modo que ele se sinta engajado e partícipe do processo. O mero repasse de conteúdos não é uma estratégia salutar, pois pode ser um meio de apenas dizer que os saberes são ensinados, o que não significa dizer que foram devidamente compreendidos ou assimilados pelas crianças, por isso o ABP pode ser uma forma de associar o saber da sala de aula com o saber vindo da vida das crianças hoje marcadas pela influência do uso das tecnologias.

De sua parte, a palavra “jogo” se origina do vocábulo latino *ludus,* que significa diversão, brincadeira e que é tido como recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecedor, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de várias habilidades em todas as idades. Assim, compreende-se que não é possível ensinar nada sem se partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. No entanto, o aluno precisa de motivação para aprender; e uma forma de assegurar essa motivação é ensinar brincando, através de jogos educativos, pois esse recurso propicia vários benefícios ao aprendizado do aluno. Utilizar jogos como ferramenta de aprendizagem torna a aula mais agradável, motivadora, dinâmica, diferente e divertida, além de conquistar a confiança e a atenção dos alunos.

Desse modo, com o trabalho com jogos educacionais, os professores alcançam com mais facilidade seus objetivos, sendo que as atividades pedagógicas com jogos são importantes porque proporcionam desenvolvimento da autoestima, interação (professor-aluno, aluno-aluno e aluno comunidade), desenvolvimento das competências cognitivas, autorreflexão, autonomia, criatividade, autoavaliação, concentração, limites, respeito, antecipação, valores e a capacidade de realização. Nesse contexto, a ideia de vincular ludicidade com tecnologias pode proporcionar o enriquecimento do aprendizado, porquanto, ao invés de se demonizar as tecnologias, elas passam a ser aceitas como modos de facilitação do trabalho docente no mundo pós-pandêmico, o espírito de cooperação (convívio social), aumenta a atenção, a concentração e diminui a competição sem sentido que vai contra uma pedagogia emancipadora e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a pandemia da COVID-19 trouxe desafios significativos para o ensino em todo o mundo, forçando professores e alunos a se adaptarem rapidamente a novas formas de aprendizagem. O uso de tecnologia em sala de aula e a inclusão de atividades lúdicas provaram ser ferramentas valiosas para manter o engajamento dos alunos após a pandemia.

O lúdico e a tecnologia se mostraram importantes aliados para garantir uma aprendizagem significativa e promover a criatividade, a colaboração e a autonomia dos alunos. Além disso, essas ferramentas têm o potencial de tornar o processo de ensino mais inclusivo, permitindo que alunos de diferentes habilidades e estilos de aprendizagem possam participar de maneira mais efetiva.

Após um ano do retorno às aulas presenciais, os professores devem continuar a explorar as possibilidades oferecidas pela tecnologia e pelo lúdico. A pandemia mostrou que essas ferramentas podem ser usadas para complementar e enriquecer o ensino tradicional, e não apenas como solução temporária para crises como a que enfrentamos.

Por fim, é necessário destacar a importância da formação continuada dos professores, capacitando-os no uso das tecnologias com vistas às atividades lúdicas de forma adequada e efetiva. Dessa forma, pode-se garantir uma educação de qualidade, preparando os alunos para os desafios do mundo atual e do futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à instituição UNIARP, a Bolsas UNIEDU, ao coordenador do curso de Pedagogia Professor Ms. Paulo Roberto Gonçalves e ao professor Dr. Joel Bonin e ao seminário de pesquisa por nos proporcionar esse evento para obtermos a troca de conhecimentos entre os acadêmicos da universidade.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, Francisco Theogenes Macêdo et al. Adaptações e repercussões nas vivências em escola de ensino híbrido durante a pandemia por Sars-CoV-2. **Rev. Bras. Educ. Med.,** Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, e068, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712021000200401&lng=pt&nrm=iso. acessos em 06 maio 2023. Epub 30-Mar-2021. https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200332.ing.

TAVARES, A. **Orientações do MEC para aulas remotas na educação infantil.** Blog da Escola Virtual, 2022a. Disponível em: https://www.escolavirtual.gov.br/blog/orientacoes-do-mec-para-aulas-remotas-na-educacao-infantil/. Acesso em: 02 maio 2023.

TAVARES, Mariana. **O que aprendemos com a pandemia**? Revista Galileu, São Paulo, 21 jan. 2022b. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2022/01/o-que-aprendemos-com-pandemia.html. Acesso em: 05 mai. 2023.

GRUPO DE TRABALHO VII: PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR

Coordenação e Mediação: Dra. Valéria Vasconcelos (Uniplac)
Monitoria: Esp. Josiane Dogenski (mestranda PPGEB Uniarp)

CONSTRUINDO SABERES PARA TRANSFORMAR A SOCIEDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO POPULAR NA MUDANÇA SOCIAL

ZAMIN, Adriana Maria1
PEREIRA, Josilaine Antunes2

RESUMO

Este resumo tem por objetivo compreender a importância da educação popular como um instrumento de transformação social e sua capacidade de empoderar as pessoas para que assumam o controle de suas próprias vidas e lutem pelos seus direitos. Ao estudar essas ideias, é possível entender que a educação popular é um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Além disso, permite compreender a visão de Paulo Freire sobre a educação popular e suas teorias, contribuindo para a reflexão crítica sobre as práticas educacionais e suas implicações sociais. A metodologia deste resumo se dará a partir de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com base em referencial teórico composto por livros, ensaios, artigos e publicações relevantes sobre o assunto em questão.

Palavras-chave: Educação Popular. Saberes. Mudança. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire, um dos mais renomados educadores brasileiros, trouxe em suas teorias uma perspectiva crítica em relação à educação, enfatizando a importância da educação popular como um meio de transformar a sociedade. Para ele, a educação não pode ser vista como mera transmissão de conhecimentos, mas sim como um processo de construção coletiva de saberes, que envolve a participação ativa dos estudantes.

Em sua visão, a educação popular é um caminho para a conscientização e a emancipação social. Ela permite que as pessoas desenvolvam sua capacidade crítica e se tornem agentes ativos na transformação da realidade em que vivem. Por meio da valorização das experiências e saberes locais, a educação popular promove a participação popular na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a educação popular é um instrumento fundamental para a mudança social, pois permite que as pessoas assumam o controle de suas próprias vidas e lutem por seus direitos. Freire defende uma abordagem educacional em que as pessoas se tornem críticas e ativas na transformação de suas próprias realidades. Ele enfatiza a importância da participação dos estudantes na construção do conhecimento em vez de simplesmente recebê-lo de forma passiva.

Explorar temas como a alfabetização, a relação entre educação e política, a importância da cultura na educação e a necessidade de uma educação que promova a solidariedade e a justiça social, também, são importantes para entender a perspectiva crítica de Paulo Freire em relação à educação.

Em suma, compreender as ideias e as teorias de Paulo Freire é fundamental para entender a importância da educação popular como um meio de transformação social e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária a fim de que todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Somente através do interesse e respeito às ideias postas em suas obras, ensaios, artigos e teses é possível compreender a visão de Freire de uma educação transformadora e libertadora, capaz de promover a justiça e a igualdade.

1 UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense adrianazamin@uniplaclages.edu.brorcidhttps://orcid.org/0009-0007-5919-5913, https://lattes.cnpq.br/0499089190433935
2 UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. antunesjo@uniplaclages.edu.br://Ocid.0000-0002-9990-0919. http://lattes.cnpq.br/6632644658092786

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste resumo se dará a partir de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com base em referencial teórico composto por livros, ensaios, artigos e publicações relevantes sobre o assunto em questão. Dentre eles, destaca-se: “Educação e Mudança” de Paulo Freire, defendendo que a educação deve ser uma ferramenta para a libertação das pessoas, permitindo que sejam sujeitos ativos na transformação da realidade em que vivem. Ele argumenta que a educação deve ser dialógica, ou seja, deve permitir a troca de ideias entre educador e educando, para que juntos possam construir o conhecimento e a consciência crítica. Freire enfatiza que a educação não deve ser neutra, mas sim uma forma de engajamento político na luta contra a opressão e a injustiça. Destaca-se, igualmente, a obra “La Educación Popular: trayectoria y actualidad” (Educação Popular: Trajetória e realidade) de Alfonso Carrillo Torres (2008), em que a Educação Popular é uma forma de educação que busca a participação ativa das pessoas, promovendo a igualdade, a justiça e a transformação social. No livro, Carrillo Torres compartilha suas vivências e reflexões sobre como a Educação Popular pode ajudar a melhorar a sociedade, qualificando as pessoas e dando voz aos grupos marginalizados. Ele explora a importância de uma educação inclusiva, crítica e engajada, que valorize a cultura e a participação comunitária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A construção de saberes é fundamental para a transformação da sociedade, e a educação popular tem um papel fundamental nesse processo. Paulo Freire é um dos principais teóricos da educação popular, defendendo a necessidade de uma educação crítica, que possibilite a conscientização e a emancipação social.

Para Freire, a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, devendo ser um processo de construção coletiva de saberes, que envolve a participação ativa dos estudantes. Ele enfatiza a importância da participação dos estudantes na construção do conhecimento em vez de simplesmente recebê-lo de forma passiva.

A educação popular é um caminho para a conscientização e a emancipação social, permitindo que as pessoas desenvolvam sua capacidade crítica e se tornem agentes ativos na transformação da realidade em que vivem. Através da educação popular, é possível promover a participação popular na construção do conhecimento, valorizando as experiências e saberes locais.

Nesse sentido, a educação popular é um instrumento fundamental para a mudança social, pois permite que as pessoas assumam o controle de suas próprias vidas e lutem por seus direitos. Ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Portanto, a educação popular se apresenta como uma alternativa crítica e transformadora às práticas educacionais tradicionais, possibilitando a construção de saberes e a promoção de mudanças sociais significativas.

A educação popular tem como objetivo democratizar o conhecimento e promover a participação ativa das pessoas na transformação da sociedade. Ela valoriza o saber popular, ou seja, o conhecimento que as pessoas têm a partir de suas experiências e vivências cotidianas, e busca a construção de um saber coletivo, horizontal e participativo.

Na educação popular, não existe um professor que detém todo o conhecimento e o transmite de forma autoritária aos alunos. Pelo contrário, os participantes são encorajados a compartilhar suas experiências e conhecimentos, contribuindo para a construção do aprendizado de forma colaborativa e participativa. É uma prática presente em diversos espaços e contextos, como movimentos sociais, organizações comunitárias, escolas e universidades populares, entre outros, tendo como base a ideia de que a educação é um direito de todas as pessoas e deve estar ao alcance de todos, independentemente de sua classe social, gênero, raça ou origem geográfica.

A educação popular tem alguns princípios metodológicos que guiam a sua prática como: a) a dialogicidade, que pressupõe um diálogo horizontal entre as pessoas envolvidas, em que todas têm a oportunidade de falar e ouvir. Não há uma relação de hierarquia entre professor e aluno, mas sim uma troca de experiências e conhecimentos. b) Valorização do saber popular: na educação popular, o conhecimento que as pessoas têm a partir de suas vivências é valorizado e respeitado. Isso significa que todos têm algo a ensinar e a aprender. c) Participação ativa: as pessoas são incentivadas a participar ativamente do processo educativo, propondo atividades, debatendo ideias e construindo o conhecimento de forma coletiva. c) Contextualização: o conhecimento é construído a partir da realidade das pessoas envolvidas, levando em conta seus contextos e necessidades. Assim, as atividades educativas são pensadas de forma a ter uma relação direta com a vida das pessoas. d) Transformação social: a educação popular tem como objetivo transformar a sociedade, tornando-a mais justa e igualitária. Por isso, as atividades educativas são pensadas de forma a estimular a participação das pessoas na luta por seus direitos e na construção de uma sociedade mais democrática.

No entanto, na prática, vê-se que o educador popular torna-se a pessoa que tem um papel fundamental no processo educativo, pois é ele ou ela quem coordena e faz a mediação do conhecimento. O perfil do educador popular pode variar, mas destacam-se algumas características importantes que costumam estar presentes: a) Compromisso com a transformação social: o educador popular deve estar comprometido com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, buscando promover a participação das pessoas na construção dessa transformação. b) Sensibilidade e empatia: o educador popular deve ter sensibilidade e empatia para compreender as necessidades e desejos das pessoas com quem trabalha, criando um ambiente de acolhimento e respeito mútuo. c) Conhecimento do contexto local: o educador popular deve conhecer a realidade das pessoas com quem trabalha, entendendo suas demandas e desafios e pensando em atividades educativas que estejam relacionadas a essa realidade. d) Abertura para aprender: o educador popular deve estar aberto para aprender com as pessoas com quem trabalha, valorizando o conhecimento popular e criando um ambiente de troca e colaboração. e) Habilidade para mediar conflitos: o educador popular deve ter habilidade para mediar conflitos que possam surgir durante as atividades educativas, buscando sempre o diálogo e a construção coletiva de soluções.

Essas são algumas das características que podem compor o perfil do educador popular, mas é importante lembrar que cada educador tem sua história e suas particularidades, o que pode enriquecer ainda mais a prática da educação popular.

Esses são apenas alguns dos princípios metodológicos da educação popular, mas eles dão uma ideia do que é essa prática e como ela funciona. Esse tipo de educação tem como objetivo principal a transformação social e a promoção da participação ativa das pessoas na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Um projeto de sociedade que valoriza a Educação Popular deve priorizar a educação como um direito humano fundamental, garantindo o acesso universal à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de sua origem social, etnia, gênero ou orientação sexual. Para isso, é necessário investir em políticas públicas que promovam a educação como um bem comum e que incentivem a participação ativa das comunidades na definição e implementação de projetos educacionais.

Além disso, uma sociedade que valoriza a Educação Popular deve reconhecer a diversidade cultural e étnica de sua população e garantir que essa diversidade seja representada e valorizada nos currículos escolares. A educação deve ser uma ferramenta para qualificar os sujeitos, ou seja, a ideia é que a Educação Popular seja uma forma de qualificar as pessoas, tornando-as mais conscientes de seus direitos e deveres, a tal ponto que possam agir de forma mais efetiva na transformação da realidade em que vivem, permitindo que elas sejam protagonistas de sua própria história."O homem deve ser o sujeito

de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém." (FREIRE, 1996)

Essa citação é atribuída a Paulo Freire e reflete sua visão sobre a natureza da educação. Ao dizer "O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém", Freire destaca a importância do protagonismo e da participação ativa do educando no processo educativo.

Ele rejeita a ideia tradicional de que a educação é uma ação unidirecional, na qual o educador simplesmente transmite conhecimento para o educando. Ele argumenta que a verdadeira educação não é uma transferência passiva de conhecimento, mas sim um processo de construção e diálogo mútuo, no qual tanto o educador quanto o educando estão envolvidos em um constante aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a educação popular desempenha um papel fundamental na construção do indivíduo dentro do coletivo, como ser humano. Reconhece-se que as conversas e os debates realizados durante as aulas da disciplina "Paulo Freire e Educação Popular" do mestrado em Educação da UNIPLAC têm sido extremamente valiosos para o nosso processo formativo. Essas reflexões e discussões têm se baseado em conceitos que guiam toda a formação, resultando na descoberta de novas abordagens e de estímulos que incentivam os estudantes a buscar um aprendizado contínuo.

Este resumo tem como objetivo compreender a importância da educação popular como um instrumento de transformação social, formando as pessoas para assumirem o controle de suas próprias vidas e a lutarem por seus direitos. Reconhece-se que a educação popular é uma fundamental ferramenta para empoderar os indivíduos e promover mudanças positivas em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Org.). **Pesquisa Participante:** o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2015.

DIÁLOGO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 03/05/23.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 53.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 40º. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito** / Moacir Gadotti, Paulo freire, Sérgio Guimarães. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES, Alfonso Carrillo. **La Educación Popular: trayectoria y actualidad**. 2o ed. Bogotá: El Buho, 2011.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PROBLEMATIZADORES

SILVA, Tamara Nunes da[1]
PEREIRA, Josilaine Antunes[2]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo correlacionar a obra de Paulo Freire às práticas pedagógicas que permeiam a vida do docente, avalia-se, neste resumo, que, a partir da vivência como docente, embasada no conhecimento empírico, grande parte dos professores e professoras não promove uma pedagogia libertadora, emancipatória e autônoma, parte deles sufocada pelo sistema e outra ainda pela desvalorização, o que acaba por desestimular esses educadores. Há também o não reconhecimento da importância da criatividade, consciência e comprometimento. Desse modo, a pesquisa realizada neste estudo é a bibliográfica, além da obra de Freire, dialoga-se com autores como Demerval Saviani e Jessé Souza. Quando se está disposto a ser um educador, faz-se necessário reconhecer que o processo educativo vai além da transmissão de conhecimentos ditos essenciais, isto é, educar é promover o diálogo, ver o estudante como ser social e autônomo da sua própria história. Para que tal transformação ocorra, é imprescindível que a educação seja problematizadora.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Educadores problematizadores. Autonomia. Diálogo.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, aborda-se a importância de promover uma educação crítica e libertadora, que reconheça o estudante como sujeito do processo e não o objeto, que os professores e professoras compreendam que o fato de transmitir conteúdos, em quase nada acrescenta na formação de cidadãos autônomos. De acordo com Freire, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2004, p.22).

Por meio dessa análise, objetiva-se compreender a relevância da obra Pedagogia da Autonomia na formação de educadores problematizadores, obra essa escrita e publicada em 1996, pouco tempo antes da morte de Paulo Freire. Faz-se necessário reconhecer que esse livro sempre será importante para conduzir os saberes pedagógicos, ou melhor, deveria ser o guia de bolso de todo e de qualquer educador, para que o professor não passe apenas pela vida do educando, mas que possa deixar construções positivas repletas de diálogo e amorosidade, pois "[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem" (FREIRE, 2004, p. 86).

Por conseguinte, esse texto está organizado a partir de um estudo bibliográfico com base nas discussões aqui dispostas protagonizadas por Freire (2004), Saviani (2017) e Souza (2017) como importantes exponenciais da educação, que prima pela ética, pela amorosidade e pela transformação do sujeito como ser social, como protagonista do seu processo.

METODOLOGIA

Com o propósito de discutir acerca do tema proposto nesta pesquisa – pedagogia freiriana e a formação de educadores problematizadores- recorreu-se, neste resumo expandido, à obra Pedagogia da Autonomia, além de artigos que também corroboram com a concepção materialista, por isso justifica-se a escolha de uma pesquisa do tipo bibliográfica.

1 Tamara Nunes da Silva. Mestranda PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. tamaranunes@uniplaclages.edu.br. Orcid 0009-0004-1473-0108. http://lattes.cnpq.br/0750830750739916
2 Josilaine Antunes Pereira. Docente PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. antunesjo@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0002-9990-0919. http://lattes.cnpq.br/6632644658092786

Desse modo, o estudo aqui exposto permite fazer uma análise objetiva da obra em enfoque, Pedagogia da Autonomia, e compará-la com a prática docente que vem sendo exposta na escola, pois nas palavras de Freire (2004, p. 69) “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina [...]”.

DISCUSSÃO

Ao entender o processo educativo pautado na concepção de Paulo Freire, é fundamental reconhecer que é através da educação crítica que os sujeitos se tornam autônomos de sua própria história, pois a educação só liberta quando é democrática, quando forma cidadãos e emancipa social e politicamente os excluídos, caso contrário apenas contribui para aumentar os degraus entre elite e classes populares. Querer uma sociedade igualitária não é questão de ideologias políticas, mas sim de humanidade, visto que “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2004, p. 36).

Partindo deste pressuposto, é importante ressaltar que há um ambiente, uma instituição social, capaz de acolher e respeitar as diversidades, lugar esse de tolerância: a escola. Para que o recinto escolar se torne um espaço que respeite a autonomia do estudante, que não menospreze sua criticidade, seu conhecimento adquirido, é essencial a figura do professor problematizador e crítico, que perceba no diálogo uma importante ferramenta de valorização dos sujeitos e um contribuinte para o combate às desigualdades que transpassam a sociedade. Quando se é um docente transformador, que não vê a educação como “bico” ou como simples forma de transmitir conteúdos, é notório o tratamento igualitário dado aos seus discentes, já que “Não se trata apenas de acesso à boa escola o que nunca existiu para as classes populares. Trata-se de criticar a nossa herança escravocrata que agora é usada para oprimir todas as classes populares” (SOUZA, 2017, p. 89).

A educação faz parte do desenvolvimento do ser humano, é essencial para a sociedade, é através dela que as pessoas transformam o meio em que vivem, tornam-se seres sociais do seu ambiente, nas palavras de Saviani “[...] quando dizemos que queremos uma escola que prepare indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa [...]” (2014, p. 87-88). Para que essa escola contribua para a construção de indivíduos autônomos, é preciso que educadores e as educadoras revejam suas práticas educacionais, tornem-se pesquisadores, porquanto não há um bom professor sem a prática da pesquisa, sem a vontade de aprender, de ser crítico e ético, não é possível ser um educador ou educadora emancipador sem assumir um compromisso com o diálogo, com a curiosidade e a esperança.

Equivale lembrar, para que seja extinto do processo pedagógico, o modelo da educação bancária, tão mencionado por Freire, em especial na obra *Pedagogia do Oprimido*, é importante ressaltar os princípios da educação progressista. A educação bancária nada mais é do que o processo em que o estudante é submetido ao depósito de conhecimento, considerado uma folha em branco, que não detém saber algum. Nesse modelo, o educador é visto como o transmissor de todo esse saber, aquele que ensina, que molda o aluno conforme suas intenções. O professor sabe, o estudante não; o professor fala, o estudante ouve; o professor prescreve, o estudante faz. Esse modelo já não cabe mais às instituições de ensino, é inviável promover uma educação bancária e lutar por uma escola progressista ao mesmo tempo. Se não se promove a educação como um processo coletivo, tampouco a mesma servirá para transformar os sujeitos históricos e protagonistas.

Fazer da obra *Pedagogia da Autonomia* um alicerce à prática pedagógica do docente, é de extrema importância. Por meio dela é possível fazer uma autoavaliação e analisar a postura operante dentro do espaço escolar. Saviani diz “[...] resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação

de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda população" (2017, p. 8). A fim de que esse direito esteja assegurado, é relevante a formação de educadores problematizadores, que estejam à frente do processo de forma amorosa e esperançosa, que sejam comprometidos, valorizando o ato de ser professor ou professora, e que vejam no estudante uma oportunidade de formar sujeitos protagonistas que contribuam para a formação de uma sociedade democrática. É válido lembrar que ensinar a ler e a escrever não é garantia de aprendizado, de conhecimento de mundo, é apenas um processo mecânico. A educação deve ser ferramenta de transformação social, aulas apenas expositivas não indagam a criatividade e a criticidade do estudante, apenas censuram os princípios éticos e dialógicos do mesmo.

Legitimar a importância do pensar que a mudança é possível, é assumir uma postura crítica diante do fazer educacional, o educador não é imparcial diante do processo pedagógico, tampouco deveria ser, pois educação é política (não politicagem), expor ideologias e linhas de pensamento, não faz com que o professor torne-se "doutrinador", adjetivo esse usado, muitas vezes, de forma equivocada, é necessário expor aos estudantes as muitas faces que contribuem para o sucesso de um modelo pedagógico que não seja excludente. Assim, é relevante que se saiba quem luta pela educação e quem luta contra a educação, fazendo do fracasso um projeto anunciado, assim diz Freire: "Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham" (2004, p. 80). Sendo assim, é essencial respeitar a ideologia política de cada indivíduo, porém é importante ressaltar que a educação não tem traços de neutralidade nem é imparcial, mas sim repleta de intencionalidade.

Por fim, faz-se necessária uma reflexão acerca de Paulo Freire, tão questionado e repreendido nos últimos anos por determinados governantes e ministros que não entenderam nada a respeito do modelo educacional emancipador. Freire deixou um legado para a educação, tornou-a revolucionária, mostrou à sociedade que é possível repensar e abster os modelos educacionais tradicionais. Lembrar Paulo Freire é manter viva sua memória e dialogar com escola e movimentos sociais ao mesmo tempo, é entender que a educação jamais será neutra. Foi considerado subversivo, foi exilado durante a ditadura militar, entretanto não deixou de "esperançar" por uma sociedade mais justa e humana, segundo ele "Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética" (FREIRE, 2004, p. 129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a importância de tornar a prática pedagógica tradicional em uma prática dialógica, crítica e problematizadora, que leve os educandos a questionar sobre o real sentido da aprendizagem, que caminhem para a formação de sujeitos autônomos. Este estudo teve por base algumas leituras de Paulo Freire, Dermeval Saviani e de Jessé Souza. O que permite inferir acerca do tema proposto é que a educação como modelo crítico, é fundamental para a formação de estudantes criativos e sujeitos de seu processo.

Na certeza de que a educação bancária e os modelos arcaicos não contribuem para a construção de uma sociedade justa, criativa e crítica, reconhece-se a pedagogia problematizadora como fundamental para a formação de educadores e educandos nas mais diferentes esferas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 49 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA SEGUNDO PAULO FREIRE

BROCKVELD, Marilda de Liz[1]
LAMIM-GUEDES, Valdir [2]

RESUMO

A produção gigantesca de Paulo Freire, chamada *Pedagogia do Oprimido*, traz o conceito da educação bancária em que está relacionado à ideia de que o professor é detentor de todo conhecimento e o aluno é como um vaso ou receptáculo vazio, no qual o professor deposita todo esse conhecimento, como se fosse uma transferência, dando origem ao termo educação bancária. Utilizando-se de uma metodologia de pesquisa bibliográfica em artigos sobre o tema, além da própria obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire, busca-se discutir o tema à luz de Paulo Freire e de como este tipo de educação impacta o processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a educação bancária não é o modo ideal de promover ensinamentos, visto que o aluno não é vazio, mas sim um ser em construção, com inúmeras experiências trazidas pelos seus relacionamentos em sociedade.

Palavras-chave: Educação. Ensino-aprendizagem. Educação popular. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação é sempre um tema muito importante, pois envolve vários aspectos da vida, sendo social, político ou ideológico. Um grande explorador desse tema foi o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que contribuiu nas mais diversas áreas educacionais através de suas grandes obras, sendo uma delas chamada de *Pedagogia do Oprimido*, publicado originalmente no Chile em espanhol em 1968 e, no Brasil, em português, apenas em 1974.

O tema deste trabalho é a educação bancária, prontamente tratada na obra de Freire, na qual ele discorda desse formato de ensinar em que o aluno é tratado apenas como um espectador do próprio conhecimento, assistindo ao processo de ensino sem participar efetivamente dele ou contextualizá-lo na sua vivência.

A problemática da educação bancária, então, tem o foco no tratamento do aluno como um simples receptáculo de conhecimento, como se ele fosse um vaso completamente vazio, sem experiência alguma de vida ou memórias a colecionar. Sem capacidade de questionar ou de aplicar esses conhecimentos no mundo em que vive.

Como objetivo, pretende-se discutir a educação bancária, explorando seu conceito através da obra de Paulo Freire e também verificar as alternativas trazidas pelo autor e também por outros pesquisadores neste processo de ensino-aprendizado, utilizando como metodologia a consulta e leitura da obra *Pedagogia do Oprimido*, além de pesquisa no banco de dados Google Acadêmico, buscando artigos sobre o tema.

METODOLOGIA

A obra *Pedagogia do Oprimido* foi adotada como documento base para a análise do conceito de Educação Bancária e como base para as reflexões. Além dessa obra, foram estudados artigos sobre o tema.

Utilizou-se como fonte de dados para a pesquisa bibliográfica a base de dados Google Acadêmico buscando com as seguintes palavras-chave: “Educação”, “Ensino-aprendizagem”, “Educação bancária” e “Paulo Freire”.

1 Aluna do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). E-mail: marilda@uniplaclages.edu.br, Link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/2676702285265792.

2 Professor do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). E-mail: valdir@uniplaclages.edu.br, orcid: https://orcid.org/0000-0002-5021-4176, link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/3473994189361010.

Foram selecionados artigos publicados entre 2013 e abril de 2023, que seguissem os critérios previamente estabelecidos. Como critérios de inclusão, foram escolhidos artigos em língua portuguesa que utilizassem metodologia de revisão de literatura e/ou estudo de caso sobre o tema; que disponibilizassem o artigo na íntegra, independentemente da faixa etária dos alunos.

Encontraram-se 199 artigos, após a aplicação dos critérios de inclusão. Houve a seleção preliminar das obras e foi realizada a análise, que consistiu em ler os resumos de cada artigo para constatar que atendiam os critérios de inclusão. Ao todo, oito estudos foram lidos na íntegra.

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA SEGUNDO PAULO FREIRE

Paulo Freire foi um educador do século XX que concebia a educação como uma técnica de envolvimento social, político e antropológico, abandonando a ideia de que a educação deveria ser dura e pré-estabelecida (FEITOSA *et al*., 2022).

O termo "bancária", o qual Paulo Freire relata em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, é uma analogia aos bancos e às instituições financeiras no qual se está acostumado atualmente, mas a referência se dá ao ato de depositar o conhecimento no aluno (FREIRE, 1996). Nesse ato, não se questiona sobre a transmissão do conhecimento depositado nem sobre se o recipiente, nesse caso o aluno, está em condições de receber tal conhecimento (DUQUE *et al.,* 2023).

Tal educação, que se mostra apenas uma verdadeira repetição de conhecimentos sem sentido ao aluno, vai contra a proposta de Freire que visa a uma educação problematizadora, visto que está a todo tempo relacionando ao conhecimento adquirido pelo aluno com a sua própria essência e a realidade no qual ele está inserido (BRIGHENTI; MESQUIDA, 2016).

A educação bancária, apesar de ter sido rotulada desse modo por Paulo Freire, nunca foi uma novidade, pois existia desde os tempos medievais neste formato e foi, gradualmente, modificada devido ao seu modo ineficaz de ensinar (NEGRI *et al.,* 2022).

É preciso estimular o aluno e permitir que interaja com o conhecimento adquirido, mostrando que o ensino é dinâmico e pode mostrar diversas versões sobre um mesmo tema e que o mundo não precisa ser um amontoado de conceitos pré-estabelecidos. O exemplo mais natural disso é a própria criança que, em sua essência pergunta e questiona o porquê de tudo, mostrando desde cedo esse instinto dialógico e que cabe ao professor alimentar esta parte ainda mais, construindo seres críticos diante das coisas do mundo (FEITOSA *et al*., 2022).

Freitas, Costa e Miranda (2014) verificaram, em sua pesquisa, que muitas escolas ainda utilizam como instrumento de avaliação técnicas pedagógicas tradicionais, em que as avaliações dos alunos servem de instrumentos de controle, medida e classificação. Práticas avaliativas, que utilizam somente provas como medida, tornam o aluno um mero receptor de conteúdos e o professor uma autoridade que mede o quanto o aluno foi capaz de “absorver” os conteúdos. Nesse modelo, pode-se instaurar uma cultura de medo, na qual o aluno desvia o foco de suas potencialidades e pode somente prestar atenção nas habilidades que lhe faltam, como a memorização das matérias neste exemplo. “Num processo avaliativo tradicional a avaliação é comumente usada como forma de classificação, comparação, punição e de controle social” (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p. 88).

A relação aluno-professor, segundo Paulo Freire, pode ser, essencialmente, narradora ou dissertativa, onde um narra conteúdos (professor) e outro fica como ouvinte passivo (aluno). Isso se torna um problema, porquanto as palavras ditas são palavras ocas, desconectadas da realidade do aluno e que não agregam em nada o conhecimento prévio que eles já possuem (FREIRE, 1996).

Na educação bancária deduz-se que o aluno possui uma ignorância que precisa ser solucionada, portanto o mais sábio, nesse cenário, é a figura do professor, que doa

conhecimento para a parte ignorante, ou seja, o aluno. A rigidez dessa situação nunca mostrará o real objetivo da educação que é ser um processo de busca (FREIRE, 1996).

A educação bancária tem o efeito de não responsabilizar o aluno por si, por seus desejos e decisões, colocando um rótulo de que ele "não sabe" nada do conteúdo trabalhado, da sua realidade ou do mundo em que está inserido (DUQUE *et al.,* 2023).

Ora, se o aluno não conhece sua própria realidade, como poderá questioná-la? E, acima de tudo, como poderá modificá-la se ela não o agrada ou não o atrai? A falta de instigação própria de uma educação libertadora constrói, de fato, um indivíduo vazio, incapaz de controlar as rédeas de sua própria existência, sendo isto a consequência de uma educação bancária (*DUQUE et al*., 2023).

Dentro dessa concepção, o próprio educando acredita que somente o professor tem o poder de saber e acaba por se tornar apenas um objeto educado, pensado, que não sabe, que escutam docilmente, que é disciplinado, que segue a prescrição do professor, que tem a ilusão da atuação do professor, que não questiona o conteúdo programático do educador, que se adaptam a autoridade do saber do professor (FREIRE, 1996).

A educação bancária não leva em consideração os homens com o mundo e considera apenas o homem no mundo, sem interagir, sem transformar, se relacionar. Ao "encher" o aluno com algum conteúdo, simplesmente está se ensinando a ele a imitar uma realidade que já existe, a ser passivo diante da realidade em que se vive (FREIRE, 1996).

A Educação Libertadora é o conceito oposto à Educação Bancária, em parte por se basear na autonomia do aluno, utilizando a sala de aula como espaço para trocas de saberes e conhecimento em que o professor, ao ministrar seu ensino, ainda pode relacioná-lo com a realidade no qual aquele aluno está inserido (FREIRE, 1996).

Isso provoca uma reação social e política no indivíduo que ao se tornar crítico com o conhecimento em mãos, muda sua visão de mundo e isso é capaz de impulsioná-lo a mudar não só a visão, mas também a realidade deste mundo (FREIRE, 1996).

Portanto, a educação libertadora, problematizadora, não pode ter como ação o depositar, o narrar, o transferir ou o transmitir apenas os "conhecimentos" e valores aos alunos, meros pacientes, pois a educação problematizadora coloca, já no início, a necessidade de se superar a contradição educador-educando (FREIRE, 1996).

O educador sai dessa posição e se transforma em educando também durante o processo da educação libertadora. E ambos se tornam sujeitos no processo e aprendem juntos. Nesse momento, ninguém educa ninguém, nem educa a si mesmo: ambos são educados mediatizados pelo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em educação, é preciso entender que não existe uma única educação. A partir de Paulo Freire, há dois conceitos apresentados: o da educação bancária; e o da educação que ele chama de problematizadora, dialógica e libertadora.

A educação bancária é aquela que vai entender uma relação pedagógica hierarquizada; em contrapartida, Paulo Freire, como grande educador, aponta uma outra saída que é de pensar uma educação problematizadora em que o diálogo é de fato elemento, o eixo articulador das relações cotidianas em sala de aula ou extrassala.

A aprendizagem é permanente e, ao longo da vida, em que os conhecimentos não estão mais postos pelo professor, mas são produzidos pelas pessoas através de suas experiências. Essas experiências têm igual valor quanto saberes acadêmicos, e, na prática pedagógica cotidiana, esses saberes são trazidos para dialogar dentro do espaço escolar, numa relação com os conteúdos acadêmicos.

Conclui-se que a educação bancária não é o modo ideal de possibilitar ensinamentos, visto que o aluno não é vazio, no entanto um ser em construção, com inúmeras experiências trazidas pelos seus relacionamentos em sociedade. A educação precisa ser transformadora

e trabalhar para a formação integral desse sujeito-aluno para que ele possa agir sobre a realidade, para transformá-la para melhor.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, p. 155-177, 2016.

DUQUE, Rita de Cássia Soares *et al.* Tópicos em educação na transformação da sociedade: um estudo baseado nos pensamentos de Paulo Freire. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 3, p. 1315-1334, 2023.

FEITOSA, Danillo Silva; SANTOS, Geisa Ferreira; SILVA, Sandra Regina Paz. Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p.201-221, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

NEGRI, Luis Carlos *et al.* A educação para além da escola: considerações sobre o ato de educar à luz de Paulo Freire. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 1-12, 2022.

UN PANORAMA TEÓRICO: DIDÁCTICA LIBERADORA, PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y CONTEXTOS EMERGENTES

GUTIERREZ-VILLAMIL, Corina[1]
ORTIZ-PADILLA, Myriam[2]

RESUMO

Se presenta la problematización y avances en la comprensión de las categorías de un estudio en el que se entretejen las categorías pensamiento matemático, didáctica transdisciplinar y contextos emergentes, teniendo en cuenta los niveles académicos y la normatividad actual de los establecimientos educativos de Colombia. Esta búsqueda permite la religación del conocimiento como eje transversal para la construcción de un nuevo conocimiento. Para comprender las categorías propuestas, se hace necesario entender la educación como un sistema complejo que se compone por elementos esenciales como la didáctica y el currículo y el pensamiento matemático que se requieren transversalizar y articular, mediante políticas públicas establecidas por el gobierno para el logro de sus objetivos. Los autores relacionados en esta fundamentación concuerdan en que la educación es un proceso social, enmarcado en el contexto y la actualidad, enfatizando en que la escuela debe prepararse oportunamente con didácticas propicias para el mundo cambiante.

PALABRAS CLAVE: Didática liberadora. Pensamento matemático. Contextos emergentes.

INTRODUÇÃO

El aula es un espacio de representación simbólica que representa una dinámica en el sujeto en la cual los elementos didácticos poseen una interrelación transdisciplinar; es decir, el conocimiento disciplinar no se encuentra aislado o compuesto por fragmentos independientes, pues dentro de estos hay una interacción de los actores educativos, los cuales son dinámicos y se encuentran bajo la influencia de un contexto sociocultural particular. La educación es más un proceso social que individual, pues el trabajo educativo se ve enmarcado en el contexto de una institución en la que el docente cumple un papel fundamental, no sólo dentro de ella sino también fuera (González, 2009).

Por otra parte, la problemática existente a nivel nacional e internacional que se evidencia no solo en las pruebas estandarizadas, sino también en los procesos evaluativos internos de las instituciones educativa dan muestra de la necesidad de un cambio de paradigma en la didáctica empleada en las aulas. Toda esta situaciones han generado afecciones al desarrollo del pensamiento matemático, que, si bien de acuerdo con los documentos normativos se debería profundizar en la escuela, claramente las evidencias difieren de esta afirmación.

En la actualidad y después de la pandemia del Covid-19 y con el aumento de la inteligencia artificial, los estudiantes en las aulas son otros y tal como lo menciona Morin (2020) en su texto cambiemos de vía, hace un llamado a ser resilientes ante la barbarie y la crisis que sufre el mundo y a las transformaciones en la educación y la enseñanza. Freire (1970, 1972) desde de sus planteamientos de una educación liberadora viene profundizando en el maestro como un ser que aprende al enseñar y una educación horizontal que convoque al ser humano como ser pensante.

Pese a que la matemática se reconoce socialmente como una disciplina indispensable en los contenidos escolares, su abordaje y recepción son desalentadores puesto que esta se percibe como una materia de extrema complejidad, carente de motivación y

1 Doutoranda em Educação. Universidade Simón Bolívar – USB, Colômbia. corina.gutierrez@unisimon.edu.co
2. Doutora em Educação. Universidade Simón Bolívar – USB, Colômbia. doctoradoeducacion@unisimon.edu.co

descontextualizada de la realidad por lo que es común que los alumnos sientan diversas frustraciones relacionadas con esta. (Martínez, 2013, p.236).

A continuación, se presenta en síntesis planteamientos de autores fundamentales en el desarrollo del pensamiento matemático, didáctica liberadora y contextos emergentes.

METODOLOGIA

El método desarrollado para la construcción de la problematización consistió un proceso de observación en sitio, una revisión sistemática de la literatura de acuerdo con la metodología PRISMA (2020) y un arqueo bibliográfico que de acuerdo con ETECÉ (2022) consiste en realizar una búsqueda que permita documentarse teóricamente para luego seleccionar los autores relevantes en las categorías estudiadas extrayendo los conceptos y fundamentos de interés y luego realizar un proceso de redacción exponiendo su postura frente a ello.

DESARROLLO: EDUCACIÓN: UNA APUESTA POR LA TRANSFORMACIÓN MEDIANTE LA DIDÁCTICA

Si bien conceptos como el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la didáctica pueden llegar a parecer relativamente nuevos, en realidad no lo son, pues por ejemplo ya en Roma, debido a la falta de organización que existía respecto a la educación por parte del Estado, el cual dejaba ésta en manos de cada familia para ser abordada en el ámbito privado, personajes como Cicerón presentaban una queja respecto a la necesidad de delimitar las distintas etapas de la educación y las funciones que debían asumir los maestros (Carvajal, 2009). Desde una visión transformadora, la didáctica no sugiere la invención de nuevas disciplinas, ya que hace alusión a una nueva metodología de abordaje y de entendimiento en el que se con templan las múltiples situaciones y sus fases (González, 2008).

De acuerdo con lo anterior y realizando una lectura del Pensamiento de Paulo Freire; considerado uno de los pedagogas más importantes del siglo XX y un gran influyente de la pedagogía crítica, Freire (1996) postula que la acción de formar a un sujeto va más allá de un simple adiestramiento en el saber hacer, pues su crítica está dirigida principalmente a la ideología neoliberal –ideología dominante– la cual actúa en pro de la creación de capital humano poco reflexivo y consiente. El autor resalta la ética como un componente esencial en las prácticas pedagógicas, por lo que sugiere que ser un maestro ético implica no mentir ante cualquier cuestión a los alumnos, ni tampoco adoptar posturas ideológicas de manera absoluta e impositiva, pues se debe reconocer la diferencia de pensamiento, promoviendo así que cada individuo se asuma como un sujeto ético con la capacidad crítica de decidir, de actuar en libertad y con responsabilidad. En este sentido, el autor se contrapone al hecho de ver la realidad como algo que no se puede cambiar, a aceptarla como algo natural a lo que hay que adaptarse, pues es necesario tener en cuenta la diversidad cultural y contextual, entendiendo que el proceso de formación no es unilateral, es decir, que el maestro no solo se reduce a formar al educando, sino que aquel también entra a formarse mientras forma, por ello, ambos actores educativos se complementan entre sí: “(…) quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1996, p.12).

Es preciso mencionar a Gómez y Mora (2019) que afirman que para Freire la educación contiene dos vías, una en la que se somete al estudiante la cual ha sido en la actualidad la más usada, y la otra que lo libera, para esto debe cumplir ciertas condiciones. Este autor denuncia la existencia de una educación repeticioncita y tradicional denominada bancaria. La segunda vía nos puede liberar de las cadenas opresoras mentales, económicas, políticas, éticas y estéticas. Por su parte, Cruz (2020) afirma que, respecto a la concepción bancaria de la educación, tanto el docente como el estudiante establecen una relación unilateral en el salón de clases, puesto que se tiene una imagen del docente como el sujeto que habla piensa y sabe, mientras que los estudiantes solo escuchan porque saben poco o

no saben nada, lo cual convierte al alumno en un recipiente el cual se debe llenar con los contenidos disponibles y mientras más contenido mejor. Freire (1968) afirma que solo nos liberamos de la opresión educativa mediante el diálogo, el intercambio y la toma de conciencia en cuanto a la transformación, cree que la educación es algo fundamental para el desarrollo humano entendido como una transformación colectiva.

De acuerdo con este planteamiento, Delgado (2017) afirma que el diálogo entre el maestro y el educando debe ser en cualquiera de las disciplinas impartidas, un dialogo comprometido con las vivencias reales a nivel comunitario pero que a su vez haga frente a la globalización, es decir, debe ser tanto local como global reconociendo la diversidad y las representaciones que apuntan por la emancipación.

La percepción humana sobre las matemáticas: Las matemáticas tienden a ser odiadas o aborrecidas por quienes no logran entenderla generando así angustia y repudio colectivo. Por tal motivo al momento de enseñar matemáticas es indispensable tener presente los componentes afectivos ya que las matemáticas no se encuentran exentas de conectarse con sentimientos, emociones y actitudes específicas. Las matemáticas, una disciplina histórica y evolutiva: Desde una perspectiva histórica Godino *et al.* (2004) puede evidenciarse de manera clara que las matemáticas hacen referencia a un conjunto de conocimientos que se encuentran en constante evolución y los cuales cumplen un papel de alta relevancia en la contribución para la resolución de problemas prácticos tanto a nivel científico como social.

De aprendizajes significativos, autónomos e integradores (Gutiérrez, 2021; Orton 1998).

Para Gastón (1978), las experiencias y resultados derivados de la enseñanza matemática, funcionan como la base de consolidación de la práctica pedagógica para realizar diversas aportaciones a la práctica educativa diaria, en correspondencia, se hace necesario reflexionar sobre los procesos cognitivos que implican el aprendizaje de las matemáticas como procesos abstractos de orden superior para agregar un mayor análisis a los procesos que ocurren en el aula (Mendoza, 2007; Tirado, 2010). Ahora bien, de acuerdo con, *Carvajal* et al., (2016) el pensamiento matemático alude a la capacidad el estudiante para interrelacionar conocimientos y estrategias matemáticas de una manera sistémica, es decir, integral y articulada y aplicando cada una de las propiedades matemáticas asimiladas en su estructura cognitiva a la solución de problemas en la cotidianidad.

En correspondencia, el déficit en los procesos de aprendizaje de los colombianos alude a los factores emocionales y la necesidad de alternativas pedagógicas que permitan el desarrollo de un proceso de aprendizaje significativo, es decir, a la necesidad de transformas las prácticas pedagógicas de la enseñanza tradicional de las matemáticas en Colombia. Por ende, para desarrollar el pensamiento matemático es necesario transformar la didáctica de la enseñanza matemática de manera integradora desde un eje transversal, como también, mediante el uso de diversas alternativas pedagógicas (Murcia y Henao, 2015; Ayllón, et al., 2016). Por su parte Guy Brosseau (1998), determinó que en las situaciones educativas intervienen tres elementos principales: estudiante, maestro y un medio didáctico.

Así mismo, De acuerdo con el modelo matemático del Dr. Zoltan Paul Dienes (1960), este tipo de aprendizaje puede darse de manera más completa y desarrollada si se incluyen elementos lúdicos como el juego, el baile y el sonido para que los educandos sientan más atracción por esta área de saber, utilizando materiales concretos para lograr un desarrollo óptimo de los conceptos matemáticos teniendo en cuenta tanto la manera en la que aprenden los alumnos, como la complejidad de sus emociones y sentimientos.

Debido a los cambios motivados por diversos acontecimientos se ha llegado a plantear que la educación se encuentra en una crisis que requiere repensar y analizar nuevos paradigmas de pensamiento con el fin de percibir y comprender de nuevas formas al ser humano y a la sociedad, para lograr ampliar la mirada que se tiene sobre el mundo, y sobre los procesos que intervienen en el accionar educativo. La reelaboración paradigmática solo

es posible cuando participan en ella todos los actores educativos pues sólo así se puede resignificar el sentido de la educación en la actualidad (Rodríguez, et al., 2018).

Es así, que el mundo debe contemplarse como un escenario dinámico y cambiante en el que la transformación educativa debe partir de la reflexión sobre los retos de un paradigma nuevo y emergente. Para llegar a una lectura del mundo mucho más completa es necesario generar una perspectiva de mayor amplitud (Martínez, 1998). Desde este punto de vista, los modelos y sistemas educativos están expuestos al cambio y a la transformación reconociendo primordialmente las necesidades del contexto socioeducativo y quien está al frente de dicha transformación es el docente quien debe mantener un papel activo dentro de la enseñanza, así como también debe hacerlo el educando.

Una didáctica de este talante debe entonces apostar por ver el proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de una visión únicamente cognitiva, pues es necesario que el valor del sentido práctico aumente y logre el desarrollo de habilidades y destrezas para convertirse en nuevas potencialidades que incorporen el ser y los valores mismos. (González, 2009).

Al hablar de los principales componentes de un acto didáctico se debe contemplar en primer lugar a los actores, los cuales son sujetos cognitivos que poseen una visión compleja, en tanto dialogan, se comunican y construyen su conocimiento. En segundo lugar, se hace alusión a los contenidos curriculares, los cuales son un conjunto de conocimientos que no se encuentran aislados y deben ser transmitidos en relación con su entorno. En tercer lugar, se tienen en cuenta unos objetivos ya que un proceso didáctico siempre debe poseer un sentido, por ello la visión didáctica no debe ser únicamente te pedagógica sino también científica. En cuarto lugar, se encuentra el contexto educativo, el cual es más que un espacio físico pues este incorpora elementos culturales, sociales, políticos e ideológicos. Desde esta perspectiva el conocimiento hace parte de los pueblos y no sólo del poner colonial, el conocimiento debe ser leído desde la diversidad de los territorios. En quinto lugar, se hace referencia a la complejidad educativa en el sentido de dejar de comprender la didáctica como un acto simplificado, por ello, es necesario que esta se comprenda como un proceso complejo, dialógico y sistémico.

Según Gómez y Mora (2019), si se busca una educación crítica o liberadora, la relación entre docente y estudiante debe ser transparente, amistosa y dialógica, puesto que es necesario eliminar la distancia y el autoritarismo que se ha generado por la educación bancaria; en la educación liberadora se establece un diálogo, en el cual es posible cuestionar todo, buscar las raíces de la desigualdad social y construir alternativas para superar estas situaciones.

En definitiva, la obra de Freire pretende exhibir la educación como un campo político y social de cambios revolucionarios que afectan la cultura y la ciencia, por ello es importante que los sujetos tomen conciencia crítica de las acciones para que se genere una transformación en la manera de percibir y entender los conocimientos. Así cuando se reconoce que el pilar fundamental de la educación es la acción en sí misma es cuando los cambios en pro de las clases sociales menos favorecidas se hacen posibles.

REFERÊNCIAS

AYLLÓN, M. F., GÓMEZ, I. A., & BALLESTA-CLAVER, J. (2016). **Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos**. Propósitos y representaciones, 4(1), 169-218.

BROUSSEAU, G. (1998). **Théorie des situations didactiques**, La Pensée Sauvage, Grenobl.

CARVAJAL, M. (2009). **La Didáctica en la educación.** Fundación Academia de Dibujo Profesional.

CRUZ AGUILAR, E. (2020). **La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire**. Educere, 24(78),197-206. ISSN: 1316-4910. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284002

DELGADO, Carlos. (2017). **Educación, educación popular, política y vida**. Publicado en el libro “Hablan dos educadores populares: Paulo Freire y Frei Betto”. Pp. 9-10 Espadas, Roman y Rosello Tamara. La Habana: Editorial Caminos.

DIENES, Zoltan. (1960). **Building Up Mathematics**. London: Hutchinson Educational.

Equipo editorial, Etecé. **"Fundamentos teóricos".** De: Argentina. Para: *Concepto.de*. Disponible en: https://concepto.de/fundamentos-teoricos/. Última edición: 6 de mayo de 2022. Consultado: 04 de mayo de 2023 Fuente: https://concepto.de/fundamentos-teoricos/#ixzz80lpRTuSz

FREIRE, P. (2005). **Pedagogía del Oprimido** (56ª. Ed.). México, DF.: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1972). **Educación liberadora del oprimido**. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo. (1996) [2004]. **Pedagogía de la autonomía**. Sao Pablo: Paz e Terra S.A.

GODINO, J., BATANERO, C., Y FONT, V. (2004). **Didáctica de las Matemáticas para Maestros.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación: Ministerio de Ciencia y Tecnología y Fondos FEDER.

MENDOZA, V. (2007). El juego como estrategia de enseñanza para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en el sexto grado de primaria. Universidad Pedagógica Nacional. México.

MIALARET GASTON. (1978). **Educacion Nueva Y El Mundo Moderno**. Barcelona: Planeta.

MORIN, Edgar. (2020). **Cambiemos de vía**. Lecciones de la pandemia. Paidós.

MURCIA, M., & HENAO, J. (2015). **Educación matemática en Colombia, una perspectiva evolucionaria**. Entre Ciencia e Ingeniería, 9(18). http://www.scielo.org.co/pdf/ecei/v9n18/v9n18a04.pdf

ORTON, A. (1998). Didáctica de las matemáticas: cuestiones, teoría y práctica en el aula (Vol. 14). Ediciones Morata.

TIRADO, G. (2010). **Matemáticas: Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje**. Innovación y experiencias educativas, N°27.

IDEOLOGIA: UMA CRÍTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE

HOFFMANN, Valdemir Luís dos Santos[1]
SANTOS, Rafael Tizatto dos[2]
PEREIRA, Josilaine Antunes[3]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar o conceito de ideologia a partir da perspectiva de Paulo Freire. Avalia-se que o poder hegemônico é exercido nas diversas instâncias da vida em sociedade, atingindo, sobretudo, as relações de trabalho e a educação. Dessa maneira, a pesquisa realizada neste estudo é de caráter bibliográfico, sendo que, além da concepção freiriana, ancora-se em autores e autoras como: Gramsci, Marx e Engels, e Chauí. O processo de conscientização dos sujeitos explorados e oprimidos passa pelo reconhecimento de sua condição, que, propositalmente, é camuflada pelo fatalismo ideológico neoliberal, engendrado pela hegemonia dominante do mercado e da globalização. Possibilidades de superação são demonstradas por meio da educação sob os preceitos freirianos, através de um processo educativo que seja dialógico, problematizador, libertador e revolucionário.

Palavras-chave: Educação e Ideologia. Paulo Freire e Ideologia. Conscientização.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, aborda-se o poder do conceito atribuído a palavra “ideologia”, sendo essa dotada de significados, desde um conjunto de ideias e concepções de mundo à condição fatalista e manipuladora da realidade, que exerce influência em praticamente todos os aspectos da vida humana.

Através deste estudo, objetiva-se uma análise quanto à força deste conceito na estruturação socioeconômica da sociedade e das ações humanas em diferentes âmbitos e escalas. Nas palavras de Freire “[...] a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (2014, p. 123).

Sendo assim, este texto está organizado a partir de uma metodologia, que primou pela pesquisa bibliográfica e, a partir dessa, trouxe a luz discussões acerca do tema, por meio da concepção freiriana, e de outros autores e autoras como Gramsci, Marx e Engels e Chauí.

METODOLOGIA

A fim de dispor de uma abordagem direcionada sobre os conceitos a serem levantados nos objetivos desta pesquisa – o conceito de ideologia sob as premissas freirianas –, utilizou-se, neste resumo expandido, de livros e de artigos que delimitam tais temas com enfoque a partir da concepção materialista. Assim, considera-se apropriada a pesquisa de cunho bibliográfico para este estudo.

A pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já elaborados, possui como vantagem o fato de “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2022, p. 50). Nesse sentido, essa abordagem possibilita compreender a significação de determinados conceitos a partir de textos previamente selecionados sobre o tema.

1 Valdemir Luís dos Santos Hoffmann. Mestrando PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. valdemir.hoffmann@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0001-5179-0469. http://lattes.cnpq.br/3002131285828573

2 Rafael Tizatto dos Santos. Mestrando PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. rafatizatto@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0003-4833-9743. http://lattes.cnpq.br/6523890488690927

3 Josilaine Antunes Pereira. Docente PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. antunesjo@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0002-9990-0919. http://lattes.cnpq.br/6632644658092786

DISCUSSÃO

A ideologia tem o poder de inviabilizar o perceptível, de cegar os olhos, endurecer a alma, desespiritualizar. Está-se vivendo em um mundo cujas medidas das coisas são as medidas incautas e desumanizadas: interessa a balança comercial favorável, sem saber realmente quantos e quem foram os favorecidos; a medida de um PIB (Produto Interno Bruto), sem uma verdadeira medida de distribuição de renda justa; a medida da produção de grãos sem levar em conta o número de famintos. Números muitas vezes positivos, porém, contraditórios se confrontados com a realidade.

Freire (2014) aborda a ideologia como uma força que detém a capacidade de *opacizar* a realidade. Por meio do discurso impregnado de ideologia, os sujeitos, sem perceber, aceitam de maneira dócil o fatalismo neoliberal, naturalizando a desigualdade e a condição exploratória e opressora do sistema capitalista. Essas condições são ditadas pelo poder hegemônico das classes dominantes, com o objetivo de "[...] convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos." (FREIRE, 2014, p. 124).

A concepção de liberdade ditada pelo poder hegemônico não reflete o poder dessa palavra para os preceitos freirianos. Freire (2014, p. 126) afirma que "[...] a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro".

Na ética do mercado não é contemplado o bem-estar social humano, constata-se exatamente o contrário. Quando muito, vê-se um país desenvolvido e com números positivos em detrimento de países periféricos (ex-colônias) explorados e subservientes, que, mergulhados na ideologia capitalista, pregam "melhorias" através de reformas anti-cidadãs: retirada de direitos trabalhistas, supressão de sindicatos, precarização de serviços públicos de educação, saúde etc. Para Freire (2014), a riqueza exacerbada de uns só é possível mediante a exploração que ocasiona a miserabilidade de milhões.

Sobre esse processo desumanizador, Freire (2019, p. 64) afirma que "[...] esta tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista". Esses procedimentos são formas de manter a desumanização nas relações sociais, e que através do discurso ideológico, "[...] ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos" (FREIRE, 2014, p. 129).

O aparelho hegemônico é explicitamente ligado à ideologia, e é através desse aparelho que se firma uma "reforma filosófica" ou "concepção de mundo" (LIGUORI; VOZA, 2017). A ideologia usada por esse aparelho é uma ideologia arbitrária e não útil à humanidade, pois o discurso contraria os resultados que sempre aparecem e parecem desumanos.

Constata-se isso na precarização de todas as relações: do trabalhador terceirizado, que cobra dele mesmo o que deveria ser direito e/ou política pública; à política totalitária de determinados partidos políticos e grupos, que levam a um completo desarranjo das relações sociais. Quanto a essa concepção fatalista da realidade, Freire (2019, p. 69) afirma que "[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, [...] terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. [...] Os critérios de saber que lhe são impostos são convencionais".

Para o materialismo histórico inexiste a separação da produção de ideias da realidade material. As ideias surgem de um determinado contexto e por determinado motivo. Ideologia, globalização e mercado podem estar ao mesmo tempo do mesmo lado da mesma moeda. Assim, a ideologia é um instrumento para ocultar a realidade, é uma falsa consciência do real. (MARX; ENGELS, 2007).

Corroborando a concepção de que a ideologia possui em sua gênese o caráter fundante da manipulação, Chauí (2016, p. 245) afirma que a "[...] noção de ideologia pode ser compreendida como um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar agir e sentir". Esse *corpus* é constituído por

uma generalização dos interesses do poder hegemônico, é um exercício da dominação de classe. (CHAUÍ, 2016).

Tome-se como exemplo desse poder hegemônico o avanço da globalização e a tentativa de uma economia pujante, que se mostra como uma corrida injusta em países que foram colônias de exploração, alicerçadas no trabalho escravo e, que mesmo depois de sua independência da metrópole, mantém os povos originários ou os outrora trazidos compulsoriamente, em situações muitas vezes degradantes e de desrespeito aos seus direitos fundamentais. Apesar de alguns ganhos em relação a direitos nas últimas décadas, ainda se convive sob extremos que deveriam envergonhar o mundo atual, se se deparar com os avanços em ciência e em tecnologia versus a miséria e a desigualdade presentes na humanidade. “O discurso da globalização que fala em ética esconde [...] que a sua é a ética do mercado e não ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 2014, p. 124).

Há, portanto, uma desagregação do tecido social que traz inevitavelmente consigo uma desagregação no plano das consciências. Gramsci (2004) defende que, por um lado, essa desagregação é vertical, pois há formações antigas convivendo com formações modernas. Exemplo disso seria a permanência em países periféricos de formas de espoliação ainda baseadas em exploração e degradação, aos moldes de metrópole versus colônia. Isso acontecendo ao mesmo tempo que não são mais colônias, no entanto países que já têm emancipação reconhecida, e que, apesar de periféricos em relação ao capital, buscam por soberania e políticas de proteção tanto humana quanto ambiental. De outro lado, há também uma desagregação horizontal, porquanto na sociedade atual há distintas classes e segmentos convivendo entre si. É essa fragmentação social que faz com que fenômenos da consciência se apresentem de formas distintas e contraditórias dependendo do grupo, classe ou formação social a que pertencem.

Gramsci (2007) faz transparecer a ideia de antagonismos ideológicos que levam a um conflito e luta por interesses de uma classe em detrimento de outra ou de outras. Em outras palavras, ideologias plurais em uma sociedade de classes plural na qual “[...] as ideologias geradas [...] se transformam em ‘partido’, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social” (GRAMSCI, 2007, p. 41).

Sendo assim, os processos emancipatórios dos seres humanos e a superação do poder manipulador da ideologia hegemônica fatalista do neoliberalismo partem da conscientização e reconhecimento do sujeito em sua condição de explorado e oprimido por essa estrutura socioeconômica. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua liberdade, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor”. (FREIRE, 2019, p. 72). Essa construção ocorre por meio da consciência crítica, que é caracterizada por sua “[...] integração com a realidade” (FREIRE, 1967, p. 105) e ela se dará por meio de um processo educacional problematizador, dialógico, libertador e revolucionário (FREIRE, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde perceber, o conceito de ideologia é bastante abrangente. Não seria Paulo Freire, Marilena Chauí, Antonio Gramsci, Karl Marx e Friedrich Engels os únicos a se debruçarem na busca de uma explicação: muitos outros estudiosos também buscaram e ainda buscam respostas. O que se pode afirmar, e o estudo permite constatar, é que a amplitude da palavra ideologia faz pensar em um sentido plural; ideologias.

Certos de que a neutralidade inexiste, este estudo procurou identificar, no conceito de ideologia, as nuances conceituais a que pode ser aplicada essa palavra singular de acepção múltipla. No sentido de uma pedagogia libertadora, entender que existe um pragmatismo ideológico é se libertar como gente e se sentir parte. Pode-se afirmar a necessidade da

construção de uma educação emancipadora. Tal conquista permite esperançar que essa educação problematizadora e dialógica contribua para o fortalecimento e a construção de uma autonomia dos sujeitos.

Sendo assim, a percepção da força ideológica transformar-se-á na força da transformação dialógica. Todos são sujeitos passíveis, ao mesmo tempo, de ensinar e de aprender, portanto, cabe à educação manter na dialogicidade a essência da educação como prática da liberdade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES. O referido apoio é substancial para a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. III, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. II, 2004.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano 1926 – 1937**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PAULO FREIRE E GÊNERO: PRÁTICAS LIBERTADORAS

SILVA, Ana Paula Kuster da[1]
SOUZA, Daine Silva Lourenço de[2]
PEREIRA, Josilaine Antunes[3]

RESUMO

Este resumo possui como objetivo conhecer as produções acadêmicas publicadas de 2007 a 2021 sobre interface entre gênero e Paulo Freire em artigos publicados no banco de dados Scielo Nesta busca encontramos três artigos, porém nesta pesquisa só serão utilizados dois artigos, pois um dos artigos não tem aderência com o trabalho. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática em artigos que abordam gênero e evidenciam as possibilidades de ensino e aprendizagem numa perspectiva da educação libertadora em Paulo Freire. Neste sentido, conhecer as produções acadêmicas publicadas sobre gênero e a contribuição no campo da educação emancipatória é de extrema relevância para a construção de relações mais justas e equitativas.

Palavras-chave: Educação emancipatória. Gênero. Práticas libertadoras.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido possui como objetivo conhecer as produções acadêmicas publicadas nos anos de 2007 a 2021, que permeiam a temática gênero e o pensamento de Paulo Freire, evidenciando as possibilidades de ensino e aprendizagem por uma educação libertadora e emancipatória. Segundo hooks (2013, p. 25) “a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.” Como também, foi possível perceber que quando buscado produções acadêmicas publicadas de 2007 a 2021 no banco de dados Scielo, através do descritor "gênero" apareceram 1.088, já quando buscado pelo descritor “paulo freire” apareceram 60 trabalhos, porém, quando foi relacionado às duas temáticas, "gênero" AND “paulo freire” entende-se que essa discussão ainda é bastante fragilizada.

Mejía (2013, p. 29) ao citar Paulo Freire diz “que a educação deve servir para que homens e mulheres se formem como sujeitos autônomos e críticos, a partir do diálogo e da ação transformadora de sua realidade,” apresentou ao mundo um método educacional como possibilidade para uma educação libertadora e emancipatória. Assim, ressalta-se que tal método não deverá ser avaliado pela quantidade de conteúdos sobre os quais os estudantes discorreram, contudo, esse pensamento permeia o ideal do potencial construído pelos educandos para a transformação da sua própria realidade e do coletivo que este sujeito faz parte. Nesse viés, ressalta-se quem são os sujeitos da educação popular. A citação de Mejía (2013, p.22) afirma que indivíduos representados em discursos e ações ainda são categorias sociais e atores emergentes subordinados, como religiosos, líderes e membros da base, mulheres, indígenas, professores, adultos, jovens e crianças de setores populares. Além disso, em projetos que envolvem políticas públicas ou participação local, trabalha-se com atores institucionais, como tomadores de decisão política e funcionários públicos. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire defende a importância de práticas libertadoras na educação, que pudessem ajudar os sujeitos a compreenderem a sua realidade e a se posicionarem criticamente diante dela.

É fundamental ressaltar que em relação às discussões de gênero, Paulo Freire

1. Mestranda do PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense.
2 Mestranda do PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense.
3 Josilaine Antunes Pereira. Docente PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. antunesjo@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0002-9990-0919. http://lattes.cnpq.br/6632644658092786

considerava que não era apenas a diferenciação sexual entre homens e mulheres, mas sim a uma construção social que produz relações de poder entre os gêneros. Ele entendia que as relações de gênero eram moldadas por fatores culturais, históricos e políticos, e que as normas e regras a respeito de gênero eram impostas por meio de processos de socialização que perpetuavam a dominação masculina sobre as mulheres. Assim, Freire acreditava que a educação era uma ferramenta poderosa para desafiar as normas de gênero e promover a igualdade entre homens e mulheres

O texto está organizado em quatro seções, constituindo em seção 1 a introdução, em seção 2 a descrição da metodologia utilizada para essa revisão sistemática; em seção 3, apresentação dos trabalhos pesquisados e a última são elencadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009) na pesquisa qualitativa, como parte do processo de pesquisa e produção do conhecimento, é importante considerar a seleção adequada de métodos e teorias, a realização da análise de dados sob diferentes perspectivas e a percepção de si mesmo no papel do pesquisador.

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), uma revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza a literatura sobre um tópico específico como fonte de dados. Esse tipo de pesquisa usa uma abordagem clara, crítica, abrangente e sistemática para fornecer um resumo das evidências relevantes sobre a temática estudada.

No dia 05 de maio de 2023, acessamos a plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo), para a realização da pesquisa. Foram utilizados os seguintes descritores: "gênero" AND " paulo freire". Nesta primeira busca encontramos três artigos. Na sequência aplicamos alguns filtros: seleção da língua portuguesa. Após esta etapa localizamos os mesmos três artigos, porém nesta pesquisa só serão utilizados dois artigos, pois um dos artigos não tem aderência com o trabalho. No dia 13 de maio de 2023, acessamos a plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo), para a realização de uma comparação, sendo que foi possível perceber que quando buscado produções acadêmicas publicadas de 2007 a 2021 no banco de dados Scielo, através do descritor "Gênero" apareceram 1.088, já quando buscado pelo descritor “Paulo Freire” apareceram 60 trabalhos. Após esta etapa, só serão utilizados dois artigos, pois um dos artigos não tem aderência com o trabalho.

Na perspectiva de analisarmos a aderência destes trabalhos e com o objetivo do nosso resumo, adotamos como critérios de inclusão a proximidade da temática dos artigos com o objetivo do nosso trabalho. Para identificarmos esse critério de inclusão realizamos a leitura dos títulos, resumos e introdução destes três trabalhos temática gênero e o pensamento de Paulo Freire evidenciando as possibilidades de ensino e aprendizagem por uma educação libertadora e emancipatória. Após a leitura dos trabalhos, selecionamos para apresentar abaixo dois artigos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

O artigo “Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire” das autoras Juliana Rezende Torres, Lourdes de Fátima Bezerra Carril, publicado em 2021, propõe como objetivo a formação de professores com base na educação emancipatória de Paulo Freire, com graduandos na perspectiva crítica sobre a formação inicial com um olhar para o futuro desempenho desses professores de três cursos de uma universidade pública federal.

O processo de formação inicial gerou uma parceria entre a universidade e instituições do entorno (escola pública estadual e uma comunidade quilombola). Dentre essas parcerias, destaca-se o desenvolvimento da prática educativa de Freire por meio de investigações temáticas devido à emergência de extremos em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade. Estas situações expressam contradições sociais locais/globais, sintetizadas em

temas geradores, e carregam potencial humanizador através de comportamentos limitantes, aqui considerados como articulação e desenvolvimento de lições críticas através de temas geradores.

As principais conclusões deste trabalho apontam para o potencial criticamente emancipatório da pedagogia desenvolvida por Freire para a importância de um trabalho pedagógico em torno de questões relacionadas com a diferença, no contexto de uma concepção educacional voltada para a humanização e a democracia. Por fim, a educação emancipatória permite a revitalização de perspectivas democráticas, intervindo nas relações de poder existentes na educação ao permitir a visibilidade de populações não brancas, femininas, LGBTQIA+ e marginalizadas, e ao construir uma consciência de ações críticas e transformadoras no mundo.

O artigo “Gênero, saúde reprodutiva e vida cotidiana em uma experiência de pesquisa-ação com jovens da Maré, Rio de Janeiro” das autoras Regina Simões Barbosa e Karen Giffin, publicado em 2007, apresenta a conceituação da pesquisa-ação, ilustrando a pedagogia de Paulo Freire e as recomendações reflexivas e práticas do movimento de mulheres. O objetivo é promover uma compreensão mais ampla das questões que afetam a juventude brasileira à luz da vida e da saúde de homens e mulheres jovens que vivem nas favelas do Rio de Janeiro. Essas questões foram capturadas por meio de um projeto de pesquisa-ação que reuniu jovens em grupos de ação reflexiva sobre os temas geradores de identidade de gênero e saúde sexual e reprodutiva. Esses temas estão cada vez mais ligados a outras questões importantes emergentes em níveis socioculturais e políticos mais amplos que afetam a vida dos jovens, especialmente aqueles que vivem com pobreza, violência e exclusão de direitos.

Procura-se consolidar o conceito e empiricamente o foco na transversalização de gênero nas classes sociais e nos paradigmas intelectuais que legitimam novos sujeitos intelectuais engajados na ação transformadora. Este trabalho tem a convicção de que as instituições públicas de ensino e pesquisa têm um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de conhecimentos e metodologias críticas e que possam subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas de saúde e educação para a população brasileira, seguir as recomendações do Plano Nacional de Extensão Universitária (PNE, 2001) de acordo com Barbosa e Giffin (2007). Recomenda-se que haja discussão, formulação e implementação de políticas públicas tendo como referência a cidadania, priorizando o desenvolvimento de métodos que facilitem a participação dos cidadãos como sujeitos e não meros espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos articulados com base nos artigos selecionados, foi possível conhecer as produções acadêmicas publicadas de 2007 a 2021 na interface entre gênero e Paulo Freire em artigos publicados no banco de dados Scielo, sendo assim, percebe-se a relevância do pensamento de Paulo Freire para uma educação democrática e participativa. Entretanto, as questões de gênero ainda são um desafio para a humanidade, com isso na busca realizada foram encontrados apenas três artigos nos anos de 2007 a 2021, que permeiam a temática gênero e o pensamento de Paulo Freire, evidenciando as possibilidades de ensino e aprendizagem por uma educação libertadora e emancipatória, necessária em todos os âmbitos sociais para o enfrentamento da perpetuação das desigualdades de gênero, classe social e raça que atravessam pela emancipação de todas as classes da nossa sociedade e essas questões são profundas e transformam o alcance para a igualdade dos atores sociais. De acordo com Freire, a educação não pode ser neutra e pode ter dois objetivos distintos: domesticação ou emancipação.

Assim, foi possível perceber que quando se busca produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2007 a 2021, no banco de dados Scielo, através do descritor "gênero" apareceram 1.088 artigos publicados, já quando buscado pelo descritor “paulo freire”

apareceram 60 trabalhos publicados, porém, quando foi relacionado às duas temáticas "gênero" AND “paulo freire” entende-se que essa discussão ainda é bastante fragilizada.

Paulo Freire, um destacado educador brasileiro, discutiu sobre educação libertadora e emancipatória, especificamente contribuiu para o diálogo de gênero em sua obra "Pedagogia da Autonomia", argumentando que a educação deve ser uma ferramenta para a libertação das pessoas de todas as formas de opressão, incluindo a opressão de gênero. Ele enfatizou a importância de uma educação crítica que questione as normas sociais e culturais que perpetuam a desigualdade de gênero e capacite os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Paulo Freire defendeu a necessidade de uma educação que promova a igualdade de gênero e respeite a diversidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas UNIEDU / FUNDES.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Regina Simões; GIFFIN, Karen. Gênero, saúde reprodutiva e vida cotidiana em uma experiência de pesquisa-ação com jovens da Maré, Rio de Janeiro. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [Si], v. 11, n. 23, p. 549-567, jul. 2007. Disponível em: https://scielosp.org/article/icse/2007.v11n23/549-567/#nt. Acesso em: 26 abr. 2023.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: Coleção Pesquisa Qualitativa. 2009. Londres:Portuguese language translation by Artmed editora S.A 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 79.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Sao Paulo: Wmf Martins Fontes Ltda, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação popular: Lugar de construção social coletiva**. Sao Paulo: Editora Vozes, 2013. 408 p.

RODRIGUES, Verone Lane. Pedagogia da Humanidade: por uma Epistemologia Feminina Freiriana. **Rev. Lusófona de Educação**, [*s. l*], v. 9, p. 51-59, 2007. Disponível em: http://www.scielo.pt/pdf/rle/n9/n9a04.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

Sampaio, RF e Mancini, MC Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy [online].** 2007, v. 11, n. 1 p. 83-89. Disponível em: https:// doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013. acesso 21 04. 2023.

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 37, 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75679. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/373CZVZKRw8kwk3Z9kLnnHy/?lang=pt. Acesso em: 25 abr. 2023.

GRUPO DE TRABALHO VII: PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR

Coordenação e Mediação: Dra. Josilaine Antunes Pereira (Uniplac)
Monitoria: Esp. Thaís Pereira de Souza (mestranda PPGE Uniplac)

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA

SILVA, Teresinha Chaves de Souza da [1]
LIMA, Lucia Ceccato de [2]

RESUMO

A Educação Física Escolar pode ser entendida para além das atividades corporais e de movimento. Pode tornar-se um espaço de formação humana integral, dialogando com os estudantes para ações libertadoras. O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a Educação Física Escolar no contexto histórico para mediação na perspectiva Freiriana. Utilizou-se, como abordagem metodológica, pesquisa qualitativa e fundamentou-se em pesquisa bibliográfica sobre Educação Física Escolar, Epistemologia Crítico-Dialética de Paulo Freire. Conclui-se que a intervenção nessa perspectiva deve acontecer de forma dialógica, envolvente, problematizadora, crítica e reflexiva, no sentido de situar educador e educando sobre seu papel social no mundo que pertence a todos, conforme a perspectiva freiriana.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Paulo Freire. Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, para além das atividades corporais e de movimento, pode ser uma grande aliada para mobilização de uma sociedade mais humanizadora. Percebe-se a necessidade de se debruçar na temática abordada com a intenção de identificar contribuições inovadoras para esse campo teórico-metodológico.

Com esta pesquisa, buscou-se uma reflexão sobre contextos históricos perpassados pela Educação Física Escolar e as possíveis contribuições da Epistemologia Crítico-Dialética de Paulo Freire, para o trabalho com o componente curricular Educação Física como perspectiva libertadora dos sujeitos.

Pontua-se que a Epistemologia Crítico-Dialética de Paulo Freire traz, para escola, uma proposta de educação libertadora, fundamentada na dialogicidade, capaz de mobilizar educandos e educadores a perceberem-se como sujeitos conscientes de seu inacabamento, reflexivos, e politicamente atuantes no mundo que pertence a todos (FREIRE, 2021).

A Educação Popular, proposta por Paulo Freire, não está situada em um currículo fechado. “Freire encaminha quem o lê a buscar sua própria trajetória enquanto aprendizagem” (STRECK, *et al*., 2013, p. 213), ela nasce do diálogo, das necessidades percebidas de seus envolvidos. Assim é necessária uma reflexão criteriosa de como as organizações sociais, políticas públicas em educação, a instituição escola, a metodologia adotada pela educadora ou pelo educador estão fundamentadas no sentido de uma reestruturação que movimente o currículo escolar.

Esta pesquisa organizou-se em quatro seções: na primeira seção, descreve-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa; como segunda seção, um breve histórico sobre Educação Física Escolar; a terceira seção aborda a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire; na quarta seção, as considerações finais.

Nas considerações finais, explana-se a importância do conhecimento e da reflexão sobre os paradigmas pelos quais o fazer pedagógica da Educação Física Escolar perpassou em cada momento histórico, epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire, com o propósito de compreender esse entrelaçamento e sobre a necessidade de pesquisas que investigue as reais necessidades para implementação do fazer pedagógico inovador, no sentido de mobilizar os educadores e os educandos no processo de ensino e de aprendizagem no componente curricular Educação Física.

1 Universidade do Planalto catarinense (UNIPLAC). terezchaves@uniplaclages.edu.br, https://orcid.org/0000-0003-3786-4323, http://lattes.cnpq.br/4947695359026780.

2 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Prof.lucia@uniplaclages.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-0760-5913,http://lattes.cnpq.br/7408002765973886 .

METODOLOGIA

Este texto é abordagem qualitativa e fundamentou-se em pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa, "[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações" (DENZIN, N.K. *et al*., 2006, p. 17). Enquanto "[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto" (THIOLLENT *apud* GIL, 2002, p.45). Utilizaram-se capítulos de livros e de artigos científicos disponível na internet, delineando uma revisão bibliográfica sobre Educação Física Escolar em seu contexto histórico, Epistemologia Crítico-Dialética de Paulo Freire.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esta pesquisa é resultado do trabalho de conclusão da disciplina Paulo Freire e Educação Popular do curso de mestrado acadêmico em Educação -PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em que foram trabalhadas diversas obras referentes a Paulo Freire e Educação Popular, as quais apontam propostas inovadoras no sentido de mobilizar educadores e educandos para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizadora.

Partindo do pressuposto que o componente curricular Educação Física pode ser um importante aliado na promoção do desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos, percebeu-se a oportunidade para realização de um trabalho investigativo sobre as possibilidades de uma práxis fundamentada na epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. Para se compreenderem-se esses entrelaçamentos, recorre-se a uma breve história no que diz respeito à Educação Física Escolar e à perspectiva freiriana.

A Educação Física Escolar, em seus objetivos e suas propostas educacionais, vem se moldando ao longo do tempo, alicerçada em Concepções de ensino desde seu surgimento na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, (CASTELLANI FILHO, *et al.,* 2009) até os dias atuais, e convergem com documentos norteadores para educação básica brasileira, tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018), Currículo Base dos estados tendo como referência a BNCC, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas as quais atuamos ou iremos atuar.

Na década de 1980, observou-se, no Brasil, um movimento crítico em relação ao pensamento pedagógico, que vinha conduzindo o sistema educacional na sociedade capitalista (periférica) brasileira. Esse movimento, com orientação marxista, discutiu a função social do sistema educacional no sentido de contribuir para a não reprodução dos moldes vigentes conservadores que, "[...] através de vários mecanismos (ideológicos, marginalizadores, de exclusão etc.), contribuía, não para a transformação da realidade social, e sim, para a sua reprodução nos moldes vigentes" (BRACHT *et al*., 2002, p.10).

Face ao exposto, surgiram as Pedagogias Progressistas ou as Pedagogias Críticas com o propósito de contribuir com as mudanças concretas, contrapondo a esses modelos marginalizadores no Brasil. "Este processo não é etapista como descrito, pois, a própria pedagogia freiriana (Paulo Freire) nasceu da prática e suas reflexões teóricas e nela se nutrem" (BRACHT *et al*., 2002, p.10). Desse modo, mudar a estrutura do currículo paralelo a esse movimento, produzido pela Pedagogia no Brasil, verificou-se também na estrutura do currículo da Educação Física Escolar.

A partir de 1996 e 1997, surgem programas de capacitação docente e cursos de especialização em Educação Física Escolar, que, para Bracht *et al*. (2002), na forma como acontecem, não vêm atingindo a forma interativa e reflexiva, portanto pouco efetivos para as mudanças desejadas na prática pedagógica. O autor também descreve que a crítica aos programas convencionais de formação continuada aparece em outras obras, tais como, Hernandéz (1999) e Perrenoud (1997).

Com objetivo de investigar propostas de ação para o campo da Educação Física

Escolar no sentido das mudanças desejadas, Bracht *et al*.(2002) sugerem a abordagem presente na perspectiva da pesquisa-ação por acreditar que pode indicar um caminho mais efetivo ao vincular o conhecimento da realidade prática com a ação, não se restringindo a meros informantes, que, desse modo, atuam como sujeitos pesquisadores de sua própria prática.

A pesquisa-ação "[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2008, p. 14).

A abordagem metodológica da educação popular, pesquisa-ação, é muito oportuna para a Educação Física Escolar, pois o conhecimento emerge a partir do diálogo; vai-se lá e investiga com eles o fenômeno, traz os dados da realidade para o debate e, a partir daí, cria-se com eles uma teoria que não vem de cima para baixo, mas sim das experiências de modo participativa; nessa interação com as pessoas, refletir coletivamente e construir relações de aprendizado.

Desse modo, pretende-se organizar uma equipe com educadores e criar um espaço de diálogo, envolvendo um grupo de estudantes de ensino médio, de uma escola pública localizada na Serra Catarinense do estado de Santa Catarina no início do segundo semestre letivo do ano de 2023, com intuito de experienciar na prática a abordagem metodológica de pesquisa-ação, como uma possibilidade de inovação que venha ao encontro à necessidade de melhorias na práxis pedagógica da Educação Física Escolar no ensino médio.

EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-DIALÉTICA DE PAULO FREIRE

A Educação Física Escolar, na perspectiva freiriana, é mediada com diálogo. "A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo" (FREIRE, 2021, p.129). Nesse contexto, a educadora ou o educador reflexivo devem ter a intenção e a clareza de que os educandos, através do diálogo, são estimulados a pensar sobre suas atitudes, seus objetivos, expandindo seu intelecto por meio de uma aprendizagem problematizadora, que tenha sentido, significado, pois o conhecimento é construído a cada instante através de experimentação da interação com o mundo e das relações entre os sujeitos.

Nessa interação, a educadora ou o educador, ao apresentar-se seguro nas discussões sobre os mais variados temas que emergem no cotidiano escolar, devem ter a humildade de perceberem-se como serem que continuam aprendendo a cada instante, que o conhecimento é algo dinâmico e nasce nas interações; aprende-se com o outro. "Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que sei ainda melhor" (FREIRE, 2021, p. 129). A consciência do inacabamento pode despertar a percepção para busca contínua de respostas a desafios educacionais emergentes que se pretende para Educação Física Escolar.

Ao discutir os desafios para a práxis pedagógica da Educação Física Escolar, na perspectiva crítico-dialética de Paulo Freire, a educadora ou educador deve se inserir no universo da pesquisa. "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 2021, p. 28). Ensinar exige pesquisa, exige conhecimento sobre o educando, sua história de vida, sobre a localidade na qual mora, sobre seus desejos, suas limitações, seu potencial, sua curiosidade, seus sonhos.

Para Freire (2021), o sonho que impulsiona o ser humano é democrático e solidário. A educadora ou educador, ao dialogar com os educandos, precisa ter a habilidade da escuta, pois, ao ouvir com atenção, apropria-se do real, o que não seria possível fazendo o contrário. Ao escutar pacientemente e de modo crítico com o outro é que se fala com ele. Porém em algumas situações é necessário falar a ele, mas não de forma impositiva, sem antes refletir criticamente sobre os sonhos que o impulsionam.

Ao pensar criticamente a prática docente, o educador envolve-se em movimento entre o pensar e a ação. O saber sem diálogo, produzido espontaneamente, é ingênuo, desprovido de rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Ao assumir a docência, o educador assume a responsabilidade do pensar certo, que se dá através da interação com o outro, supera o pensar ingênuo ao ser produzido pelo próprio educando em comunhão com o educador. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2021, P.37).

A aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, faz parte do pensar certo e o pensar sobre o fazer. Nesse sentido, o fazer pedagógico deve ser desprovido de qualquer forma de preconceito e discriminação. Ao discriminar as pessoas por preconceito de raça, classe, gênero, nega-se a democracia. Distancia-se dela quando a impunidade acontece em nosso meio e não nos mobiliza para debater. “Pensar e fazer errado, pelo visto, não tem mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não tem nada a ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez” (FREIRE, 2021, P. 35). Por conseguinte, a reflexividade deve estar presente nas interações.

Estar no mundo sugere neutralidade, adaptação. Estar com o mundo, sugere interação, consciência do inacabamento, do ser mais em contínua evolução, influenciado pelas forças sociais, que apontam caminhos de libertação. Ao contrário de apenas estar no mundo sem intervir, negando desse modo, responsabilidade ética, histórica, política e social, presentes no mundo. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nela se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2021, P. 53). A educação popular proposta por Freire, desacomoda, porquanto, havendo investigação ou de luta, renegam-se conjunturas opressoras.

Contribuindo, nesse sentido, (STRECK, Danilo R. *et al.,*2013, p. 17-18) argumenta-se que a educação popular proposta por Freire, através de programas de alfabetização de jovens e de adultos, no Brasil, surgiu a partir do momento em que os problemas de exclusão educacional foram interpretados como expressão de injustiça social, resultante do modelo social dominante; o capitalista. A partir desse entendimento, o trabalho educativo passa a ser um processo de organização e de luta com os educandos para transformar as condições injustas que os mantêm na condição de oprimidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta uma visão sobre o contexto histórico pelo qual a Educação Física Escolar perpassou e no que diz respeito à educação popular proposta por Paulo Freire. Através deste estudo, constatou-se a possibilidade de uma intervenção na prática em uma turma de ensino médio de uma escola pública, situada na região do planalto do estado de Santa Catarina.

Para essa intervenção, a abordagem metodológica da educação popular escolhida foi a da pesquisa-ação por proporcionar a possibilidade de produção de conhecimento através do diálogo e de produzir uma teoria que não vem de cima para baixo, mas sim surge da interação entre a coletividade. Portanto, com sentido e significado e em acordo com a perspectiva freiriana.

A intervenção é um convite a educadores e a educandos para deixarem de ser neutros e assumirem a postura de um pesquisador; unirem-se a uma grande jornada para transformação social, pois, através da pesquisa-ação, compreende-se o processo e também os resultados em um ambiente de reflexividade.

Reflete-se que de nada valerá a reprodução do conhecimento de forma mecânica, descontextualizada que pode gerar sujeitos reflexos, acríticos e acomodados, contrapondo ao pensamento de Paulo Freire, que prioriza o diálogo, o conhecimento que o educando traz

consigo para, através dele, expandir sua forma de pensamento em um ambiente acolhedor, critico, político, humanizador.

Conclui-se que a mediação na perspectiva Crítico-dialético de Paulo Freire deve compreender esse entrelaçamento e a possibilidade de pesquisas que investigue as reais necessidades para o campo da Educação Física Escolar no sentido de mobilizar os educandos no processo de ensino e de aprendizagem de forma dialógica, envolvente, problematizadora, crítica e reflexiva e, assim, situar educador e educando sobre seu papel social no mundo.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter; PIRES, Rosely; GARCIA, Sabrina Poloni; SOFISTE, Ana Flavia Souza. A prática Pedagógica em Educação Física*:* a mudança a partir da pesquisa-ação*.* 2002. Disponível em A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A MUDANÇA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO | Bracht | **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (cbce.org.br). pdf. Acesso em 10 de mai de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/interaja?ac=AC CIH. Pdf. Acesso em 10 de mai de 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*_____. (Org.) DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

POR UM OLHAR OBSERVADOR DO/A PROFESSOR/A REFLEXIVO/A

BRANCO, Isabel S.W.[1]
MUNIZ, Pâmella S.[2]
LAMIM-GUEDES, Valdir[3]
VASCONCELOS, Valéria O.[4]

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma breve revisão bibliográfica, utilizando-se, como base, o livro "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire, além de leituras complementares associadas a uma disciplina eletiva do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) denominada "Educação Popular e Paulo Freire". O objetivo foi o de contextualizar os principais conceitos abordados por Freire em sua obra, relacionados à realidade do/a professor/a e seu perfil desafiador.

Palavras-chave: Paulo Freire. Autonomia. Professor/a.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda uma discussão acerca da obra "Pedagogia da Autonomia", de Freire (2019), assim como busca compreender a importância de um perfil desafiador, observador e um olhar além do/a professor/a reflexivo/a. Conforme o autor em comento (2019, p. 23), "Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítico".

Para Freire, é muito importante uma formação de professores/as que seja de cunho crítico e reflexivo, que o/a professor/a saiba o quão grande é sua função, sua responsabilidade em mediar conhecimentos, sendo um/a profissional que analisa criticamente suas ações e reflete sobre elas, retorna para o seu planejamento e replanejamento em busca de respostas concretas sobre o processo de aprender-e-ensinar.

Para Madalena Freire (1996, p.7), "A ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem. Função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento".

E essa troca de conhecimento deve ser valorizada pelo/a educador/a, sabendo que o/a educando/a chega na escola com muitos conhecimentos adquiridos em seu contexto social, aqueles conhecimentos de experiências e que são diferentes dos conhecimentos e experiências do/a educador/a. Nessa troca, o/a educador/a aprende com o/a educando/a. Freire pontua muitos saberes necessários no livro Pedagogia da Autonomia, que são: rigorosidade metódica, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, entre outros. Todos eles podem dialogar com a "Pedagogia do Olhar", conforme Madalena Freire (1996, p.11, grifos da autora).

Esses autores propõem um olhar sobre o/a educando/a que vá além do que se é comumente ensinados/as a enxergar. Muitas vezes, é-se levado a ver o que se quer, o que agrada. Entretanto, há que buscar um olhar sem preconceitos, sem alienação, um olhar atento para o/a aluno/a como sujeito, que, assim como, o/a educador/a tem histórias, tem limitações, as quais muitas vezes não são respeitadas pela sociedade ou pela escola.

Um olhar observador e reflexivo sobre o que acontece no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, com rigorosidade metódica e ética, é que o/a educador/a deve dispor-

1 Mestranda PPGE UNIPLAC. E-mail: isabelbranco@uniplaclages.edu.br ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4122-4054 Endereço Lattes: https://lattes.cnpq.br/5904064425784152
2 Mestranda PPGE UNIPLAC. E-mail: E-mail pamellasouza@uniplaclages.edu.br ORCID https://orcid.org/0009-0004-4757-91-84 Endereço Lattes http://lattes.cnpq.br/3912496835816768
3 Docente PPGE UNIPLAC. E-mail: valdir@uniplaclages.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5021-4176 Endereço Lattes: http://lattes.cnpq.br/3473994189361010
4 Docente PPGE UNIPLAC. E-mail: profa.valeria@uniplaclages.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0616-2372. Endereço Lattes: https://lattes.cnpq.br/ 9609054896546584

se. Analisar e observar, refletir sobre a própria prática, fazer seus registros e avaliar suas práticas tendo uma atitude transformadora. O/a educador/a aprende com o/a educando/a e nesse convívio com o conhecimento acontece uma aprendizagem significativa. Um e outro ganham com essa experiência e assim contribuem para transformar e qualificar o processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento do aluno.

METODOLOGIA

Este texto parte de uma breve pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155), "[...] a pesquisa é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais".

Nessa perspectiva, o presente trabalho teve inspiração no livro “Pedagogia da Autonomia” de Freire (2019), além de outras/os autoras/es que se dedicam à investigação sobre o/a professor/a reflexivo/a.

Segundo Severino (2007, p.65), a partir do: “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

DISCUSSÃO

Segundo Freire (2019, p. 18), “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”. Para o autor, ser professor/a implica em ser um sujeito pesquisador, que busque aprimorar sua rigorosidade metódica por meio da pesquisa, já que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (FREIRE, 2019, p. 30). Além disso, faz-se necessário um elaborado preparo ético ao longo do processo.

O autor enfatiza a importância tanto do/a docente quanto do/a discente, quando se trata de prática de ensinar-e-aprender, um contribui com o outro de forma mútua, uma vez que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2019, p. 25).

Nesse aprendizado conjunto, Freire sugere o que chama de “pensar certo”. Pensar certo tem a ver com a maneira correta, ética e moral que todas as pessoas precisam ter, que é “[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 2019, p. 29).

Freire, nessa abordagem, propõe que quando estamos totalmente certos acerca de determinadas afirmações, podemos não nos permitir a ouvir os demais, simplesmente pelo fato de pensarem diferente. Desse modo, pode-se cair na ignorância extrema.

De acordo com o autor, "aprender [...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2019, p. 68). Dessa forma, Freire coloca que há a necessidade de tornar-se um sujeito aventureiro e curioso, responsável pela curiosidade, pois, para aprender algo, construir, reconstruir e mudar, é necessário estar aberto a ter consciência. “[...] É o que falado respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto” (FREIRE, 2019, p. 58), enquanto educador é essencial estar constantemente advertido com relação a este princípio.

Ao falar de ensinar, o autor coloca que: “[...] ensinar não se esgota no ’tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2019, p. 28). Isso mostra o pensamento contrário a uma educação bancária, Paulo Freire relata que não basta somente transferir ou receber conhecimentos, mas procurar caminhos para que o conhecimento seja produzido através do exercício da criticidade.

É preciso que haja consciência de que: “[...] somos seres condicionados mas não determinados” (FREIRE, 2019, p. 20). Pode-se, enquanto sujeitos, encontrar-se em uma situação condicionada, mas não determinada, pronta e acabada. Freire concorda que é

preciso que: “[...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia” (FREIRE, 2019, p. 27). De tal forma, pensando criticamente acerca das coisas, não se deve deixar manipular facilmente pelas ideologias dominantes.

Freire, ao entrar em uma sala de aula, fala que o/a educador/a deve estar aberto/a a indagações, a curiosidade às perguntas dos/as alunos/as, às suas inquietações com vistas a construir um olhar crítico, inquiridor e inquieto

Para Freire (2019, p. 47), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção”. Assim, o autor defende que é preciso buscar ferramentas para a construção conjunta do conhecimento no sentido de uma educação mais igualitária.

Importante ressaltar que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim que esse mesmo precisa ser apreendido e construído coletivamente por todas as pessoas envolvidas no processo, a partir de suas experiências concretas.

Em seu terceiro capítulo, “Ensinar é uma especificidade humana”, o autor aborda a autoridade docente democrática que vem acompanhada de uma qualidade essencial, que para o autor, deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos, a segurança em si mesma. “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2019, p. 92). O papel da autoridade é deixar claro que o fundamental no aprendizado é a construção da liberdade que se assume. É o reconhecimento da autonomia própria, autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. Ao falar de autoridade docente, Freire traz que autoridade é diferente de autoritarismo, e que a primeira é essencial nas relações de ensino. Sendo a segunda, uma forma de opressão.

Freire alerta para um bom relacionamento entre educador/a e educando/a, um espaço em que ambos se respeitem e permita uma aprendizagem a favor da pergunta, dúvidas, inquietações, saberes dos alunos, uma aprendizagem crítica, a qual o aluno faça parte desse processo. Sendo assim, a autoridade da figura do/a professor/a será genuinamente respeitada, de forma solidária e respeitosa.

Para os professores atuantes, Paulo Freire (2019, p. 40), defende que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Ressaltando a importância de revisitar o planejamento, desfazer, refazer enquanto docentes, as práticas Pedagógicas diariamente, em que cada aluno/a possui suas especificidades e cada escola se encontra em uma realidade social diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o/a professor/a deve ter capacidade para ver a realidade do/a aluno/a, através do diálogo e humildade, reconhecendo que o outro tem conhecimento, respeitando-o e com compromisso de fazer com que sua ação pedagógica tenha significado para o outro, e mude a sua realidade, tornando esse sujeito empoderado em suas próprias ações, sendo transformador de realidades, assim, um sujeito com atitude emancipadora.

Conforme Lima (2003 p.3), “Neste sentido, o livro da Pedagogia da Autonomia bem poderia ter sido intitulado Pedagogia da decisão, versando sobre os saberes necessários à prática da educação como deliberação individual e coletiva [...]”.

Ser pedagogo/a, exige muitos saberes como Freire traz no seu livro Pedagogia da Autonomia, pois o/a educador/a deve buscar possibilidades de transformações nas vidas de seus/suas educandos/as e na escola e na comunidade. Não pode ter atitude neutra, deve assumir uma posição em favor dos oprimidos. O/a educador/a deve tomar decisões conscientes em prol de resoluções de problemas, tendo autonomia em suas ações. E como cidadão emancipado participar de processos libertadores.

Enquanto docentes, trabalha-se com bebês, crianças, jovens e adultos. “Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado

com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca" (FREIRE, 2019. p. 141). Gente de todas as idades, mas gente que, cheia de curiosidade, é capaz de tudo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos. I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 1996.

LIMA, Licínio C. Crítica da educação indecisa: A Propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v7, n.3, dezembro 2011, Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7596. Acesso em 11.mai.2023.

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.

CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE PROBLEMATIZAÇÃO EM PAULO FREIRE NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

SOUZA, Thaís Pereira de[1]
SILVA, Madalena Pereira da[2]

RESUMO

A presente pesquisa objetiva discutir e compreender o conceito de problematização de Paulo Freire e indagar suas contribuições na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb). A metodologia é de abordagem qualitativa e consiste em pesquisa bibliográfica por meio de revisão da literatura das obras de Bacich, Moran e Berbel com ABProb e na obra de Freire com a educação problematizadora/libertadora. Perceberam-se diversas relações freireanas com as metodologias ativas e, em específico, com a ABProb. Constatou-se que a problematização na ABProb estimula a colaboração para a resolução de problemas reais, assim como na educação problematizadora. Analisou-se que a ABProb objetiva tornar o estudante autônomo, com aprendizagens significativas, desenvolver colaboração, autonomia e tomada de decisão, mas possui conhecimentos específicos de determinada área e/ou componente curricular. Já Freire objetivava transformar o sujeito também em autônomo, mas livre para mudar a sociedade e, principalmente, oportunizar classes menos favorecidas a lutar contra opressões.

Palavras-chave: Problematização. Aprendizagem Baseada em Problemas. Paulo Freire. Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Na prática da docência, há a necessidade de inserção de diferentes abordagens metodológicas para que haja êxito no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a utilização de metodologias ativas. Citadas e trabalhadas mundialmente, questiona-se sobre o que sustenta a base teórica de cada uma delas. Com isso, entre muitas metodologias, concentra-se na Aprendizagem Baseada em Problemas - ABProb, em especial nas contribuições do conceito de problematização e de educação problematizadora proposta por Freire à ABprob.

A aprendizagem, quando ocorre por questionamento e por experimentação, torna-se muito mais significativa e relevante para um entendimento mais amplo e profundo (BACICH; MORAN, 2018, p.2). Segundo Bacich e Moran (2018, p.3) “[...] ocorre quando se avança em espiral, em níveis mais simples para mais complexos de conhecimentos e competências em todas as dimensões da vida.” No contexto educacional, a relevância de partir do conhecimento prévio que os estudantes possuem, de situações reais e presentes, para a partir disso trazer novos saberes, conhecimentos e sentidos aos estudantes

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com a orientação do professor (BACICH; MORAN, 2018, p.4). Dentre as metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia ativa que estimula a colaboração para a resolução de problemas reais.

Também, extremamente presente nas obras de Paulo Freire, a problematização é citada pelo autor algumas vezes como um método de conhecimento e de aprendizagem, e outras, como atitude inerente à essência do ser da consciência (FREIRE, 2022c, p. 66). Com o intuito de proporcionar ao estudante oportunidades de autoconhecimento e, por meio da práxis, que seja consciente e possa compreender a realidade através das relações

1 Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. thaispereiradesouza@uniplaclages.edu.br, https://orcid.org/0000-0003-1508-9151, http://lattes.cnpq.br/7292847638199359.
2 Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.madalena@uniplaclages.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-8886-2822, http://lattes.cnpq.br/0471818332882195.

estabelecidas com o outro.

Face ao exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir o conceito de problematização de Paulo Freire e as contribuições do mesmo na Aprendizagem Baseada em Problemas. Para tanto, faz-se necessário compreender o conceito de problematização na pedagogia freireana e indagar as contribuições do referido conceito na ABProb.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e consiste em pesquisa bibliográfica por meio de revisão da literatura de obras já existentes. A pesquisa qualitativa visa a trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um local profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a números (MINAYO, 2001, p. 21).

Já a pesquisa bibliográfica consiste, segundo Minayo (1994, p. 22), na "[...] metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela". Neste texto, a pesquisa bibliográfica será embasada no livro Metodologias ativas para uma educação inovadora de Bacich, Moran e em artigos de Berbel para abordar a aprendizagem baseada em problemas, assim como, nas obras *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia e Educação como Prática da Liberdade* de Paulo Freire para compreender o conceito - problematização.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A aprendizagem baseada em problemas - ABProb (do inglês *problem-based learning - PBL*) surgiu na década de 60 em universidades no Canadá e na Holanda, com aplicação em cursos de Medicina. Atualmente, a ABProb é usada em outras áreas do conhecimento (BACICH; MORAN, 2018, p.15-16), entre elas, na educação.

Nessa abordagem, o processo de aprendizagem desenvolve-se com a utilização de experiências reais ou simuladas com o intuito de solucionar desafios nas atividades que poderão passar nas práticas sociais, para que estudem e compreendam os conteúdos (BERBEL, 2011, p. 29). Os estudantes, conforme Bacich e Moran (2018, p.15-16), "[...] aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos às suas futuras profissões".

Porém, esse conhecimento, de acordo com Freire, não se constrói sozinho, pois "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 2022, p. 95). Corroborando o conceito de mediação para que autônoma e colaborativamente os estudantes se desenvolvam.

Na ABProb, o modo como o estudante se engaja pelas novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é uma condição essencial para aumentar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem (BERBEL, 2011, p.29-30).

Na educação libertadora/problematizadora de Paulo Freire, também, é possível encontrar constantemente a busca pela liberdade e autonomia por meio da problematização. Quando Freire (2002a, p.101) cita que a problematização "[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora". Enfatizando não só a autonomia do sujeito, mas a busca pela transformação do ambiente em que está inserido.

Na metodologia da problematização, Bacich e Moran (2018, p. 17) afirmam que "[...] ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento."

Enfatizam utilizando o mesmo conceito de educação bancária de Freire quando trazem que a aprendizagem significativa não ocorre pela transferência do conhecimento. Para Freire (2022b, p.57-58), a educação bancária consiste no "[...] ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante".

Sobre os professores, nas metodologias ativas, Bacich e Moran (2018, p. 21) apresentam a função do educador como "[...] não está centrada só em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos". O professor é o mediador e, sobretudo, o planejador das situações a serem apresentadas aos estudantes.

Nesse contexto, o professor se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. O professor ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MORAN, 2007, p. 144-145).

A Aprendizagem Baseada em Problemas, na Harvard Medical School, é constituída por três fases. A primeira é composta por: identificação do problema; formulação de hipóteses; solidificação de dados adicionais; identificação de temas de aprendizagem; elaboração do cronograma de aprendizagem; e estudo independente. A segunda fase, por: retorno ao problema; crítica e aplicação das novas informações; solicitação de dados adicionais; redefinição do problema; reformulação de hipóteses; identificação de novos temas de aprendizagem; e anotação das fontes. A terceira fase, por: retorno ao processo; síntese da aprendizagem; e avaliação (WETZEL, 1994 *apud* BACICH; MORAN, 2018, p.16).

A construção do problema, conforme orientações seguidas de uma faculdade de medicina na Holanda, deve consistir de uma descrição que seja neutra frente ao fenômeno a ser estudado, ser formulado em termos concretos, de maneira conciso e isenta de distrações, com número limitado de itens, utilizando conhecimento prévio dos estudantes, tempo limitado para resolução (BERBEL, 1998, p. 146).

Desse modo, tem-se como exemplo dado de aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas por Bacich e Moran (2018, p.26), sendo a inflamação de um joelho como problema a ser analisado por estudantes da área da saúde.

Já Freire criou o Círculo de Cultura voltado para alfabetização de adultos, que buscava construir conhecimento por meio do diálogo em encontros pedagógicos. Com temas geradores, palavras e problemas encontrados no próprio meio dos sujeitos, visava a desenvolver a reflexão, principalmente, da posição social e do papel político dessas pessoas.

O Círculo de Cultura é representado como espaço dinâmico, com caráter dialógico de aprendizagem e de troca bilateral dos conhecimentos, fundamentado na pedagogia libertadora e problematizadora. Os indivíduos participam por meio do diálogo, ponto central da atividade de ensinar para Freire, aprendem a ler, escrever, discutir e construir o mundo em que vivem (FREIRE, 2022c).

Como exemplo de temas tratados nos círculos de cultura, pode-se citar a palavra: tijolo, uma das mais famosas da metodologia freireana, trazendo os seguintes aspectos a serem discutidos: reforma urbana - aspectos fundamentais; planejamento; relacionamentos entre várias reformas (FREIRE, 2022a, p.187). Ao mesmo tempo em que alfabetizava os adultos, problematizava e auxiliava na construção também da leitura de mundo.

Nesse processo, para Freire (2022c, p.98), "[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo". A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os estudantes vão percebendo, de maneira crítica, como estão sendo no mundo (FREIRE, 2022c, p.100).

Sobre o professor no método freireano, como citado no livro Pedagogia da Autonomia,

ao educador é exigido rigorosidade metódica, ser pesquisador, saiba respeitar aos saberes dos educandos. Do mesmo modo, que tenha criticidade, estética e ética, seja exemplo, tenha aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, que tenha consciência do inacabamento, respeito à autonomia do ser do educando e bom senso (FREIRE, 2022b).

Também, a quem tem o objetivo de ensinar é exigido humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, comprometimento. O educador precisa compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, ter disponibilidade para o diálogo e, especialmente, querer bem aos educandos, ter amorosidade (FREIRE, 2002b).

Pode-se dizer que, na visão de Freire, o professor é bem mais que o planejador, responsável e mediador proposto pela Aprendizagem Baseada em Problemas. É incumbido de ser um agente de uma mudança da sociedade.

DISCUSSÕES

É possível relacionar diversas contribuições do conceito de problematização de Paulo Freire nas metodologias ativas, principalmente na Aprendizagem Baseada em Problemas. A valorização do conhecimento prévio, o desenvolvimento de autonomia e da criticidade, a aprendizagem por meio de colaboração, a crítica a métodos de transmissão de conhecimento e ao papel do professor como detentor do saber estão presentes tanto em um método quanto em outro.

Do mesmo modo, sobre a horizontalidade, a relação educador-educando, pode-se perceber que o professor é mais participativo na vida do sujeito durante o processo na metodologia de Paulo Freire. As indagações e as provocações são feitas mais ativamente pelo educador que buscou entender a realidade do educando, direcionando a ele, como sujeito em uma determinada realidade, não apenas como estudante.

Em paralelo, na Aprendizagem Baseada em Problemas, além do planejamento e da mediação, ocorrem intervenções em momentos pontuais, pois os estudantes trabalham em colaboração com outros estudantes sobre o assunto específico, ou seja, possuem conhecimentos específicos a serem aprendidos de determinada área e/ou componente curricular. Ressalta-se que, segundo Berbel (2011, p. 32), a ABProb “[...] se diferencia dos demais, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular”.

Assim, pode-se analisar que a Aprendizagem Baseada em Problemas tem o objetivo de tornar o estudante autônomo e com aprendizagens específicas mais significativas. Tem êxito em desenvolver o trabalho em equipe, assim como a colaboração, a autonomia e a tomada de decisão.

Já na educação problematizadora/libertadora de Paulo Freire, objetivava-se transformar o sujeito também em autônomo, mas livre para mudar a sociedade e, principalmente, oportunizar classes menos favorecidas a lutar contra opressões, possibilita um olhar para o sujeito de uma maneira mais humana e busca libertá-lo das opressões por meio da leitura de textos e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, percebem-se as contribuições freireanas para as metodologias ativas e, em específico, a problematização para a Aprendizagem Baseada em Problemas. Constatou-se que a problematização na ABProb estimula a colaboração para a resolução de problemas reais, assim como na educação problematizadora de Paulo Freire.

Também, foi possível relacionar diversos outros pontos entre o conceito de problematização de Paulo Freire e a ABProb, principalmente na valorização do conhecimento

prévio do educando, no desenvolvimento da autonomia e no estímulo à colaboração.

Assim, entre semelhanças e diferenças, pode-se analisar que a Aprendizagem Baseada em Problemas torna o estudante autônomo e facilita-o a obter aprendizagens mais significativas. Busca desenvolver o trabalho em equipe, assim como a colaboração, a autonomia e a tomada de decisão, mas possui conhecimentos específicos a serem aprendidos de determinada área e/ou componente curricular.

Com isso, pode-se perceber que Paulo Freire objetivava transformar o sujeito também em autônomo, mas livre para mudar a sociedade e, principalmente, oportunizar classes menos favorecidas a lutar contra opressões. Preocupado com as causas sociais, difere da outra metodologia, que foca no sujeito, mas não traz questionamentos políticos e sociais. A educação problematizadora e libertadora possibilita um olhar para o indivíduo de uma maneira mais humana e que possa libertá-lo das opressões por meio da leitura de textos e de mundo.

REFERÊNCIAS

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

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999. P. 1-28.

BERBEL, N. A. N. 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.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 84º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 74º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

O PAPEL DO DIÁLOGO NA INTENCIONALIDADE LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO POPULAR

MEDEIROS, Débora de[1]
VASCONCELOS, Valeria Oliveira de[2]

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade refletir o papel desenvolvido pelo diálogo dentro da Educação Libertadora, na proposição freiriana. Foi elaborado com o objetivo de analisar brevemente o papel desempenhado pelo diálogo na metodologia de ação-reflexão da Educação Popular, quando estabelecido como instrumento de libertação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo como elemento descritor a Educação Popular e o Diálogo. As principais obras que serviram de aporte teórico para este resumo expandido foram escritas por Freire, Brandão, Esteban, Gadotti, Guimarães, Torres e Streck. Como resultado a pesquisa aponta o diálogo como um instrumento capaz de contribuir para tornar os/as participantes sujeitos de sua própria história. O diálogo, nessa perspectiva, não se traduz apenas pela interação ou conversa entre dois ou mais indivíduos, mas nas oportunidades de se fazer ouvir de forma representativa e identitária. A dialogicidade torna os sujeitos capazes de sentirem-se ativos e participantes de sua emancipação.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Educação Popular. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação Popular a partir de sua condição dialógica, significa ouvir a voz de todos/as os/as envolvidos/as no processo de libertação e construção dialética de novas realidades sociais. O diálogo nesta perspectiva, constitui-se como a prerrogativa que possibilita o engajamento popular, o estabelecimento das metodologias e a relação entre os sujeitos e as práticas geradoras de conhecimento. O diálogo serve como ação desestabilizadora da hierarquização, tanto na organização social, quanto na participação coletiva.

O saber de todos/as passa a ser valorado e, estando lado a lado, efetiva-se a troca de saberes. Partindo desse pressuposto, a Educação Popular postula representar a esperança de mobilidade diante da realidade estabelecida de forma arbitrária pelas práticas educativas bancárias. Em oposição à Educação Bancária, aqui ensinar pode ser traduzido como a luta pela valorização e o respeito dos/as participantes do processo de ensinar-e-aprender. Exige consciência das realidades vivenciadas, estímulo à participação, a busca da autonomia e o estabelecimento de reflexões críticas.

A dialogicidade não se traduz apenas pela significação comum do verbete diálogo, que segundo o dicionário *on line* (DICIO), caracteriza-se como “uma fala interativa entre duas ou mais pessoas, conversa”. Essa fala interativa entre duas ou mais pessoas, a conversa dentro de uma narrativa que estabelece comunicação não é capaz nem suficiente para abarcar o papel que a dialogicidade desempenha na construção participativa e identitária dos sujeitos chamados à prática da Educação Popular.

Refletir a funcionalidade social libertadora do diálogo é atribuir a ele intencionalidade política e de humanização. A intencionalidade se traduz em práticas educacionais que apontam para as problematizações sociais e reivindicam ações coletivas em favor da construção de novas realidades que rompam com a dominação. É contribuir para tornar os sujeitos capazes de sentirem-se ativos e participantes de sua emancipação. É ouvir e partilhar a voz de todos/as, com todos/as, em favor do despertar da subjetividade coletiva.

1 Mestranda PPGE UNIPLAC. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0204-367X. E-mail: deboramedeiros@uniplaclages.edu.br. Endereço Lattes: https://lattes.cnpq.br/5283334328748686

2 Docente PPGE UNIPLAC. E-mail: profa.valeria@uniplaclages.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0616-2372 Endereço Lattes: https://lattes.cnpq.br/9609054896546584

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho teve como base uma breve pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico os autores/as referenciados no âmbito da disciplina “Paulo Freire e Educação popular” do PPGE/UNIPLAC, sendo os principais: Freire, Brandão, Esteban, Gadotti, Guimarães, Torres e Streck. As palavras geradoras buscadas foram diálogo, Educação Popular e Intencionalidade. Outros textos que estabelecem intersecção com o assunto também serviram para ampliar a discussão, e dar base a novas formulações.

A pesquisa bibliográfica não serve apenas para referenciar o que já foi publicado sobre o tema, mas também para contribuir na (re)elaboração de novos resultados. Segundo Garcia (2016, p.293) “quando o pesquisador se propõe a fazer uma pesquisa bibliográfica, está convicto que deverá, com base nessa pesquisa, explicar ou apresentar um resultado para uma determinada situação, que será sua contribuição para a ciência ou área de atuação”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Popular é uma corrente educacional voltada para as massas e os movimentos sociais. Partindo do pressuposto de que não existe um único modelo de educação, mas uma diversidade que contempla cada realidade social, Brandão e Streck (2006) afirmam que “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” (BRANDÃO e STRECK. 2006, p.10). Neste contexto cabe-nos reconhecer os elementos que são próprios da Educação Popular, imergindo-a neste universo plurieducacional, mas que ao mesmo tempo, a torna diferenciada por apresentar implicações práticas que levam seus sujeitos na direção da autonomia emancipatória.

Segundo Torres (2011, p. 22): “Uma característica central e inalienável de qualquer proposta educacional popular é a sua clara intenção política de transformar as condições opressivas da realidade atual, de contribuir para a construção de uma nova sociedade, mais justa e democrática”. Entre esses elementos que constituem a Educação Popular, o mesmo autor destaca a necessidade da leitura crítica da sociedade, a intenção política emancipatória, a constituição dos sujeitos participantes como agentes de mudança social, entre outros.

A dimensão humanizadora e transformadora da Educação Popular é reafirmada por Vasconcelos e Oliveira (2009, p.121), quando alegam que: “Nosso entendimento de Educação Popular é o da educação como processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo.”.

A concretização desses elementos se dá mediante o diálogo. A formação da consciência crítica, segundo Torres (2013, p. 29) é uma experiência coletiva e que “Freire propôs que a educação deve servir para que homens e mulheres se formem como sujeitos autônomos e críticos, a partir do diálogo e da ação transformadora de sua realidade”. O diálogo proporciona o compartilhamento entre as pessoas de suas “visões de futuro emancipadoras” (TORRES, 2013, p.29) e deve servir como motor da indagação intelectual. Vasconcelos e Oliveira (2009, p. 121) completam “O diálogo engaja, envolve, aproxima, conclama à participação.”

Freire nos convoca a ter clareza sobre a favor de que e de quem estamos quando fazemos educação (2019). Os favorecidos diante das mudanças sociais, segundo Torres (2013, p. 22) são “os atuais setores subalternos, submetidos à exploração econômica, à exclusão social e à dominação política. A intencionalidade transformadora da Educação Popular, dimensão política da crítica ao capitalismo e ao sistema educacional bancário, manifesta a visão transformadora da realidade opressiva ao abrir horizontes que mostram possibilidades de mudança social, tendo como elemento central dessa ação os próprios sujeitos populares - classe trabalhadora, setores populares, movimentos populares ou

movimentos sociais – que serão os protagonistas de sua libertação (TORRES, 2013).

Na obra "Pedagogia: Diálogo e conflito" (2015), os autores Gadotti, Freire e Guimarães reúnem proposições para uma reflexão sobre temas da educação brasileira, em uma metodologia que tem como base a pesquisa-ação. A pesquisa é proposta como forma de romper com ciclos de opressão, transformando-a em instrumento de ação social. Nesta obra, os autores mostram como o diálogo pode inserir o/a pesquisador/a dentro da realidade investigada. Tem a dialogicidade o papel de aproximar e fundir teoria e prática. Uma ação que na teoria freiriana se constitui como práxis.

Na obra supracitada, os autores valendo-se de suas experiências em produzir livros em forma de diálogo e, partindo deste mesmo diálogo como caminho metodológico, socializam algumas de suas vivências no campo do debate, inspirados em perguntas que lhes foram feitas ao longo de suas trajetórias como educadores populares: "Por onde passávamos ouvíamos perguntas, anúncios, denúncias e éramos chamados a nos posicionar. Recolhemos muitas dessas perguntas e tomamos posição, respondendo-as neste livro ao qual se associou nosso colega e amigo Sérgio Guimarães. (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 2015, p. 13).

Nesta obra o diálogo e o conflito são colocados em discussão, travando um real esforço para "[...] mostrar como diálogo e conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo, pode haver um pacto.". (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 2015, p. 14, grifos dos autores).

Neste ponto vale a pena relacionar a pesquisa-ação e o diálogo, que resulta numa práxis transformadora, com uma definição de Educação Popular de Torres (2021), quando apresenta que "a Educação Popular se define como uma prática social que se realiza a partir de, com, entre e para os setores populares." (TORRES, 2021, p. 23),

Numa conversa entre Freire e Guimarães, ambos compartilham uma reflexão de como o diálogo pode se dar dentro da educação, através da análise da postura do/a professor/a. Segue um trecho: "SÉRGIO: '[...] Não é necessário que o diálogo se explicite em forma de pergunta e resposta para que se tenha a possibilidade de intercâmbio'. PAULO: 'Claro, para muita gente só há diálogo quando se entra num pingue-pongue de perguntas e respostas'.". (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 2015, p. 58)1.

A partir daí cita exemplos de educadores que, apresentam uma capacidade de falar com seu alunado em que até o silêncio destes/as se constitui como diálogo com o/a educador/a.

A prática educativa dialógica só se caracterizará de forma integral se terminarmos inserindo de forma justaposta ao falar, a função do ouvir, porque quem fala quer ser ouvido/a. Em outra conversa Gadotti proclama: "É claro que também é preciso aprender ouvir [...] Educar para ouvir é educar para intervir, para se posicionar.". E Freire responde "[...] Não acredito numa política revolucionária que não implique ouvir e falar" (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 2015, p. 155-156).

Como apelo final, em prol do binômio falar e escutar, no cumprimento essencial do papel revolucionário do diálogo, é possível recorrer ao pensamento de Gadotti que afirma: "Ensinar o povo a falar, ensinar o povo a gritar hoje, certamente não é só uma tarefa da escola, mas também uma tarefa pedagógica dos partidos políticos, dos sindicatos e da sociedade civil de modo em geral.". (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 2015, p. 157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados encontrados apontam que o diálogo constituído como forma de participação, para que todas as vozes da sociedade possam ser ouvidas, é instrumento de humanização. O falar e o ouvir, quando imbuídos de intencionalidade libertadora, constituem-se em um grito capaz de reverberar dentro da sociedade e produzir inquietação. Uma

1 Importante atentar que essas citações são literais e, portanto, o uso dos nomes próprios foi mantido.

inquietação que desacomoda e chama para a luta de classes. Uma inquietação que é capaz de incentivar a participação e tornar o sujeito atuante em sua própria história.

Essa pesquisa apresenta o diálogo como um instrumento capaz de contribuir para tornar os/as participantes sujeitos de sua própria história. É através da intencionalidade política, que os envolvidos no processo de mudança social tomam consciência do contexto opressor a que estão subjugados e, passam à problematização. Daí partem para o engajamento na construção de novas realidades de superação e esperança.

O diálogo se constitui como um dos mais poderosos instrumentos na promoção de uma educação libertadora. É através do diálogo que os sujeitos refletem sobre sua realidade e elaboram novos conhecimentos, capazes de conduzi-los à emancipação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Org.). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

DIÁLOGO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: https://www.dicio.com.br/risco/. Acesso em: 03/05/23.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 53.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GARCIA, E. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA VERSUS REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA. **Línguas & Letras**, *[S. l.]*, v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193. Acesso em: 16 maio. 2023.

TORRES, Alfonso Carrillo. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 15- 32.

TORRES, Alfonso Carrillo. **La Educación Popular**: trayectoria y actualidad. 2o ed. Bogotá: El Buho, 2011.

VASCONCELOS, V. O. de; OLIVEIRA, M. W. de. **Educação Popular**: uma história, um que fazer. Educação Unisinos, v. 13, n. 2, p. 135-146, maio/agosto 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

BEPPLER, Regimari Cristina Rodolfi Beppler[1]
KANAN, Lilia Aparecida[2]
SILVA, Cinthia Lopes da[3]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões referentes à formação de professores e à prática pedagógica na perspectiva freiriana, baseada na obra Pedagogia da Autonomia. O desenvolvimento deste resumo se sustenta em revisão de literatura. A formação docente e a prática pedagógica caminham juntas, pois não existe docência sem a prática pedagógica. As obras de Paulo Freire trazem várias contribuições seja para o processo de formação inicial para formação continuada.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação tem papel essencial na formação docente. Assim, acredita-se que a prática pedagógica e o processo de ensino e de aprendizagem precisam estar conectados, acompanhando as mudanças que ocorrem no âmbito escolar, de modo a proporcionar uma prática fundamentada teoricamente, que atenda aos anseios que se encontram no ambiente escolar.

O interesse deste estudo deu-se diante dos saberes que a formação de professores apresenta e o compromisso de formar profissionais comprometidos com a prática pedagógica. Considera-se que o processo de formação de professores apresenta novos desafios e demandas que incentivam a inovação da prática educativa, adequando-se às mudanças próprias da contemporaneidade nos processos de ensino.

Na trajetória formativa, realizam-se diferentes estudos para fundamentar formação. Entre esses estudos, destacam-se as obras de Paulo Freire que trazem várias contribuições em uma perspectiva que transcende o conhecimento científico, didático, e busca compreender as diferentes relações que o ambiente escolar apresenta.

A obra Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) promove reflexões sobre formar docentes que sejam autores de uma docência transformadora, investigadora, pesquisadora, incentivadora. Além disso, que respeite o contexto de vida de cada educando e o estimule no processo de ensino – aprendizagem. Prospecta-se que, atendidas tais condições, haverá contribuição em sua formação escolar e para vida.

A formação docente deve priorizar a colaboração e o embasamento teórico, mas é preciso ainda que estabeleça conexões que ultrapassem o mero repasse de conteúdos, mas a construção do mesmo a fim de alcançar seu propósito e, desse modo, incentive a formação de sujeitos autores de sua própria história.

É importante que o professor tenha consciência do que faz, por que faz e como faz: que estabeleça o confronto de como era a situação e como reconstruir para fazer coisas diferentes do que sempre fez (FREIRE ,1996)

1 UNIPLAC. regimari@uniplaclages.edu.br, https://orcid.org/0000-0002-0785-897X, https://lattes.cnpq.br/200028728218631.
2 UNIPLAC, prof.lak@uniplaclages.edu.br, https://orcid.org/0000-0001-6412-0544, http://lattes.cnpq.br/4901211328782556.
3 UFPR. cinthialopes@ufpr.br, https://orcid.org/0000-0002-7979-0337, http://lattes.cnpq.br/5208944598940957.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por possibilitar reflexões e significados, realizada a partir de revisão de literatura. Primeiramente, foi realizada a leitura da obra Pedagogia da Autonomia de Freire (1996); em seguida, foram analisados e interpretados os principais conceitos propostos pelo autor e, depois, foi feita contextualização e problematização do tema "formação de professores e a prática pedagógica na perspectiva freiriana".

Severino (2013) considera que a pesquisa qualitativa se refere ao estudo e à contextualização do objeto pesquisado; durante a realização da revisão de literatura o pesquisador deve fazer um estudo passando por cinco fases: primeiro a análise textual, em que se identifica os pontos mais importantes do texto; segundo, a análise temática, em que se ouve o autor e se compreende o tema abordado; em terceiro, é realizada análise e interpretação do conteúdo pelo diálogo e crítica ao conteúdo, identificando-se a mensagem do autor; a quarta fase é a problematização, em que há a compreensão e interpretação do tema abordado; e a quinta e última fase é a síntese pessoal, em que se constrói a redação sobre o texto, ideias, raciocínio diante dos elementos analisados anteriormente. Houve essas cinco fases como base para o presente trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A formação de professores deve capacitar profissionais com saberes que formam educadores e vão além de repassadores de conteúdos, pois não existe aprendizado sem ensinar e ensinar sem aprender. Para haver essa interação é necessário a participação do professor e do educando (FREIRE, 1996).

Para Freire (1996), a formação docente deve proporcionar aos futuros professores o protagonismo diante dos desafios a serem encontrados na prática pedagógica, assumindo seu papel histórico como agente de transformação na prática docente.

Formar professores que identifiquem diferentes maneiras para incentivar e despertar os interesses de seus educandos, sendo ao mesmo tempo pesquisadores, tendo a pesquisa como ferramenta que fomenta os conteúdos a serem estudados em diferentes áreas do conhecimento. Assim, os professores por meio da pesquisa poderão compreender os conhecimentos e estratégias que despertem em seus alunos a curiosidade e a criticidade, construindo, junto aos estudantes, novos saberes a partir do encontro e confronto de conhecimentos que suscitará no educando a curiosidade que é um pré-requisito para o aprendizado.

Para Freire (1997), a prática pedagógica deve ser crítica além de viabilizar a construção de saberes específicos, de modo a proporcionar que o educando se construa como sujeito por meio de suas relações com o outro, sendo protagonista de sua própria história. Para efetivar uma prática pedagógica comprometida com a formação dos sujeitos, críticos e reflexivos, é necessário ter uma formação docente comprometida com o processo educacional de modo que os sujeitos sejam os autores da sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, reconhecido como "patrono da educação brasileira", trouxe e atualmente contribui com seus estudos com a formação docente e a prática pedagógica, propondo uma pedagogia consciente, autônoma que procura valorizar os estudantes. O autor tornou-se referência mundial na educação, pois suas obras até hoje fundamentam pesquisas no campo educacional.

A formação docente e a prática pedagógica caminham juntas, porquanto não existe docência sem a prática pedagógica. As obras de Paulo Freire trazem várias contribuições seja para o processo de formação inicial ou para formação continuada.

A obra Pedagogia da Autonomia faz refletir sobre os caminhos percorridos durante o

processo formativo e a prática pedagógica bem como instiga questionar como a trajetória formativa contribui na formação de sujeitos que se reconhecem como parte integrantes das relações sociais e protagonistas de suas histórias.

REFERÊNCIAS

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico** [livro eletrônico] /Antônio Joaquim Severino. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.1,0 MB; e-PUB.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

COELHO, Eliane Sari Mendes[1]
SOUZA, Eloisa Terezinha Baptista de[2]
VASCONCELOS, Valéria Oliveira de[3]

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade refletir sobre o papel da pesquisa a partir das contribuições de Paulo Freire e de autores/as que trabalham na perspectiva da Educação Popular (EP). O presente texto tem como objetivo apresentar as concepções e alguns referenciais sobre a EP de acordo com a percepção do seu principal protagonista. Caracteriza-se, metodologicamente, como uma pesquisa teórica pautada nas relações saber-poder na investigação científica. A EP nasceu no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas tanto escolares como não escolares. Segundo Freire (1982), a Educação Popular é uma práxis educacional que valoriza os saberes prévios das populações, de modo geral, sobretudo daquelas cujo acesso à educação foi negado em função da condição de exclusão social e da negação de direitos.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação Popular. Paulo Freire. Educação.

INTRODUÇÃO

As pesquisas em Educação para Adams e Streck (2017) podem ser mediadoras para a transformação social. Freire (1997) fala no livro Pedagogia da Autonomia que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Segundo suas palavras, “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1997, p. 28). O autor ensina que se deve pesquisar para conhecer o que ainda não se conhece e, depois disso, partilhar o conhecimento construído.

O presente trabalho tem por objetivo traçar algumas reflexões sobre a importância da pesquisa em educação a partir da ótica de Freire e da Educação Popular. Para Freire (1997, p. 17), segundo a Educação Popular, “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

A Educação Popular é um movimento pedagógico e político tipicamente latino-americano. No Brasil, Freire foi um dos principais disseminadores desse método. Embora o movimento tenha surgido antes, ele ganhou força nos anos 1960, no contexto de resistência às ditaduras militares no continente. Fez-se presente através do reconhecimento da valorização das suas aprendizagens nas práticas cotidianas em que existe a apropriação, construção e transformação do conhecimento. Tal prática visa a auxiliar na construção de uma visão crítica da realidade para nela intervir, buscando soluções para os problemas encontrados conjuntamente.

Mota Neto (2016) apresenta algumas características da Educação Popular como determinantes das lutas populares ele afirma que “A Educação Popular propõe uma teoria renovadora de relações homem- sociedade-cultura-educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir das relações, uma educação libertadora” (p.36). Outra particularidade da Educação Popular que o autor apresenta é que a “Educação Popular é um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, visando à

1 Mestranda PPGE UNIPLAC. E-mail: elianesari01@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4827-0226. Endereço Lattes http: //lates.cnpq.br/371028217852719
2 Mestranda PPGE UNIPLAC. E-mail: eloisatbsousa@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9046-9344. Endereço Lattes: https://lattes.cnpq.br/848339637224799
3 Docente PPGE UNIPLAC. E-mail: profa.valeria@uniplaclages.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0616-2372. Endereço Lattes: https://lattes.cnpq.br/ 9609054896546584

construção de uma hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente" (MOTA NETO, 2016, p.36). Nessa perspectiva, toda a pesquisa com base na Educação Popular deve levar em conta seu caráter problematizador, libertador, conscientizador com vistas à emancipação do povo oprimido.

Segundo Adams e Streck (2017), a pesquisa não pode ser considerada uma atividade neutra e puramente objetiva. Os autores destacam dois fatores importantes: um deles denominado como crise das utopias; o outro, a necessária problematização sobre quais são os tempos e os espaços de ensinar e de aprender, colocando em questão o papel histórico desempenhado pela escola e na pesquisa em educação. Apontam também como desafios investigativos: priorizar a escuta daquelas vozes silenciadas e também aquelas de dissenso; transformar o espaço educativo em um "ethos de humanização"; valorizar os distintos tempos vividos visando a ampliar a compreensão da escola como um todo, respeitando a diversidade de experiências nela presente.

METODOLOGIA

O presente texto apresenta uma breve revisão bibliográfica realizada a partir de textos de Freire e outros/as autores/as da Educação Popular. A pesquisa bibliográfica é entendida como uma revisão da literatura sobre as principais teorias que guiam o trabalho científico, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, *sites* da internet, entre outras fontes (PIZZANI *et al*., 2012).

Para Streck (2011, p.59): "[...] A pesquisa participativa, é uma prática coletiva em que o processo e os resultados da pesquisa são geradores de conhecimentos capazes de empoderar os sujeitos da pesquisa, proporcionando aprendizados e sentidos novos também para o pesquisador".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme os ensinamentos de Freire, pode-se dizer que tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades reais na história dos indivíduos e dos povos. Mudam os sujeitos, os lugares e o motivo das lutas, mas a transformação social no sentido da justiça, da paz e dos direitos humanos continua sendo perseguida, muitas vezes, em cotidianos invisibilizados pelos interesses de quem define a agenda na educação, nos meios de comunicação e também na pesquisa.

Adams e Streck (2017, p.54) apontam que José Martí já falava, em 1883, em preparar o ser humano para a vida, buscando "[...] garantir o acesso à educação científica a todas as crianças e jovens, em contraposição à educação meramente livresca destinada apenas para as classes privilegiadas".

Os autores corroboram a ideia de em que todos os períodos históricos há rupturas e continuidades. Como afirma Freire (1996, p. 85), o ser humano é inconcluso: "O mundo não é. O mundo está sendo". Daí que o estar no mundo implica necessariamente fazer opções, tomar decisões e intervir na realidade. Portanto, precisa aprender constantemente a enfrentar os desafios presentes no cotidiano com vistas ao Ser Mais.

A pesquisa para Freire, reiterando, deve ser coerente com uma educação libertadora e emancipatória. Para Adams e Streck (2017, p.89), Freire considerava a utopia como um sonho possível com três ingredientes: "A compreensão da história como a possibilidade e não como determinação; a ação humana como ação histórica, portanto condicionada pelas circunstâncias base para a sua permanente busca pelo ser mais; a incompletude do ser humano como base para a sua permanente busca pelo ser mais".

Freire (1997) já alertava para a expulsão das crianças da escola, principalmente crianças de classes pobres, e também demonstrava a necessidade de pesquisas, da implantação de políticas públicas, de auxílios financeiros, de programas para que ajudem a manter as crianças na escola, criando espaços para as vozes silenciadas, vozes do dissenso,

transformando a escola em um espaço de humanização.

Há o dever de continuar sonhando com escolas por meio da formação de seres humanos íntegros e capazes de amar a todos. “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 2000, p.67).

A pesquisa e a educação contemporâneas localizam-se no “encontro de tempos” e, portanto, faz-se necessário o reconhecimento de diferentes formas de compreensão desses mesmo tempos e da relação entre passado, presente e futuro presentes no cotidiano social (ADAMS e STRECK, 2017). Para os autores, uma pergunta fundamental é: o que significa a transformação social nesses tempos de mudanças em tantos aspectos da vida humana?

Nesse sentido, é preciso compreender o que discentes, docentes e toda a comunidade escolar gostaria de ver transformado. Que escola têm? Que escola desejam? Como construir, coletivamente, inéditos viáveis para transformar o que desejam transformar?

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, como afirma Freire (1982) e, portanto, partir da experiência e dos saberes das pessoas envolvidas no contexto da pesquisa é fundamental para o desvelamento da realidade. O autor sugere, para tanto, a identificação de palavras geradoras, de temas geradores, de codificações, de fichas de descoberta, entre outros. Esse caminho pode contribuir para organizar roteiros investigativos na área da educação.

Ensinar exige pesquisa, como já dizia Freire. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando” (FREIRE, 1997, p.33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que o/a professor/a adote uma postura investigativa ao abordar a Educação de uma maneira geral para uma melhor compreensão da realidade escolar. A Educação Popular busca uma educação libertadora comprometida com caráter investigativo de forma crítica para construir o saber dentro dos parâmetros pedagógicos. Outro aspecto que deve analisado é o caráter ético-político, uma vez que esse se manifesta pela rigorosidade que os temas são trabalhados.

No momento em que se ensina ou se pesquisa, através do diálogo ou de questões educativas, adquire-se uma melhor compreensão da sociedade emancipadora. Nesse sentido, a pesquisa torna-se indispensável e um meio catalisador para estudos científicos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; STRECK, Romeu Danilo. **Pesquisa Participativa, Emancipação e (des) colonidade.** Curitiba: Appris Editora, 2017.

ADAMS, Telmo; STRECK, Romeu Danilo; MORETTI, Cheron Zanini (orgs). **Pesquisa-Educação:** Mediações para a transformação social. Curitiba: Appris Editora, 2017.

BRANDÃO, C. R. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42,1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Paz &Terra. Rio de Janeiro, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia decolonial na América Latina**:

Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda; Curitiba: CRV, 2016.

PIZZANI, Luciana e al. **A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento.** RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Campinas 02 de jul/dez, 2012. p.53-55.

STRECK, Danilo R**. José Martí e a Educação Popular**: um retorno às fontes. Artigos. Educação. Pesquisa 34 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100002.Acesso em: 03/05/2023.