



ARTIGOS COMPLETOS	2907
RESUMOS DE PESQUISA	3436
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	3475

19 a 23 de outubro de 2020
Anais do ENEPE
ISSN 1677-6321

Unoeste

ARTIGOS COMPLETOS

A CONDIÇÃO JUVENIL E A ESCOLHA ENTRE BACHARELADO E LICENCIATURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE SOB A SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE	2909
A DINÂMICA DA AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA: UMA PESQUISA QUALITATIVA REALIZADA EM ESCOLA PÚBLICA	2923
A DOCÊNCIA PELA ÓTICA DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA: JULGAMENTOS, VIVÊNCIAS E SONHOS EM TEMPOS PANDÊMICOS	2938
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL APRESENTADA NA BNCC E NO PCN: UMA BREVE ANÁLISE	2950
A EPOPEIA ODISSEIA DE HOMERO COMO INSTRUMENTO FORMATIVO: CONCEPÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DO HERÓI GREGO	2963
A ESCRITA ACADÊMICA EM CURSOS DE LICENCIATURA: DIFICULDADES APRESENTADAS POR ALUNOS DAS ÁREAS DE HUMANAS, BIOLÓGICAS E EXATAS	2978
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PRÉ-LEITOR: O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	2991
A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS PERCEPÇÕES DA CRIANÇA SOBRE AS PESSOAS E O MUNDO	3003
A MATEMÁTICA, DA IDADE MÉDIA PARA A PALMA DE NOSSAS MÃOS: DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO PARA APRENDIZAGEM.	3012
A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS REFLEXOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA POR MEIO DO SISTEMA REMOTO.....	3026
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: SUPERANDO LIMITES E DESAFIOS	3040
A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL SOBRE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2019)	3056
AFETIVIDADE E ESTRATÉGIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	3068
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (2003 -2018).....	3080
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM COLÉGIO ESTADUAL DE APUCARANA-PR: DESAFIOS À GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.....	3098
APONTAMENTOS SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL REFERENTE À ESCOLA INCLUSIVA E POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO	3111
CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO DE ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	3120
CRIAÇÃO DE UMA BRINQUEDOTECA VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	3135
CRIANÇA E CIDADE: O BRINCAR EM PRESIDENTE PRUDENTE (SP).....	3146
DIREITO DE SER INTERSEXO: O QUE A EDUCAÇÃO TEM COM ISSO?	3159

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALUNAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS.....	3171
FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008 -2018).....	3181
FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: DE VOLTA À ESSÊNCIA DO FENÔMENO EDUCATIVO	3196
IMPACTOS FORMATIVOS E SUBJETIVIDADES EM TEMPOS PANDÊMICOS: CONTRIBUTOS NARRATIVOS DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA	3211
IMPLICAÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR.....	3224
INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE PRUDENTE: FORMAÇÃO PÚBLICA EM SAÚDE (1981-1988)	3236
MEMÓRIA E EDUCAÇÃO NA ECONOMIA CAPITALISTA.....	3250
MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	3266
O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVESP	3278
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS ESTRATÉGIAS DE ELITISMO E EXCLUSÃO SOCIAL	3290
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	3304
RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: O JOGO DE DOMINÓ ADAPTADO COMO MODELO METODOLÓGICO	3316
REPOSITÓRIOS EDUCACIONAIS DIGITAIS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA) PARA O ENSINO MÉDIO: CATEGORIZAÇÃO DE RECURSOS VOLTADOS À INCLUSÃO	3327
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	3338
ROBÓTICA EDUCACIONAL E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA	3355
TAXONOMIA DE BLOOM E MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	3375
UM ESTUDO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS CONTEMPLADAS EM QUESTÕES DE CIÊNCIAS DO PISA 2015	3396
UMA ANÁLISE DOS ÍNDICES DE QUALIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURAS EM QUÍMICA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRESENCIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	3411
WEBINAR COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO DIANTE DO IMPACTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NA BIODIVERSIDADE: IMPRESSÕES DO PÚBLICO PARTICIPANTE.....	3423

A CONDIÇÃO JUVENIL E A ESCOLHA ENTRE BACHARELADO E LICENCIATURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE SOB A SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE

Beatriz Dalarme Tanganini¹, Alan Rodrigo Antunes², Márcia Regina Canhoto De Lima¹

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. ²Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia – IFMS, Campo Grande, MS. E-mail: alan.antunes@ifms.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar, aos olhos da Sociologia da Juventude, quais aspectos da Condição Juvenil influenciam na escolha dos jovens entre Bacharelado e Licenciatura no curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Além de mapear as características gerais dos estudantes, seus interesses e expectativas acerca do curso e da carreira, seguindo como premissa as dimensões Culturas Juvenis, Sociabilidade e Tempo e Espaço. A pesquisa, de caráter qualitativo e delineamento etnográfico, foi conduzida a partir da aplicação de questionários estruturados com questões referentes às características culturais, pessoais, sociais e acadêmicas de 23 estudantes de Educação Física do 3º ano, sujeitos da pesquisa. Ao relacionar os dados coletados com a Condição Juvenil, percebeu-se que os jovens estudantes contribuintes para esta pesquisa possuíam diferentes visões de mundo e diferentes histórias e condições de vida. Em contrapartida, há algo em comum que os une, e que os levou a escolher a Educação Física: as vivências e experiências corporais. O espaço-temporal entre o 1º e o 3º ano, possibilitou diversas experiências aos jovens universitários: participações em grupos e laboratórios, possíveis vagas em estágios, conhecer novos amigos, participar de novos tipos de lazer, etc. Sendo assim tais elementos influenciaram as condutas, ideias e escolhas dos estudantes.

Palavras-chave: condição juvenil; jovem; educação física; culturas juvenis; universidade.

THE JUVENILE CONDITION AND THE CHOICE BETWEEN BACHELORING AND LICENSING IN PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS UNDER THE SOCIOLOGY OF YOUTH

ABSTRACT

This research aims to investigate, in the eyes of Youth Sociology, which aspects of Juvenile Condition influence the choice of young people between Bachelor and Licentiate in the Physical Education course at Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus of Presidente Prudente. In addition to mapping the general characteristics of students, their interests and expectations about the course and career, following the premise of the dimensions Youth Cultures, Sociability and Time and Space. The research, of qualitative character and ethnographic design, was conducted from the application of structured questionnaires with questions related to the cultural, personal, social and academic characteristics of 23 Physical Education students of the 3rd year, subjects of the research. When relating the data collected to the Juvenile Condition, it was noticed that the young students contributing to this research had different views of the world and different histories and conditions of life. On the other hand, there is something in common that unites them, and that led them to choose Physical Education: the bodily experiences. The space-time between the 1st and the 3rd year, made several experiences possible for young university students: participation in groups and laboratories, possible placements in internships, meeting new friends, participating in new types of leisure, etc. Thus, these elements influenced the students' behaviors, ideas and choices.

Keywords: juvenile condition; young; physical education; youth cultures; university.

LA CONDICIÓN JUVENIL Y LA ELECCIÓN ENTRE LICENCIAMIENTO Y LICENCIAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS BAJO LA SOCIOLOGÍA DE LA JUVENTUD

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar, a los ojos de la Sociología Juvenil, qué aspectos de la Condición Juvenil influyen en la elección de los jóvenes entre Licenciatura y Licenciatura en la carrera de Educación Física de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Además de mapear las características generales de los estudiantes, sus intereses y expectativas sobre el curso y la carrera, siguiendo la premisa de las dimensiones Culturas juveniles, Sociabilidad y Tiempo y espacio. La investigación, de carácter cualitativo y diseño etnográfico, se realizó a partir de la aplicación de cuestionarios estructurados con preguntas relacionadas con las características culturales, personales, sociales y académicas de 23 estudiantes de Educación Física de 3er año, sujetos de la investigación. Al relacionar los datos recopilados con la Condición Juvenil, se notó que los jóvenes estudiantes que contribuyeron a esta investigación tenían diferentes visiones del mundo y diferentes historias y condiciones de vida. Por otro lado, hay algo en común que los une y que los llevó a optar por la Educación Física: las experiencias corporales. El espacio-tiempo entre 1º y 3º curso, posibilitó varias experiencias para los jóvenes universitarios: participación en grupos y laboratorios, posibles prácticas en prácticas, conocer nuevos amigos, participar en nuevos tipos de ocio, etc. Por lo tanto, estos elementos influyeron en el comportamiento, las ideas y las elecciones de los estudiantes.

Palabras clave: condición juvenil; joven; educación Física; culturas juveniles; Universidad.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vem tratar como problemática a Condição Juvenil de jovens universitários do curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. A grande questão levantada é como essa Condição Juvenil influencia nas escolhas desses sujeitos pelas carreiras de Bacharelado e/ou Licenciatura. Uma das motivações para isso foi o fato do curso de Educação Física desta instituição ter um tronco comum nos dois primeiros anos. Ou seja, a escolha entre Bacharelado e Licenciatura deve ser feita no terceiro ano da graduação.

Diante disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física (UNESP, 2018) apresenta em sua estrutura três pilares: Ensino, Pesquisa e Extensão. Esse documento busca relacionar os três pilares com a aprendizagem teórica e prática, tendo como objetivo formar profissionais capazes de solucionar problemas e aptos para atender as demandas da sociedade com compromisso ético e social. Sua atuação está presente nas esferas educacionais e, também, diretamente relacionadas à saúde. A instituição foi fundada em 1957 e conta com sete blocos de ensino e oferece cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Estatística, Física, Fisioterapia, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química, para jovens de todas as regiões do Brasil e principalmente do oeste paulista.

De acordo com o PPP de Educação Física (UNESP, 2018), a matriz curricular tem seu formato justificado pelos instrumentos legais e regulamentações do Conselho Nacional de Educação, ou seja, documentos que orientam como deve proceder a educação e estruturação de um curso. Devido à ampla e variada atuação do profissional de Educação Física, o PPP se reestruturou às novas exigências legais, dividindo o curso entre Bacharelado e Licenciatura, com algumas diferenças em relação aos créditos e disciplinas. Como consta no documento: “[...] a estrutura proposta para Matriz Curricular dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado compreende um núcleo central comum em torno de 70% do total necessário para a integralização das modalidades” (PPP, 2018, p. 3). Porém, pelo fato das matrículas serem realizadas por disciplina, nada impede um graduando de estar matriculado em matérias de ambas as modalidades, porém no fim, ele tem a possibilidade de obter dois diplomas em um período mínimo de 5 anos e máximo de 7.

Contudo, logo no início do documento há uma preocupação de “adequar os diferentes níveis e modalidades de ensino às novas exigências legais e ao contexto histórico local”, fazendo referência a LDB, lei nº 9.394/1996, e também “[...] na perspectiva de alterações concretas para o exercício dos futuros profissionais, as quais são requeridas e exigidas tanto pelo setor público como privado” (UNESP, 2018, p.1). Porém, mesmo não sendo o foco da pesquisa analisar o PPP da referida instituição, mas a tendo como ponto de partida, percebe-se a ausência de vinculação com a Condição Juvenil, percebida pela inexistência

no documento de referências ao jovem, a cultura, a sociabilidade, só para citar alguns elementos. Entretanto, faz-se necessário pensar sobre os possíveis caminhos dos jovens universitários em relação ao Bacharelado e a Licenciatura tendo como base um referencial teórico que possa garantir o atendimento a necessidade indicada no referido documento. Sendo assim, busca-se por meio da Sociologia da Juventude compreender a Condição Juvenil de um grupo de jovens universitários da referida instituição estadual de ensino, foco da pesquisa, e analisar como essas características os levam a optar por uma carreira ou outra e formar sua identidade profissional. Para isso fizemos opção em utilizar como chaves analíticas três dimensões formadoras da Condição Juvenil, sendo as Culturas Juvenis, a Sociabilidade e o Tempo e Espaço, propostos por Dayrell e Carrano (2014).

A Juventude é um fenômeno relativamente recente, cada vez mais estudado e que carrega diferentes interpretações acerca dos seus objetos. Primordialmente estudada pela Psicologia, com o tempo também passou a ser um objeto de análise da Sociologia, estudada sob diferentes pontos de vista e autores. Como apontam Lima e Lima (2012) há quem tenha uma visão naturalista e universal acreditando que esta é uma fase biológica, transitória - como se fosse uma etapa de preparação para a vida adulta - carregada por instabilidades emocionais e dificuldade de fixar uma identidade própria que justificam as mudanças comportamentais, apontadas pelos autores baseadas em Hall (1904;) e Erikson (1976). Contudo, ponderam outras perspectivas, baseadas nas reflexões de vários autores (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1978; PAIS, 1990; DAYRELL, 1996, 1999; CARRANO, 2000), que refutam essa ideia naturalista, trazendo o jovem como “um ator social, num processo de construção histórico, cultural e social”. (LIMA; LIMA, 2012, p. 222).

De acordo com José Machado Pais¹ (1990), a juventude não é homogênea, mas sim “socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (PAIS, 1990, p. 149). Podendo ser vista como um “processo”, ou uma sequência de trajetórias biográficas que estão em constante mudança (PAIS, 1990). Sendo assim, a Juventude pode ser tratada tanto como unidade - se a considerarmos como um conjunto social constituído por indivíduos de um mesmo recorte etário - quanto diversidade, tomando como princípio que se constitui por jovens em situações sociais diferentes. (PAIS, 1990).

Em seus estudos, Pais (1990) pontua que existem diferentes formas de interpretar a juventude e as teorias se agrupam em duas principais correntes: a geracional e a classista. A primeira, considera a juventude como uma geração definida em termos etários, uma fase da vida, atribuindo um sentido de unidade a ela. Essa corrente trata a Juventude como homogênea e não leva em conta os diferentes processos sociais que afetam os jovens, mesmo que pertencentes a uma mesma faixa etária. Já a corrente Classista, relaciona os jovens segundo as classes sociais politicamente construídas, tomando a Juventude como conjunto social diversificado e considera diferentes Culturas Juvenis nas quais estão inseridos. Além disso, essa corrente acredita que as interações sociais, que permeiam as trajetórias sociais, são bases para os processos de formação dos jovens.

Inserido nessas perspectivas, Pais assume um posicionamento em relação às teorias da juventude, que é o de culturas juvenis, numa visão antropológica das experiências cotidianas dos jovens. Colocando-se no fluxo e refluxo das duas correntes sociológicas. (PAIS, 1990).

Assumindo essa compreensão de heterogeneidade da Juventude e diversidade de modos de ser jovem, cabe citar: “Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112). Baseado nos autores, acreditamos que as vivências e experimentações dos jovens universitários, tanto prévias quanto após o ingresso à universidade, possuem influência em suas escolhas e no processo de formação de suas identidades. Considerando que os contextos históricos, culturais e as diferentes condições sociais como cor,

¹Licenciado em Economia e doutorado em Sociologia, é Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Além de atuar como Professor Visitante em várias universidades europeias e sul-americanas, Professor Catedrático Convidado do ISCTE/Instituto Universitário de Lisboa e outros encargos em diversas instituições de renome. Tem dirigido diversos projetos em diferentes domínios das Ciências Sociais, publicados em revistas internacionais de referência. Fonte: ICS. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa. Disponível em:< <https://www.ics.ulisboa.pt/pessoa/jose-machado-pais>>. Data de acesso: 19 jun. 2020.

classe, diversidade de gênero e até mesmo diferenças territoriais, se estruturam para constituir os diferentes modos de vivenciar a juventude. (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Dentro dessa perspectiva, a Condição Juvenil também não é igual para todos os jovens. Ela depende de fatores intrínsecos e extrínsecos a eles, além de suas diferentes vivências e experiências que formam suas identidades. As três principais dimensões analisadas aqui são: as Culturas Juvenis, a Sociabilidade e o Tempo e Espaço.

De maneira geral, as Culturas Juvenis são caracterizadas pela forma de comunicação, atitudes, comportamentos, gostos e posicionamento de determinado grupo de jovens perante a sociedade e a si mesmos. Assim, as Linguagens Culturais - como a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual - são mediadores que permitem os jovens se agruparem, possibilitando a esses serem produtores culturais e não apenas fruidores. Por certo, são expressões simbólicas da Condição Juvenil que se manifestam em sua diversidade, ou seja, “[...] a condição juvenil é vivenciada por meio da mediação simbólica expressa nas mais diferentes manifestações culturais.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115). Dessa maneira, constroem-se os Grupos Culturais, que possibilitam a entrada dos jovens no meio público, ganhando visibilidade entre os colegas, podendo ser atores nesse processo cultural e não apenas espectadores – como a música e dança criadas por eles e os eventos que promovem, por exemplo. Com isso, o grupo cultural se torna o espaço onde se constrói autoestima e uma identidade positiva. (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Já a Sociabilidade se refere à relação do indivíduo com seus pares, ou seja, é a dimensão a qual o jovem se relaciona com quem ele possui afinidades. Isso pode estar presente nos momentos de lazer e também nos espaços institucionais, como no trabalho, na escola, ou no caso da presente pesquisa: na universidade. (DAYRELL; CARRANO, 2014). Essa dinâmica de relações é um momento de descobertas, experimentações e escolhas, que demandam autonomia. Como também, um constante movimento, um “fluxo cotidiano” entre as obrigações escolares/acadêmicas, o trabalho e o lazer, criando “um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118).

Por último, a dimensão de Tempo e Espaço é a que dá significado ao lugar que os jovens frequentam e à maneira como eles vivenciam e gerenciam o tempo em diferentes situações. Essas configurações espaciais estão dotadas de interações afetivas e simbólicas, carregadas de sentidos. Como explicam Carrano e Dayrell:

As dimensões da condição juvenil, que viemos tratando até então, estão condicionadas ao espaço onde são construídas. Esse passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, em um espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o lugar como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. (2014, p. 118, 119).

Sendo assim, esses aspectos da Condição Juvenil que tem a juventude como heterogênea, estão presentes nas ideias de Feixa (2003) no texto “*Del reloj de arena al reloj digital*”, quando o mesmo discorre sobre o acesso da juventude à vida adulta, relatando que houve diferentes concepções de tempo utilizando a metáfora do relógio. Simboliza o relógio de areia a uma concepção natural ou cíclica do tempo nas sociedades pré-industriais, nas quais as informações e troca entre os sujeitos eram mais restritos. No entanto, nas sociedades industriais, a ideia de um relógio analógico aconteceria em uma concepção linear ou progressista do tempo, na qual a crença no progresso e na industrialização era algo muito forte. Por fim, o relógio digital na sociedade digital, corresponde a um entendimento virtual ou relativo do tempo, característico de sociedades pós-industriais nas quais há um maior acesso às informações e liberdade de pensamento pensando em um processo histórico.

Portando, levando em conta a complexidade da Condição Juvenil somada a esta fase de formação da identidade pessoal e profissional, ingresso na universidade, escolha de um curso superior e de uma carreira, buscamos analisar diversos fatores relacionados à vida dos jovens acadêmicos para assim traçar uma relação prática com as teorias aqui apresentadas.

Entretanto, considerando jovens os sujeitos de até 29 anos², poucas pesquisas abordam a juventude no ensino superior. Dentre as que trazem a discussão sobre jovens universitários, muitas versam sobre os que já estão se formando e não os ingressantes no curso, como verificamos em uma pesquisa bibliográfica³ com nuances de estado da arte. Na referida pesquisa encontramos apenas 3 dissertações (SILVA, 2008; MENEGON, 2016; VANZUITA 2018) e 3 artigos (JUNIOR; CAPARROZ, 2013; JUNIOR; CAPARROZ, 2014; NUNES; NEIRA, 2018) publicados que se assemelhavam com a temática. Esses jovens ingressantes na universidade, sujeitos desta pesquisa, não participam mais de uma juventude escolar, tampouco se dedicam exclusivamente ao universo do trabalho, mas, compõem um recorte etário no qual precisam tomar decisões importantes e assumir diferentes responsabilidades.

Nesse sentido, dentre as diversas opções de carreiras e profissões existentes, destacamos a Educação Física. Este é um curso abrangente da área biológica e de linguagens⁴ que permite a atuação em diferentes áreas sociais, envolvendo todas as faixas etárias. A Educação Física permite a formação em duas esferas profissionais: a Licenciatura e o Bacharelado, possibilitando a ação em diferentes ramos no mercado de trabalho, desde a docência até o trabalho autônomo, por exemplo. Pensando por esse viés e pela Sociologia da Juventude, as maiores questões a serem levantadas por este estudo são: o que leva um jovem escolher o curso de Educação Física? Quando feita essa escolha, ele já tem em mente qual área quer atuar?

Partindo desses pressupostos chegamos ao principal problema da presente pesquisa: Como a Condição Juvenil influencia as escolhas dos jovens universitários do curso de Educação Física pelas carreiras de Bacharelado e Licenciatura, na Universidade estadual Paulista de Presidente Prudente? Leva-se em consideração a particularidade de que o curso analisado possui uma grade curricular comum nos dois primeiros anos, fazendo com que os estudantes optem pelo Bacharelado ou pela Licenciatura somente no 3º ano.

Portanto, tendo como base a Sociologia da Juventude, queremos fazer uma análise dos indivíduos que estão no início do curso supracitado, observando suas condições juvenis e as características sociais, culturais e econômicas que os influenciam na tomada de decisões dentro da graduação. Partimos da hipótese de que estes fatores como condição socioeconômica, contextos de vida, predileções, afinidades, habilidades específicas, vivências corporais, etc., influenciam diretamente na escolha dos jovens pelo curso e pela carreira. Como apontam Cruz Junior e Caparroz (2013, p. 146): “Fatores socioeconômicos, étnicos e ligados ao gênero, são bons exemplos de eixos temáticos até então pouco explorados, que, ao longo das últimas décadas, adquiriram ampla visibilidade no discurso e nas investigações do campo educacional.”

Diante dos questionamentos apontados, esta pesquisa é relevante, pois se compromete em relacionar os conceitos teóricos com experiências concretas e reais, sendo uma contribuição da Sociologia da Juventude e da Educação para a área da Educação Física. Sendo assim, o objetivo geral está em analisar como os diferentes aspectos relacionados às condições juvenis dos estudantes do 3º ano do curso de Educação Física da FCT Unesp, de Presidente Prudente, influenciam na escolha entre Bacharelado e Licenciatura, a partir de um estudo qualitativo.

Partimos da hipótese de que diversos fatores como condição socioeconômica, contextos de vida, predileções, afinidades, habilidades específicas, vivências corporais, etc., influenciam diretamente na escolha dos jovens pelo curso e pela carreira. Portanto, para investigar as características pessoais e sociais dos jovens, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Traçar o perfil dos estudantes participantes e levantar dados pessoais, sociais, econômicos, culturais, entre outros. Analisando-os por meio de uma relação de diálogo com as teorias e os conceitos estudados.

² Segundo o Estatuto da Juventude (2013), Art. 1º, p.26, os sujeitos de 15 a 29 anos são considerados jovens no Brasil.

³ A pesquisa foi realizada utilizando as plataformas: Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Pathernon da Unesp. Foram utilizados descritores como: Educação Física; Ensino Superior; Juventude; Sociologia da Juventude; etc. O objetivo era encontrar os trabalhos existentes sobre o tema da juventude universitária na Educação Física, suas características, expectativas e aspirações, culturas juvenis, etc.

⁴ Na Educação Básica, os PCNs para o Ensino Médio, bem como a BNCC, introduziram a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Contudo, a CNPq classifica a Educação Física como área de Ciências da Saúde.

2. Analisar, sob os olhos da Sociologia da Juventude, quais características da Condição Juvenil influenciam a visão que os jovens têm acerca do curso e da carreira e como isso influencia as tomadas de decisões. Comparando esses dados com os de pesquisas já existentes sobre o assunto.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa são fundamentados na abordagem qualitativa, que é caracterizada por “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados [...]” (PATTON, 1986, p. 22). Será do tipo etnográfico já que analisaremos pessoas e aspectos subjetivos, particulares da vida de cada uma delas. A etnografia, considerada por um entendimento amplo, constitui-se um método de investigação que tem como pilar o contato direto e prolongado com os atores sociais e que tem nas interações seu objeto de estudo. Sendo assim, busca-se analisar e compreender o sentido atribuído pelos sujeitos “[...] à sua própria ação nas suas condições sociais e materiais de existência”. (SILVA, 2003, p. 28).

Em relação à escolha dos sujeitos da pesquisa, decidimos abranger os jovens estudantes do 3º ano do curso de Educação Física. Levando em consideração que os estudantes do 1º e do 2º anos ainda não escolheram entre o Bacharel e a Licenciatura, mas estão cursando as disciplinas comuns a ambos. Já os do 3º ano, realizaram essa escolha de grade curricular no início do ano letivo, então poderão justificar sua escolha com maiores argumentos ou embasados nas vivências acadêmicas anteriores.

Como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso da observação participante e questionários. A Observação Participante, segundo Gil (2018, p. 103), é “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. Assim, pelo fato da autora desta pesquisa também ser estudante do curso de Educação Física em questão, a própria está inserida na Condição Juvenil abordada e no espaço Universidade. Compartilhando das mesmas dimensões de Sociabilidade, Tempo e Espaço e algumas culturas que os jovens sujeitos analisados aqui vivenciam. Portanto, partimos da ideia de que “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

O Questionário foi estruturado com questões fechadas e algumas abertas de resposta curta, ao todo 34 questões. Separadas por eixos temáticos como: dados pessoais, vida familiar, trabalho e estágio, vida escolar, universidade e lazer e cultura. Foi utilizada a plataforma do Google Formulários para a formulação e aplicação deste e no total, 23 estudantes responderam ao questionário. O projeto foi previamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob nº CAAE 23745219.1.0000.5402.

De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de investigação constituída por inúmeras questões que são aplicadas a pessoas a fim de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” As questões serão fechadas, pois assim possibilitam uma maior uniformidade e fácil processamento das respostas (GIL, 2008). Além de abranger um grande número de pessoas e ser de rápida aplicação.

O roteiro para os procedimentos metodológicos compreendeu-se da seguinte maneira: a) levantamento bibliográfico e estudo da bibliografia; b) elaboração dos questionários; c) envio destes aos estudantes do 3º ano do curso de Educação Física; d) tabulação dos dados, baseado nas respostas do questionário; e) análise dos dados e agrupamento por categorias; f) discussão e análise dos resultados obtidos, baseada nos fundamentos teóricos apresentados: Sociologia da Juventude e as dimensões da Condição Juvenil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

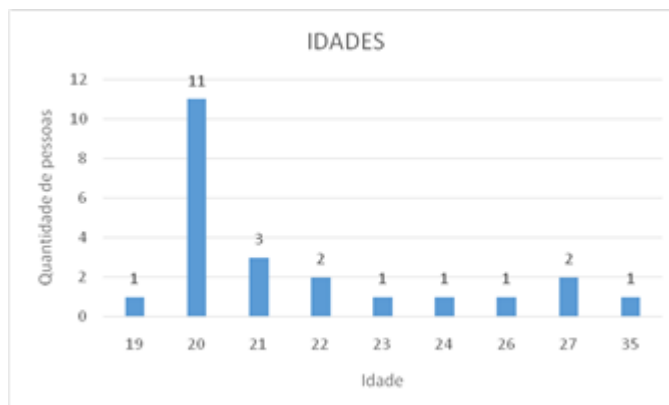
Baseado nos eixos temáticos e no embasamento teórico, dividimos os dados em quatro categorias: Sociabilidade, Tempo e Espaço; Escolha do Curso; e Culturas Juvenis. No primeira apresentaremos os dados pessoais e escolares; na segunda os sobre trabalho e vida universitária; na terceira informações sobre a escolha pelo curso de Educação Física; e por último, os resultados relacionados às questões de lazer e cultura.

Por meio dos gráficos gerados pela própria plataforma do Google Formulários e de outros produzidos pela autora, podemos ter uma visão mais ampla e estatística das características dos estudantes. A seguir, apresentamos alguns gráficos estruturados a partir das respostas coletadas. Os extratos de textos serão identificados pela sigla JU (jovem universitário) seguido do número de identificação (1, 2, 3... 23).

DADOS PESSOAIS E ESCOLARES

Dos 23 estudantes participantes da pesquisa, 52,2% são do sexo feminino e 47,8% do sexo masculino. A figura abaixo ilustra as idades deles.

Figura 1. Faixa de idade

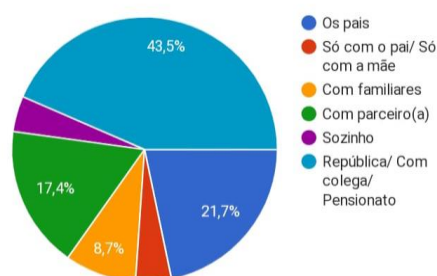


Fonte: Autoria própria, 2020.

Em relação à etnia, 65,2% se declararam brancos; 26,1% pardos; e apenas 8,7% se declararam pretos. Já sobre o Estado Civil, a grande maioria, 95,7% disse ser solteira e nenhum jovem é casado.

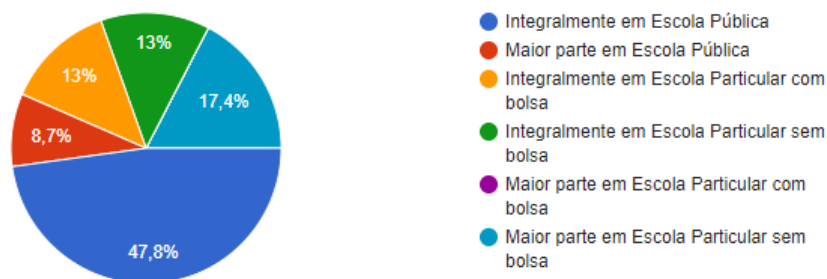
Sobre a residência e com quem coabitam, como ilustra o gráfico abaixo, a maioria diz dividir a casa com outros colegas. A segunda maior porcentagem diz respeito a jovens que ainda moram com os pais. Isso se dá pelo fato de que muitos estudantes se mudaram para a cidade de Presidente Prudente por conta da universidade, ou então já residiam aqui. Como mostram os dados sobre cidade em que residem: 78,3% afirmou morar em Presidente Prudente, contra 21,7% que disse morar em cidades vizinhas e que viaja diariamente para estudar.

Figura 2. Residência e com quem coabitam



Fonte: Autoria própria, 2020.

Quando perguntamos sobre o tipo de escola que os participantes frequentaram durante suas vidas, temos os seguintes resultados:

Figura 3. Tipo de escola

Fonte: Autoria própria, 2020.

Os dados apontam que a maior parte dos jovens universitários estudou integralmente em Escola Pública, e os que estudaram em escola particular estão igualmente divididos entre “com bolsa” e “sem bolsa”.

SOCIABILIDADE E TEMPO E ESPAÇO

Quando questionamos sobre os tipos de atividade remunerada exercidas pelos estudantes, temos um resultado expressivo de 60,9% deles realizando estágio, além de 8,7% que retrata realizar trabalhos eventuais ou “bicos”. O restante não trabalha e apenas 1 estudante declarou ser registrado em trabalho formal.

20 estudantes declararam fazer ou ter feito estágio, dentre eles, 19 disseram que o estágio era relacionado à área da Educação Física. Sendo 70% na área do Bacharelado contra 30% na Licenciatura.

Para a maioria dos estudantes o estágio foi visto de maneira muito significativa e foi uma experiência de aprendizagem e vivências importantíssimas. Grande parte deles relatou que o estágio possibilitou uma visão diferente sobre a área, conhecimentos adquiridos, sobretudo na prática. Além disso, muitos disseram gostar e ter prazer em desempenhar a função estabelecida. Como diz este estudante:

JU17: [...] lá no início, em 2016, onde já fazia Estágio na área percebi que dar aula de musculação não se resume em apenas passar o treino, mas também em conversar com o aluno, perguntar sobre ele, mostrar importância naquilo que ele está falando, ter a ética que não partilhar com outros aquela conversar, saber lidar com situações. Ou seja, para trabalhar com musculação eu entendi que não podemos ser mecânicos, aluno chega, treina e vai embora, precisamos exercitar nossa humanidade.

Através deste relato, percebemos como a visão dele foi ampliada, além dos conhecimentos adquiridos atuando como estagiário e por fim em como ele gostou de atuar nesta área.

Quando questionamos se o estágio trouxe alguma visibilidade ao estudante, perante os amigos e/ou familiares, a maioria deles diz que sim. Uma das maiores justificativas é pelos contatos adquiridos, ou seja, conhecer novos profissionais e colegas do ramo: JU6: *conseguimos fazer uma rede de contatos bacana*. Além disso, citaram a troca de experiência com esses profissionais que puderam conhecer e também as próprias experiências de aprendizagem e crescimento pessoal. Um estudante relatou que com o estágio pôde aprender: JU8: *Saber trabalhar com público, saber conversar, administrar atividades etc*. Tudo isso, ao ver dos jovens, agregou para seu crescimento.

Também perguntamos se o estágio possibilitou a inserção em algum grupo específico ou se fizeram novas amizades. A maioria disse que a proximidade entre pessoas com interesses e pensamentos em comum resulta em criação de laços e amizades, como por exemplo escreveu um estudante: JU2: *nossa conduta e escolhas nos fazem conviver com pessoas que realizam a mesma atividade, criando um vínculo de costumes*. Por outro lado, o contato com novas pessoas, segundo alguns, possibilitou novas visões de mundo e amizades de diferentes tipos. Dessa forma, eles apenas estavam em um novo ciclo de amizades, mas não necessariamente que fosse vinculado à mesma área de estudo/trabalho.

ESCOLHA DO CURSO

Quando perguntamos sobre a escolha do curso, 56,5% disseram que Educação Física foi sua primeira opção de curso. E quando indagamos o porquê dessa escolha, a maioria cita que sempre quis fazer o curso por conta das amplas possibilidades de atuação na área, por querer contribuir de alguma forma na vida das pessoas, por ter afinidade com exercícios físicos (esportes ou até mesmo dança) e alguns disseram ter sido pelo grande interesse em lecionar.

Dos 23 estudantes do curso de Educação Física, todos matriculados no 3º ano, 7 escolheram Licenciatura e 16 Bacharelado como primeira opção de modalidade. Porém, 34,8% diz que essa não era a sua pretensão desde o 1º ano. Muitos escolheram a modalidade por influências de grupos de estudo e projetos, ou seja, relatam que o fato de estar frequentando um grupo de pesquisa e/ou participando de um projeto em áreas específicas fez com que eles desenvolvessem uma afinidade com a área do bacharel ou da licenciatura.

Questionamos quais motivos fizeram com que eles mantivessem ou alterassem a escolha pelo bacharelado ou pela licenciatura. A maioria dos estudantes que manteve sua opção desde o 1º ano diz que seus interesses ainda eram os mesmos e que se identificaram ainda mais por conta das aulas e inserção em grupos de pesquisa. Já os que mudaram de ideia, justificaram ter encontrado um estágio na área contrária ou por conta de novos conhecimentos e interesses adquiridos ao longo dos dois primeiros anos. Como cita um estudante: *JU4: Entrei com o pensamento totalmente focado em licenciatura e hoje estou dividida por ter gostado muito de estagiar em academia.*

Quando questionamos se os estudantes farão reingresso, ou seja, se após formados na modalidade escolhida irão concluir a outra, quase 100% diz que sim. Os motivos para isso são as maiores oportunidades no mercado de trabalho quando se tem um diploma de bacharelado e de licenciatura, afirma a maioria deles. Além disso, muitos acreditam que concluir ambas as modalidades resultará em uma formação completa mais qualificada.

Sob a ótica da Sociabilidade, que torna relevante a discussão sobre as relações e interações dos jovens com seus pares, elaboramos gráficos relacionados às participações acadêmicas dos estudantes, grupos de estudos que frequentam e esportes que praticam.

Figura 4. Atividades acadêmicas



Fonte: Autoria própria, 2020.

Observa-se um grande engajamento dos jovens participantes em grupos de pesquisa e extensão, projetos ou até bolsistas de Iniciação Científica, com mais de 60% deles tendo declarado a frequência nesse tipo de atividade. Uma atividade também expressiva, foi a prática de esportes, com 65% de engajamento.

Figura 5. Modalidades praticadas

Fonte: Autoria Própria, 2020.

No gráfico a seguir, elencamos os grupos de extensão que os jovens relataram fazer parte.

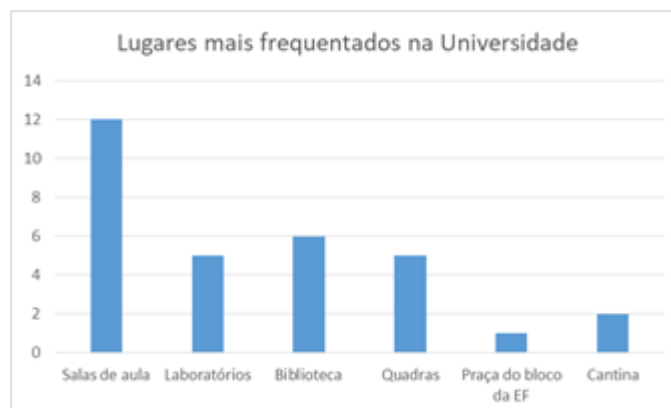
Figura 6. Participação em grupos e projetos

Fonte: Autoria própria, 2020.

Perguntamos aos jovens se a participação nessas atividades (extensão, grupos de pesquisas, grupos de estudos, prática de modalidades esportivas) foi influenciada de alguma forma por amigos e a maioria disse que sim. Segundo eles, a presença dos amigos nas atividades foi um estímulo para que dessem início ou permanecessem nela, como relata um dos participantes: *JU10: [...] os amigos e amigas influenciaram em me fazer tentar o esporte e o grupo de extensão, e me ajudaram a permanecer nestes.* Por outro lado, alguns estudantes afirmaram participar das atividades acadêmicas por vontade ou interesse próprio – uma iniciativa pessoal: *JU22: [...] apareceu a oportunidade e me identifiquei ao longo do tempo.* *JU8: Sempre participei independente de ter amigos dentro dos grupos.* Já uma pequena minoria disse que se sentiu influenciado pela família, um dos jovens diz: *JU7: Minha irmã estudou no CELAPAM, acabei entrando para conhecer, foi muito interessante, porém na não faço mais parte.*

Em seguida, questionamos se a participação nessas atividades teve influência na escolha entre bacharelado e licenciatura. A grande maioria relatou que a participação em grupos voltados para uma das áreas teve peso sim em sua opção: *JU3: Como comecei a participar de um grupo mais voltado ao bacharelado, com certeza isso foi um peso para a minha escolha.* *JU11: [...] participei de grupos com ênfase na licenciatura, e me influenciaram em permanecer nessa opção.* Porém, alguns já tinham essa decisão bem definida desde o início: *JU9: Já tinha uma opinião formada.*

Sob a perspectiva do Tempo e Espaço, perguntamos qual ambiente os jovens mais frequentam dentro do espaço da universidade. E obtemos os seguintes dados, ilustrados pelo gráfico:

Figura 7. Lugares mais freqüentados na universidade

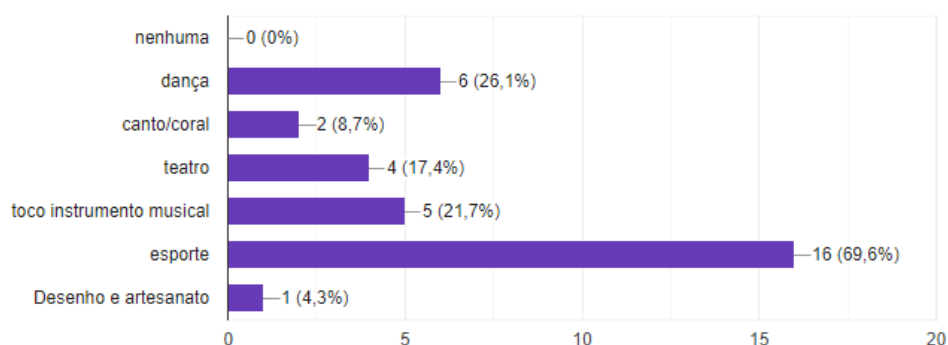
Fonte: Autoria própria, 2020.

Indagamos se eles frequentam por obrigação ou simplesmente por querer estar lá e a maioria relata que frequenta esses espaços porque precisa, principalmente as salas de aula que são as mais citadas. Porém, muitos atribuíram significados a esses lugares. A biblioteca por exemplo, foi definida como um lugar tranquilo e calmo, cujo maior objetivo é ter foco para estudar, além de claro, buscar por livros. Já os laboratórios, trazem um significado de anseio por aprendizagem e parcerias com colegas de estudo: *JU3: É um local que amo estar e que sinto falta quando fico muito tempo ausente. Para mim, é muito gratificante poder realizar um projeto de iniciação científica.* Já as quadras também se mostram bem frequentadas, por conta dos treinos esportivos e aulas práticas do curso- sendo espaços muito estimados por terem uma relação direta com as vivências corporais.

CULTURAS JUVENIS

Nessa sessão, trazemos os dados sobre o tempo livre e preferências dos estudantes. A maioria relatou que quando não estão estudando ou na universidade gostam, principalmente, de: praticar exercícios físicos e/ou esportes; navegar na internet; realizar atividades culturais (cinema, teatro, shows, etc.); ir para baladas; sair com os amigos e/ou parceiro (a); dormir; ir ao shopping; entre outros.

Questionamos também sobre habilidades que eles possam desenvolver fora do ambiente acadêmico, e o gráfico a seguir as representa:

Figura 8. Habilidades fora do ambiente acadêmico

Fonte: Autoria própria, 2020.

Sobre a participação em grupos de jovens fora da universidade, o resultado foi curioso: 18 participantes relataram não frequentar nenhum grupo de jovens, contra apenas 5, que se dividem em grupos religiosos (2), políticos (1), grupo de dança (1) e grupo de Taiko (1).

Questionamos se as atividades que realizam no lazer trouxeram influências na hora de optar por bacharelado ou licenciatura, e as respostas foram muito interessantes. A maioria dos alunos que optou pelo bacharelado disse que o esporte e as vivências corporais influenciaram diretamente nessa preferência. Já os que escolheram licenciatura, tiveram suas influências vindas de outras experiências, como da escola. Muitos relatam que conheceram bons professores e se inspiraram neles, ou então que gostariam de ensinar a outras pessoas.

CONCLUSÕES

E o que os resultados apresentados podem contribuir para a perspectiva teórica da Sociologia da Juventude? Ao relacionar os dados coletados com a Condição Juvenil, podemos perceber que os jovens estudantes contribuintes para esta pesquisa possuem diferentes visões de mundo e possuem diferentes histórias e condições de vida. Em contrapartida, há algo em comum que os une, e que os levou escolher a Educação Física: as vivências e experiências corporais.

Destaca-se o significado que os jovens atribuem à universidade e ao espaço desta, ou seja, como eles vivenciam e simbolizam os momentos que passam nesse ambiente, o que isso influencia na sociabilidade deles com os colegas. Essas questões nos fazem refletir sobre a Sociabilidade e o Tempo e Espaço, já que muitos relataram sobre o quão importante e significativo é para suas vidas participar dos grupos, fazer estágios na área, e como isso tem um peso grande e uma influência no momento de traçar os objetivos e fazer escolhas acadêmicas. Além disso, a maior parte do tempo desses jovens é passada dentro do ambiente universitário, até mesmo o lazer, pois o ciclo de amizade de muitos deles, são outros jovens da faculdade, principalmente os que não moram com a família e que não são naturais da cidade da universidade.

Traçando um panorama em relação as Culturas Juvenis, podemos afirmar que ao mesmo tempo que estes jovens estão inseridos em diferentes grupos culturais, eles fazem parte de um mesmo grupo. Ou seja, o grupo de jovens universitários do curso de Educação Física da Unesp. Jovens que frequentam os mesmos espaços, compartilham de mesmas aulas, experiências semelhantes, etc.

Percebemos como a sociabilidade com os amigos é significativa para que eles frequentem certos espaços e realizem certas atividades, como as experiências vividas em ambientes externos à universidade, por exemplo, os estágios. Nota-se o peso da vivência, onde a experiência prática na área os faz confirmar suas escolhas, ou até mesmo mudarem suas ideias e visões de mundo.

O *Gap*, espaço-temporal, entre o 1º e o 3º ano, possibilita todas essas experiências aos jovens universitários: participações em grupos e laboratórios, possíveis vagas em estágios, conhecer novos amigos, participar de novos tipos de lazer, etc. Isso tudo pode influenciar as condutas, ideias e escolhas dos estudantes. Por isso, estudar e discutir sobre a juventude é algo imprescindível para analisarmos a Condição Juvenil, pois os jovens estão em constante construção, aprendizagem e sempre consumindo e produzindo cultura e saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escola. **Alfabetização e Cidadania.** São Paulo: Rede Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n. 10, nov. 2000.

CRUZ JUNIOR, Gilson; CAPARROZ, Francisco E. A Juventude rumo à docência: Considerações acerca da formação profissional em Educação Física. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, ed. 1, p. 145-159, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000100012>

CRUZ JUNIOR, Gilson; CAPARROZ, Francisco E. A juventude entre o desejo e a realidade na formação acadêmica em educação física: das nuvens à docência. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, ed. 1, p. 155-170, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100011>

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é esse aluno que chega à escola?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 102- 133. ISBN 978-85-423-0070-3.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FEIXA, C. Del reloj de arena al reloj digital: SOBRE LAS TEMPORALIDADES JUVENILES. **Jovenes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 7, n. 19, p. 6-27, jul./dez., 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

HALL. G.S. **Adolescence, its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York: Appleton and Company, 1904. <https://doi.org/10.1037/10616-000>

LDB. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

LIMA, Márcia Regina Canhoto; LIMA, José Milton. As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: Em busca de interlocução. **Revista Teias**, [S. l.], v. 13, n. 27, 28 jul. 2020. CURRÍCULOS: Problematização em práticas Políticas, p. 219-241.

LEONTIEV, Alexis. (1903-1979). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MENEGON, Rodrigo. **Culturas juvenis e jovens no Ensino Superior: em busca de caminhos para a formação inicial e a prática educativa na Educação Física**. Orientador: Márcia Regina Canhoto de Lima. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado, [S. l.], 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos G. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844174633>

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation**. Bervely Hills, 1980.

SILVA, J. C. **O universo sócio cultural dos jovens acadêmicos do curso de Educação Física da UnirG: Estratégias e perspectivas de profissionalização**. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Plano Editora, v. 4, 2011.

UNESP. **Projeto Político Pedagógico.** Educação Física, 2018. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/EducacaoFisica/ppp_ed_fisica_fct_prudente-09-05-18_.pdf>. Acesso em 24 de Junho de 2020.

VANZUITA, Alexandre et al. A Construção de Identidade (s) Profissional (is) de Formandos em Educação Física/The Build of Professional Identity (ies) ofPhysicalEducationGraduates. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 142-162, 2017. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180051>

VIGOTSKY, Lev Semyonovich (1896-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A DINÂMICA DA AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA: UMA PESQUISA QUALITATIVA REALIZADA EM ESCOLA PÚBLICA

Viviane Barrozo Manfré, Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: vivianemanfre12@gmail.com

RESUMO

O objetivo geral deste artigo consiste em discutir manifestações agressivas excessivas de uma criança de escola de educação infantil por meio de dados obtidos em uma intervenção, realizada com o intuito de contribuir à qualidade de suas relações interpessoais. Para atender ao objetivo proposto, a abordagem metodológica adotada neste trabalho é a qualitativa, com aporte teórico bibliográfico, principalmente na obra de Winnicott. A pesquisa bibliográfica ocorreu mediante análise das seguintes obras do autor: *A criança e o seu mundo* e *Privação e delinquência*, o que possibilitou a discussão da temática aqui proposta. Quanto mais cedo os pais e professores compreenderem os aspectos emocionais das crianças que manifestam muita agressividade, mais fácil se tornará lidar com elas, tanto em seus lares quanto no contexto escolar.

Palavras-chave: Manifestações agressivas; Winnicott; Educação Infantil.

THE DYNAMICS OF AGGRESSIVENESS IN CHILDHOOD: A QUALITATIVE RESEARCH CARRIED OUT IN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

The general objective of this article is to discuss excessive aggressive manifestations of a child from an early childhood school through data obtained in an intervention, carried out with the intention of contributing to the quality of their interpersonal relationships. To meet the proposed objective, the methodological approach adopted in this work is qualitative, with theoretical bibliographic support, mainly in Winnicott's work. The bibliographic research took place by analyzing the following works by the author: *The child and his world* and *Deprivation and delinquency*, which enabled the discussion of the theme proposed here. The sooner parents and teachers understand the emotional aspects of children who are very aggressive, the easier it will become to deal with them, both in their homes and in the school context.

Keywords: Aggressive manifestations; Winnicott; Child education.

LA DINÁMICA DE LA AGRESIVIDAD EM LA INFANCIA: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA REALIZADA EN LA ESCUELA PÚBLICA

RESUMEN

El objetivo general de este artículo es discutir las manifestaciones excesivamente agresivas de un niño de una escuela de primera infancia a través de datos obtenidos en una intervención, realizada con la intención de contribuir a la calidad de sus relaciones interpersonales. Para cumplir con el objetivo propuesto, el enfoque metodológico adoptado en este trabajo es cualitativo, con apoyo bibliográfico teórico, principalmente en el trabajo de Winnicott. La investigación bibliográfica se llevó a cabo mediante el análisis de los siguientes trabajos del autor: *El niño y su mundo* y *La privación y la delincuencia*, lo que posibilitó la discusión del tema aquí propuesto. Cuanto antes los padres y profesores comprendan los aspectos emocionales de los niños que son muy agresivos, más fácil será tratar con ellos, tanto en sus hogares como en el contexto escolar.

Palabras-Clave: Manifestaciones agresivas; Winnicott; Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo se configura como parte de uma pesquisa docente mais ampla, que investiga as relações interpessoais na escola, especialmente a timidez e a agressividade na escola. Não raras vezes, nos deparamos com frequentes queixas de profissionais da educação infantil acerca das crianças que apresentam muitas manifestações agressivas em sala de aula, interferindo em sua aprendizagem ou na do grupo. A referida temática se configura como difícil de ser investigada e trabalhada, pois apresenta muitas variáveis a serem consideradas e interpretadas.

Compreender os aspectos que permeiam as manifestações agressivas exige o conhecimento do desenvolvimento emocional humano, já que a agressividade pode ser manifestada de diversas formas e em várias etapas do desenvolvimento do sujeito. As manifestações agressivas se caracterizam como dificuldades de interação e podem estar relacionadas às experiências de cada criança ou, também, envolver fenômenos estritamente internos, relacionados a patologias.

Muitos autores se propuseram a buscar definições para as manifestações agressivas, na tentativa de esclarecê-las. Dentre eles, encontram-se os que seguiram o viés psicanalítico, discutindo esse fenômeno no desenvolvimento da criança desde cedo. Nas obras de Winnicott (1982, 2005), verifica-se que o autor se dedicou ao estudo e compreensão da agressividade e destrutividade, aspectos que se apresentam como inerentes à natureza humana. Conforme o autor, a ideia central ao estudar a agressividade consiste no fato de que, se a sociedade vive em perigo, esse perigo não decorre da agressividade em si, mas, sim, de sua repressão. Para o autor, a agressividade encontra-se relacionada ao amor primitivo, bem como suas formas de expressão (WINNICOTT, 2005).

A agressividade não é concebida como algo ruim ou necessariamente patológico, uma vez que constitui força necessária aos processos adaptativos do ser humano. Segundo Winnicott (1982), quando as fases iniciais do desenvolvimento emocional acontecem bem, a agressividade pode se converter em fonte de energia para realizar diversos trabalhos como a arte, brincadeira, estudo etc. Tudo vai depender de como é conduzida no entorno da criança, especificamente, nas relações familiares.

O objetivo geral desse artigo consiste em apresentar as possíveis causas de manifestações agressivas excessivas de uma criança de escola de educação infantil e os dados de uma intervenção que foi realizada no sentido de contribuir à qualidade de suas relações interpessoais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com base na concepção winnicottiana, na organização de seu mundo interno, a criança busca manter aquilo que ela sente como benigno, mas, há momentos em que ela sente que é preciso externalizar algo ruim, visando eliminá-lo (WINNICOTT, 2005). Trata-se de um fenômeno inerente ao ser humano e desde cedo é vivenciado pela criança, em sua relação com a mãe ou outra pessoa que se responsabilize por ela.

As primeiras manifestações de agressividade se evidenciam nos movimentos dos bebês ainda na barriga de suas mães, porém, estes não podem ser considerados como atos que visam ferir. Até então, tratam-se de uma atividade motora, em que a criança está se movimentando e, de repente, se depara com algo: a barriga da mãe. Cumpre ressaltar que a agressividade “é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (WINNICOTT, 2005, p.94).

Segundo o autor:

Pode ser que uma criança tenda para a agressividade e outra dificilmente revele qualquer sintoma de agressividade, desde o princípio, embora ambas tenham o mesmo problema. Acontece simplesmente que essas duas crianças estão lidando de maneiras distintas com suas cargas de impulsos agressivos. (WINNICOTT, 2005, p. 103).

Na teoria winnicottiana, observa-se que a agressividade é entendida como um movimento natural da criança expor seus pensamentos e desejos e, ainda, se configura como uma forma de aprendizagem sobre o conhecimento do mundo real. A agressividade se configura como necessária para que a criança se adapte e adquira segurança no início de sua vida.

Além de ser um mecanismo de fonte de energia do indivíduo, a agressividade colabora para a percepção da realidade externa, pelo bebê, desde muito cedo: “A agressão está sempre ligada, desta maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu”. (WINNICOTT, 2005, p. 104)

As crianças que apresentam manifestações agressivas possuem algumas características marcantes de comportamento: não obedecem às regras sociais no contexto em que se encontram inseridas (por exemplo, em casa, na escola, dentre outros locais); apresentam baixa tolerância à frustração, possuem explosões de raiva frequentes, não obedecem aos pais, têm dificuldades em interagir socialmente, em alguns casos, apresenta insucesso escolar, agride os colegas, os pais e os professores (de forma física e/ou verbal). Também, acabam sendo evitadas pelos seus pares por medo, o que amplia seu mal estar e exclusão social.

Há muitos trabalhos no Brasil com relação à agressividade, mas a maior parte deles se limita à questão do *bullying*, indisciplina, ou visam delimitar como a agressividade ocorre em sala de aula ou como os professores se posicionam diante dela. Assim, os professores não dispõem de materiais que os permitam se instrumentalizar para lidar com as crianças da educação infantil.

Durante a realização da pesquisa, ficou clara a preocupação de pais e professores em relação à situação das crianças que praticavam ataques físicos e verbais, na maior parte do tempo, na instituição escolar. Por este motivo surgiu o interesse em compreender melhor as manifestações agressivas, com a intenção de utilizar os conhecimentos produzidos para auxiliar essas crianças, pais e professores.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber, ainda, que alguns professores, apesar de considerarem a interferência de aspectos emocionais nos comportamentos em sala de aula, se restringem a especulações, culpabilizações, muitas vezes como forma velada de se desresponsabilizarem pelas crianças. Assim como nos mostram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica– DCNEB (BRASIL, 2010) a escola precisa representar um ambiente em que à criança seja possível um desenvolvimento integral, portanto, as questões que envolvem as relações interpessoais – e a agressividade – precisam ser consideradas nesse contexto.

Nas obras winnicottianas verifica-se que o autor enaltece a relevância do ambiente ser “suficientemente bom”, humano e forte para que seja capaz de conter a agressividade das crianças consideradas antissociais e que necessitam de cuidados, tanto em casa como na escola.

Winnicott (1982) apresenta o vínculo materno como a base para um desenvolvimento emocional saudável. Para que os bebês cresçam e se tornem adultos seguros, independentes e saudáveis, é importante assegurar uma boa experiência inicial, por meio do amor entre a mãe e o seu bebê, sendo essa relação iniciada ainda no ventre. A primeira forma de amor que o bebê consegue reconhecer são os cuidados físicos da mãe para com ele.

Segundo Winnicott (1982), o bebê possui fantasias associadas à excitação e à alimentação. O ato de mamar é permeado por elementos agressivos e destrutivos. Quando a criança está excitada, em sua fantasia, “ataca” o corpo da mãe e o seio materno, não percebendo que o corpo que está atacando é o mesmo que ela aprecia quando está tranquila. Tal agressividade está associada ao ato da alimentação e sobrevivência, não há a intenção de destruir. Assim, inicialmente “existe uma voracidade teórica de amor ou amor apetite-primário” (WINNICOTT, 2005, p. 97). Nesse caso, amor refere-se ao amor - boca.

Winnicott (1982) ressalta a importância da mãe sobreviver aos ataques do bebê:

O fato dela continuar sendo uma pessoa viva, na vida do bebê, torna possível à criança descobrir aquele sentido nato de culpa que constitui o único sentimento apreciável de culpa e a principal fonte do impulso urgente para consertar, para recriar e dar. Há uma sequência natural de amor implacável, ataque agressivo, sentimento de culpa, senso de preocupação, tristeza, desejo de corrigir ou consertar, construir e dar; esta sequência é a experiência essencial da infância, em suas fases iniciais, mas não pode converter-se numa coisa concreta se a mãe, ou quem por ela execute suas funções, não puder conviver com a criança em todas essas fases e assim possibilitar a integração dos vários elementos. (WINNICOTT, 1982, p. 123).

O crescimento e desenvolvimento do bebê ocorrem de forma gradual. À mãe ou cuidador cabe oportunizar o ambiente adequado para que tal desenvolvimento ocorra da melhor forma possível. Todos os aspectos físicos do bebê estarão bem, se o seu desenvolvimento emocional estiver ocorrendo naturalmente.

Para Winnicott (2005), as relações humanas são estabelecidas a partir de dois aspectos essenciais: amor e ódio. Desde o nascimento do bebê, tais elementos encontram-se presentes intensamente no íntimo do ser humano. Há diversificadas tendências humanas, todavia, as manifestações agressivas se configuram como as mais difíceis de se identificar as origens, visto que, na maioria das vezes, estas são atribuídas a fatores externos, ficando camufladas. Assegurar à criança que ela vivencie a agressividade inicial numa fase em que necessariamente não precise sentir arrependimento é fundamental, para que, assim, bases melhores e mais sólidas para a sua saúde mental sejam estabelecidas e fortalecidas. A agressividade é vivida pela criança de forma muito intensa nos primeiros anos de vida. Ao manifestar a agressividade, a criança não tem ideia dos motivos e por isso fica angustiada, tendo em vista que forças intensas e contraditórias estão atuando em seu inconsciente.

[...] quando as forças cruéis ou destrutivas ameaçam dominar as forças de amor, o indivíduo tem de fazer alguma coisa para salvar-se, e uma das coisas que ele faz é pôr para fora o seu íntimo, dramatizar exteriormente o mundo interior, representar ele próprio o papel destrutivo e provocar seu controle por uma autoridade externa. (WINNICOTT, 2005, p. 99).

Para que a criança possa alcançar um equilíbrio, ela necessita, portanto, do auxílio de seus cuidadores, pois há situações em que “é tarefa do adulto impedir que essa agressão fuja do controle, proporcionando uma autoridade confiante, dentro de cujos limites um certo grau de maldade pode ser dramatizado e usufruído sem perigo”. (WINNICOTT, 2005, p. 101)

Neste contexto, a criança necessita encontrar uma forma para manifestar a agressividade sem causar danos reais, ou seja, sem destruir e/ou machucar o outro; para isto necessita da orientação de um adulto. Gradativamente, conforme o desenvolvimento vai acontecendo, emerge a capacidade da criança se responsabilizar pelos seus atos, se colocando no lugar do outro, de não querer machucá-lo.

Para Winnicott (2005):

[...] toda agressão que não é negada, e pela qual pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar força ao trabalho de reparação e restituição. Por trás de todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas. (WINNICOTT, 2005, p. 101).

Para Winnicott (1982, p. 36) as relações que a criança estabelece com as outras pessoas serão bem sucedidas se ela obtiver êxito na relação inicial com sua mãe quando bebê: “[...] a única base autêntica para as relações de uma criança com a mãe e o pai, com as outras crianças e, finalmente, com a sociedade, consiste na primeira relação bem sucedida entre a mãe e o bebê [...]”

Winnicott (1982) orienta:

Se as crianças precisam de um bom lar normal com que se identificarem, também necessitam profundamente de um lar estável e de um ambiente emocional estável em que possam ter a oportunidade de realizar firmes e naturais progressos, no devido tempo, no decorrer das fases iniciais do desenvolvimento. [...] o amor dos pais não é, simplesmente, um instinto natural que conservam dentro deles próprios, mas algo que uma criança precisa absolutamente que lhes deem. (WINNICOTT, 1982, p. 118).

Diante do exposto, compreende-se que para que a criança desenvolva a capacidade de envolver-se com as pessoas e se responsabilize pelos seus elementos agressivos, as experiências satisfatórias decorrentes de um lar emocionalmente estável são indispensáveis.

Ao acompanhar a criança, com sensibilidade, através dessa fase vital do início do desenvolvimento, a mãe estará dando tempo ao filho para adquirir todas as formas de lidar com o choque de reconhecer a existência de um mundo situado fora do seu controle

mágico. Dando-se tempo para os processos de maturação, a criança se tornará capaz de ser destrutiva e de odiar, agredir e gritar, em vez de aniquilar magicamente o mundo. (WINNICOTT, 2005. p. 109).

Assevera Winnicott (2005) que, quando há ausência ou participação deficiente da mãe nos estágios iniciais de desenvolvimento da criança, as mudanças graduais em seu desenvolvimento ocorrerão de forma brusca e imprevisível.

Winnicott (2005) pontua que os estágios iniciais do desenvolvimento emocional são marcados por diversos conflitos. Em decorrência disso, a criança desenvolverá vários testes em seu lar, visando desorganizá-lo, principalmente se tiver alguma dúvida a respeito da estabilidade do ambiente e de seus familiares. A criança sossegará e irá brincar se o lar conseguir suportar tudo o que ela fizer. Ela precisa “[...] de um quadro de referência se quiser sentir-se livre e se quiser ser capaz de brincar, de fazer seus próprios desenhos, ser uma criança irresponsável”. (WINNICOTT, 2005, p. 129). A criança que não vivenciou experiências satisfatórias, decorrentes de um ambiente estável, não possuirá um quadro de referência. Geralmente tende a ficar angustiada, buscando segurança em outros lugares, ou seja, procura uma estabilidade e controle externos, recorrendo aos demais familiares, amigos e escola.

Conforme destaca Winnicott (2005), como resultante de falha ambiental, surge a tendência antissocial. Esta tendência se refere à privação/perda de uma boa relação, resultando em sofrimento e angústia, que alteram o processo do desenvolvimento emocional. A criança tivera um bom início, porém, em sua perspectiva, tudo com o que contava, agora lhe falta. Diante disso, a tendência se caracteriza como uma tentativa de recuperar e/ou redescobrir um ambiente suficientemente bom e/ou uma mãe suficientemente boa.

O roubo, sendo a principal característica da tendência antissocial, associa-se, frequentemente, à mentira. A criança que rouba um objeto não desfruta do mesmo, pois ela não está em busca deste, mas sim, da figura da mãe e do amor desta, que julga ter perdido.

[...] Quando uma criança rouba açúcar, ela está procurando a boa mãe, de quem ela tem o direito de tirar toda a doçura que houver. De fato, essa doçura é a própria criança, pois ela inventou a mãe e a doçura desta a partir de sua própria capacidade para amar, a partir de sua própria criatividade primária, seja ela qual for. Também procura o pai, se assim podemos dizer, que protegerá a mãe de seus ataques contra ela, ataques realizados no exercício de amor primitivo. Quando uma criança rouba fora de casa, ainda está procurando a mãe, mas procurá-la com maior sentimento de frustração e necessitando cada vez mais encontrar, ao mesmo tempo, a autoridade paterna que pode pôr um limite ao efeito concreto de seu comportamento impulsivo e à atuação das ideias que lhe ocorrem quando está excitada. (WINNICOTT, 2005, p. 131).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 7), quando se trata do acolhimento das crianças na escola, apresenta a seguinte concepção:

As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

Diante do exposto, verifica-se que as instituições escolares recebem uma diversidade de crianças, com características bastante peculiares. A partir dessa heterogeneidade surgem demandas de vários tipos em sala de aula, o que requer dos educadores capacidade de compreensão para entender e trabalhar com essas crianças.

A agressividade acarreta apreensão nas pessoas que estão à volta da criança, gerando inúmeras discussões controversas sobre como lidar com suas manifestações. A escola de educação infantil depara-se diariamente com casos em que crianças, cada vez menores, apresentam manifestações exageradas de agressividade, demandando um trabalho de maior acolhimento e orientação.

Winnicott (2005) explica que as dificuldades relativas à agressividade estão na maior parte das vezes relacionadas aos aspectos emocionais, o que leva a criança a buscar no ambiente escolar formas de

auxílio, utilizando, para isso, manifestações agressivas para que as pessoas a ajudem a retomar seu desenvolvimento emocional.

É importante mencionar, ainda, que a própria experiência de escolarização pode desencadear na criança conflitos que a leve a agir de maneira agressiva. A entrada na escola, neste caso, acaba trazendo insegurança em algumas crianças pelo fato do afastamento inicial da mãe, sobretudo as que permanecem nas instituições em período integral.

Winnicott (2005) argumenta que quanto mais cedo ocorrer uma brusca separação entre mãe e bebê, mais graves poderão ser as consequências, pois diversos sentimentos serão despertados no último de forma intensa neste contexto, tais como a ansiedade e a angústia. Tudo irá depender da idade e capacidade de manter viva, a criança, a lembrança da mãe na memória - algo que ela pode vir a desconstruir caso fique longe da mãe mais tempo do que possa suportar a sua ausência.

Quanto mais nova for a criança, mais difícil pode se configurar esta separação, ocasionando variados sintomas na criança, bem como um sentimento de ódio muito forte e, ao mesmo tempo, de culpa, visto que, quando sentiu ódio, não teve a oportunidade de expressar esse sentimento.

Neste contexto a criança poderá desenvolver algumas dificuldades emocionais, caracterizadas por timidez, agressividade até a tendência antissocial. Portanto, se o ambiente em que a criança vive fora de casa não for estável e acolhedor, isso poderá dificultar ainda mais seu desenvolvimento social. Especialmente na entrada da criança na escola, é importante que o processo de adaptação escolar seja feito com muito cuidado, para que a criança tenha apoio neste momento de transição.

Ao se observar o comportamento de determinada criança, é possível identificar e compreender quando, em algum momento, houve a perda do ambiente bom, com o qual a criança contara inicialmente. A experiência da escolarização pode fornecer um aparato a muitos comportamentos regressivos, inibição, instabilidade e outras alterações comportamentais:

[...] Instalam-se organizações defensivas na personalidade da criança. Pode ocorrer a regressão para algumas fases anteriores do desenvolvimento emocional que foram mais satisfatórias do que outras, ou pode haver um estado de introversão patológica. É muito mais comum do que se pensa ocorrer uma cisão da personalidade. Na forma mais simples de cisão, a criança apresenta uma vitrine, ou uma metade voltada para fora, construída com base em submissão e complacência, ao passo que a parte principal do eu, contendo toda a espontaneidade, é mantida em segredo e permanentemente envolvida em relações ocultas com objetos de fantasia idealizados. (WINNICOTT, 2005, p. 199).

Nesta situação de angústia, a criança com agressividade fica inquieta e, caso ainda tenha esperanças, irá à procura do lar e das relações que lhes faltaram fora de casa, procurando estabelecer um vínculo de confiança com alguém. Neste caso, o professor é muito visado pela criança, já que esta sempre irá em busca de auxílio em espaços nos quais se sinta segura e perceba uma preocupação real com ela.

A *escola maternal* é um desses espaços, sendo concebida por Winnicott (1982) como uma extensão da mãe, já que divide com essa, os cuidados necessários à criança pequena. Por isso, a escola precisa estabelecer um bom vínculo com as mães, visando a desenvolver uma relação de confiança e colaboração.

A professora se torna muito importante na vida da criança, uma vez que quanto menor for a criança, maior é a probabilidade dela reviver as relações estabelecidas no lar, com a professora. Entretanto, Winnicott (1982) alerta para o fato que somente quando a criança teve um bom início, caracterizado por um ambiente satisfatório, a professora de educação infantil terá maior propensão em obter êxito em sua prática docente.

Assim, quanto menor a criança, maior será a necessidade de estabelecer uma relação próxima com a mãe. Uma vez que a mãe apresenta a realidade externa ao seu filho, cabe à professora de educação infantil estabelecer e fortalecer o vínculo com a família da criança e oportunizar as relações pessoais da última, já que isto é condição a um bom desenvolvimento social da criança.

Segundo Winnicott (1982), a unidade escolar recebe dois grupos característicos de educandos, sendo eles: crianças que tiveram em seus lares experiências satisfatórias e crianças que não tiveram tais experiências devido à algumas falhas no ambiente familiar. O primeiro grupo consiste em crianças que conseguem administrar os mais diversos sentimentos que possuem, estando melhor estruturadas

internamente, sendo mais capazes de se apropriarem dos benefícios do ensino propiciado pela escola. Em contrapartida, o segundo grupo vai até a escola em busca de encontrar um ambiente estável. Assim, a partir das necessidades de desenvolvimento de cada educando, a escola precisa observar, compreender e acolher tais demandas, propiciando a eles o sentimento de segurança e confiança de que necessitam.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica adotada neste trabalho é qualitativa, com aporte teórico bibliográfico na obra de Winnicott. Segundo Minayo et al (2005, p.81), a pesquisa qualitativa “Preocupa-se com a compreensão interpretativa da ação social. No conceito de ação, a sociologia compreensiva inclui todo o comportamento humano quando e até onde a ação individual lhe atribui um significado subjetivo.”

Lima e Miotto (2007, p. 44) destacam que a pesquisa bibliográfica:

[...] permite, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser alcançado (?) no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantido o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado.

A pesquisa bibliográfica ocorreu mediante análise das duas principais obras de Winnicott que abordam a questão da agressividade, a saber: *A criança e o seu mundo* e *Privação e delinquência*, a partir das quais estruturou-se a discussão aqui proposta. Os dados foram analisados com base na Análise de conteúdo, de Bardin (2006), e os resultados mais significativos serão apresentados a seguir.

Participou da pesquisa uma criança do sexo masculino, de 4 anos de idade, de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Presidente Prudente – SP. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados observações em sala de aula, entrevistas com pais e professores da criança e atividades lúdicas com a criança na Brinquedoteca Escolar. As atividades lúdicas foram realizadas individualmente, uma vez por semana, com a duração aproximada de uma hora. Os materiais utilizados foram brinquedos, tais como animais de plástico, carrinhos, fantoches, bonecos, jogos, dentre outros.

A brincadeira foi utilizada na intervenção como forma de contribuir à qualidade de vida da criança, já que o brincar permite a comunicação de sentimentos agressivos, conflitos, medos, sem que haja retaliação do meio. Ao brincar a criança lida de modo criativo com a realidade externa, podendo elaborar situações que lhes foram traumatizantes. Conforme Winnicott (1975), a brincadeira acontece em uma área que se encontra entre a realidade psíquica e o mundo externo. A criança traz para este contexto objetos que são de sua realidade externa, utilizando-os em função de algo que advém de sua realidade interna. Em prol de suas fantasias, na brincadeira, a criança trabalha com fenômenos externos, lhes atribuindo significados e sentimentos.

Os dados obtidos foram organizados e analisados conforme os preceitos da pesquisa qualitativa, em contribuição com interpretações realizadas com base na teoria psicanalítica de Winnicott. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 31996114.5.0000.5402) e os pais e professores envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criança participante estudava em uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada em um município de médio porte do interior de São Paulo. Frequentava o Maternal II, tinha 4 anos e, por motivo ético, recebeu o nome fictício *João*.

João foi encaminhado a participar da pesquisa porque apresentava manifestações excessivas de agressividade, o que dificultava muito os relacionamentos da criança em sala de aula devido aos gritos e diversos tipos de ataques físicos e verbais, na maior parte do tempo. A professora o considerava “*agitado, teimoso, nervoso*” e acreditava que, na tentativa de resolver os conflitos emergentes, ele acabava se envolvendo em brigas com os colegas. João não gostava de ser contrariado e, em algumas situações, apresentava “*variação de humor*”, nas palavras da professora. Essas características estão relacionadas à tensão, conforme aponta Winnicott (2005).

Ainda conforme relato da professora, João, em relação ao desenvolvimento cognitivo, *era “muito bom”*, sendo uma criança muito inteligente e participativa. Quando se sentia incomodado ou mesmo “sem motivos”, acabava gritando, chorando e batendo nos colegas. Para Winnicott (1982) a questão da agressividade nunca se trata apenas de externalização de tensão ou algo que ocorre sem motivos. Para a criança podem vários motivos, como pode ser observado na seção anterior, no momento em que se discutem as possíveis causas da agressividade.

A criança gostava muito de sua mãe e da avó paterna, porém, não comentava sobre seu pai; a professora disse que a mãe era muito carinhosa com João. A relação de João com a professora era boa, ele demonstrava afeto e era carinhoso. João relatava à professora os acontecimentos de seu dia-a-dia, gostava de conversar. A professora relatou, ainda, que a criança se relacionava muito bem com um colega, que lhe era muito próximo: *Eles conversam e se entendem*. Disse que as demais crianças preferiam não se aproximar de João, para evitar os comportamentos agressivos do garoto. Aqui, é importante ressaltar a importância do trabalho com o desenvolvimento social da criança, pois a agressividade pode se converter em um fator de exclusão social. João chegava à escola sempre *agitado e irritado* e as manifestações agressivas do garoto aconteciam mediante puxões de cabelo nos colegas, birras, gritos, ataques físicos e verbais.

A família declarou haver relações conflituosas neste contexto, pois passavam por um processo de separação, marcado por idas e voltas. Foi relatado que o comportamento da criança havia piorado neste contexto. Em sala de aula, neste período, ele se mostrou *abatido, irritado*, desafiando a professora constantemente e batendo em seus colegas. Para que possa ter um bom desenvolvimento emocional, a criança necessita viver em um espaço estável, do ponto de vista emocional, para que desenvolva a segurança. Se considerarmos esta questão que aparece fortemente em Winnicott (1982, 2005) não é difícil perceber que a criança passava por conflitos, o que gerava insegurança, medo da perda, raiva, tensão e angústia.

Quando a criança manifestava agressividade, a professora tentava estimular o diálogo, sempre orientando João a conversar com seus colegas ou, então, com ela. Porém, esta se sentia frustrada porque percebia que, *mais cedo ou mais tarde*, João voltava aos comportamentos iniciais. Isto acontecia porque a criança precisava de um apoio mais profundo, que a permitisse externalizar e trabalhar seus receios e medos - algo que a pesquisa pode oferecer à João.

Os encontros lúdicos com a criança, na brinquedoteca escolar, devido à extensão dos dados foram resumidos e apresentados em quadros, abordando as principais brincadeiras realizadas por ela e características de seus comportamentos neste contexto.

Quadro 1. Resumo dos encontros lúdicos (1º ao 6º encontro).

Encontro	Brincadeiras
1º	<ul style="list-style-type: none"> ● Ao ser convidado para a Brinquedoteca, o aluno mostrou-se curioso e inseguro; porém, aceitara; ● Abriu as caixas e olhou com curiosidade os brinquedos ali presentes; ● Contara histórias da Chapeuzinho vermelho utilizando os livros de literatura infantil. Em um outro livro sobre animais, o mesmo dissera que a pesquisadora <i>seria a coruja e ele o leão, porém, o leão estava chorando pois queria a mãe dele e, por isso, ficava bravo</i>; ● Brincara de médico e paciente; ● Simulara a aplicação de injeção no braço da pesquisadora; ● Boneca “Barbie”: espiara por baixo da roupa dela; ● Brincara com o boneco “Batmam”; ● “Cortara” os pés do lobo da decoração da sala; ● “Atirara” com um brinquedo na pesquisadora; ● Não ajudara a guardar os brinquedos: conforme a pesquisadora os colocava nas caixas, a criança os retirava.
2º	<ul style="list-style-type: none"> ● Boneca “Barbie”: levantara o vestido dela, não dissera nada;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Brincara de médico e paciente: simulara a aplicação de injeção na pesquisadora; ● Brincara com o boneco Batmam; ● Desenhara: pedra, baleia e arco-íris; ● Mobilizara a casinha de madeira e enfiara a cabeça dentro dela dizendo que ia dormir para descansar, pois havia trabalhado muito; ● Passara o serrote de plástico na cabeça da pesquisadora; ● Não ajudara a guardar os brinquedos, mas, também, não os retirou das caixas enquanto a pesquisadora os estava guardando.
3º	<ul style="list-style-type: none"> ● “Serrara” o pé do lobo da decoração da parede da Brinquedoteca; ● Livros de história da Chapeuzinho vermelho e Princesa Ariel; ● Brincara de trocar fralda da boneca; ● Brincara de esconde-esconde atrás da casinha dos Três porquinhos; ● Não ajudara a guardar os brinquedos nas caixas.
4º	<ul style="list-style-type: none"> ● Livros: contação de história da Princesa Ariel para a pesquisadora, sem muita verbalização.
5º	<ul style="list-style-type: none"> ● Quebra – cabeça; ● Convidara a pesquisadora para brincar com boliche; ● Pedira à pesquisadora que desenhasse uma baleia e um tubarão; ● Deitara-se com a cabeça dentro da casinha de madeira, sem verbalização; ● Brincara de esconder, pedindo à pesquisadora que o procurasse; ● Não ajudara a guardar os brinquedos nas caixas.
6º	<ul style="list-style-type: none"> ● Tirara todos os brinquedos das caixas, olhando um por um, não se fixando em nenhum; ● Pegara a “Barbie” e dissera que ela era parecida com a pesquisadora e que a mãe dele usava batom, assim como a “Barbie”; ● Mobilizara a casinha de madeira; ● Boliche; ● Brincara com os animais, reproduzindo os sons deles; ● Contara histórias da Princesa Ariel e do peixe; ● Brincara de esconde-esconde novamente; ● Somente a pesquisadora guardara os brinquedos.

Fonte: O autor

Como exposto no quadro, apesar da insegurança diante do convite, no primeiro encontro, João de imediato apanhou os brinquedos, não se apresentou receoso ao abrir as caixas. João demonstrou ser uma criança bastante comunicativa, em determinados momentos convidava a pesquisadora para participar das brincadeiras. De início explorou todos os brinquedos de uma vez, com muita pressa, assim como agia em sala de aula. Não ajudou a pesquisadora a guardar os brinquedos, por não querer interromper a atividade.

No segundo encontro percebeu a existência da imagem de um lobo - remetendo à história de Chapeuzinho Vermelho - na parede da biblioteca, demonstrando certo incômodo. Em seguida, pegou o serrote de plástico e começou a "serrar os pés do lobo", na qual foi possível dar bastante vazão à agressividade. Na brincadeira com a casinha, expressava um conflito inicial a ser investigado, relacionado à necessidade de "descanso". Não queria finalizar a atividade, mas também, não tentava impedir a pesquisadora ao guardar os brinquedos.

No encontro seguinte o primeiro ato na brinquedoteca foi procura pela imagem do lobo na parede. Escondia-se atrás da "casinha dos três porquinhos" (casinha de fantoches) para tentar atirar brinquedos no lobo. Na sequência pegou o serrote de plástico e simulou *serrar* a cabeça da pesquisadora, sem verbalizações. Percebe-se, ainda, a alternância entre brincadeiras com exploração de brinquedos e, também, expressão de sentimentos e conflitos. No encontro mencionado, não houve a aceitação do fim da atividade lúdica.

No quinto encontro, demonstrou uma maior aproximação afetiva da pesquisadora ao convidá-la para participar de um jogo de boliche. Deitou-se dentro da casinha de bonecas de madeira, sem verbalização, demonstrando necessidade de acolhimento. No encontro seguinte, voltou a realizar as brincadeiras de exploração dos objetos, alternando com as brincadeiras já realizadas de expressão de sentimentos. Uma das principais mudanças apresentada pela criança, consistiu em fazer menção direta à mãe.

Percebe-se, no início dos encontros, que João não queria interromper a atividade lúdica, porém, ao longo do tempo, ele foi mostrando que, além do brincar, não queria interromper o contato com a pesquisadora. Progressivamente, tendo a certeza de que ela retornaria para brincar com ele, começou a aceitar as regras e ajudar a guardar os brinquedos.

No momento em que se escondia atrás da "casinha dos três porquinhos", esperava um escudo para que pudesse "atacar" o lobo. A figura o fazia sentir medo e frequentemente solicitava à pesquisadora que se escondesse junto a ele, atrás da casinha, ficando sob proteção da primeira. João demonstrava querer enfrentar sua dificuldade interior, porém, precisava de um apoio, o qual foi oferecido prontamente a ele. A criança vivia na defensiva: atacava aquilo que a provocava medo.

A alternância entre brincadeiras de exploração e expressão de sentimentos, podem ser observadas, dentre outros aspectos, nos encontros lúdicos ocorridos do 7º ao 11º encontro:

Quadro 2. Resumo dos encontros lúdicos (7º ao 11º encontro).

Encontros	Brincadeiras
7º	<ul style="list-style-type: none"> ● Brincara com os animais, reproduzindo os sons deles; ● Brincara de médico e paciente: simulara a aplicação de injeção na pesquisadora; ● Brincara de mobiliar a casinha e colocara a cabeça dentro dela; ● Brincara de pega-pega.
8º	<ul style="list-style-type: none"> ● Viera ao encontro da pesquisadora, sorrindo e abraçando-a, antes de entrarem na brinquedoteca; ● Brincara de esconde-esconde; ● Brincara de trenzinho, dizendo que dentro dele só caberiam duas pessoas: ele e a pesquisadora; ● Brincara com o Homem de ferro; ● Pegara uma onça, dizendo que a onça era sua mãe e que atacava uma girafa. ● Brincara com o trenzinho; ● Contara histórias para a pesquisadora: Chapeuzinho Vermelho; uma história sobre um barco e outra história em que ele era um leão que estava chorando porque queria a mãe dele e por isso estava bravo; ● Guardara os brinquedos nas caixas e aceitara voltar para a sala de aula como se ele tivera feito o que deveria fazer: <i>agora podemos voltar para a sala - disse ele.</i>
9º	<ul style="list-style-type: none"> ● Tivera iniciativa de pegar e manusear os objetos das caixas; ● Interesse pelos livros; ● Ao invés de deitar a cabeça dentro da casinha, nesse dia, mobiliara a casinha; ● Brincara de esconder carrinhos na massinha; ● Brincara de fazer bolhas de sabão e estourá-las; ● Homem de ferro; ● Serrara a parede com o serrote de plástico; ● Instrumentos de médico: a pesquisadora fora a paciente e a criança a médica; ● Carro de polícia; ● Inicialmente a criança recusara-se a ajudar a guardar os brinquedos.
10º	<ul style="list-style-type: none"> ● Tartaruga ninja; ● <i>Batmam</i>; ● Homem de ferro;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Serrote; ● Bolha de sabão (pedira para a pesquisadora estourar as bolhas); ● Boneco de neve do filme <i>Frozen</i>; ● Denominara um tabuleiro como cama e disse que: <i>“A cama é de crianças e as crianças e a mamãe que dorme nela”</i> ● Massinhas: pedira ajuda para pesquisadora para abrir os potes; ● Convidara a pesquisadora para fazer um bolo; ● Bolha de sabão; ● Livros; ● Tubarão: <i>“Olha o tubarão, ele come peixes. O tubarão está tentando pegar a mãe dele”</i>; ● Lagartixa: <i>“Minha vó tem uma lagartixa, Viviane”</i>; ● Mordera a bola de plástico; ● Mobiliara a casinha; ● <i>Batmam</i>; ● Homem de ferro; ● Simulara o barulho de tiro e dissera: <i>“Morreu a lagartixa”</i>.
11 ^o	<ul style="list-style-type: none"> ● No caminho para a brinquedoteca, a criança disse: <i>“Viviane, eu adoro muito você!”</i>; ● Massinha: empilhara os potes; ● Bolhas de sabão e a pesquisadora estourando-as; ● Dissera o garoto: <i>“A minha mãe chama Ariane, essa cama é dela”</i>. ● Bolha de sabão; ● Massinha; ● Homem de ferro e <i>Batmam</i>; ● <i>“A lagartixa subiu em cima da casa. A casa chama mãe do bebê. A lagartixa vai dormir em cima da casa da mãe para descansar”</i>; ● Massinha; ● Bolha de sabão; ● A criança ajudara a guardar os brinquedos.

Fonte: O autor.

Neste período, o garoto estreitou ainda mais sua interação e contato afetivo com a pesquisadora. Nas brincadeiras teatralizava os sentimentos ambivalentes pela mãe, de amor e de raiva, próprios da idade, conforme preconiza Winnicott (1982, 2005).

Além disso, o garoto explorava diversos livros que estavam presentes na prateleira da sala, mas não solicitava a contação da história. João se interessava, também, por consertar com o martelo, uma ponte (construída com peças do quebra-cabeça) e de mobiliar a grande casinha de madeira que se encontrava na brinquedoteca. Depois que a casinha estava "arrumada" ele literalmente introduzia a cabeça dentro dela e dizia que iria dormir/descansar, uma vez que tinha trabalhado muito consertando a ponte.

João, em um dos encontros lúdicos, pegou um brinquedo que simboliza uma onça e disse que se tratava de sua mãe. Este seria o tigre, porém, ambos "pegariam" os outros animais. Na sequência começou a representar atos hostis da onça contra uma girafa, pegou um boi (que representava a si próprio) e disse que ele havia matado a onça.

A pesquisadora, diante da recusa de João em encerrar os encontros, sempre reafirmava que eles voltariam a brincar na semana seguinte e, aos poucos, ele começou a ter confiança de que esta retornaria. A criança, nesse momento de seu brincar, passou a integrar uma brincadeira à outra, como por exemplo, escondia alguns carrinhos dentro da massinha e elaborava histórias envolvendo os brinquedos.

João expressava possuir vínculo com a pesquisadora, sentindo confiança ao expor seus sentimentos. Em entrevista com a mãe da criança, esta declarou que ela e a criança dormiam na mesma cama, assim como João havia demonstrado na brincadeira com o tabuleiro.

À medida que o garoto manuseava os livros, a pesquisadora observou que este não o fazia com a intenção de que lhe fossem contadas histórias, mas com a intenção de contar sua própria história. Utilizava os livros como instrumento para ter a oportunidade de falar sobre sua vida, as coisas das quais gostava e as que o desagradavam.

Particularmente, as histórias contadas pelo garoto, iam ao encontro de seus medos, receios ou aspectos fantasiosos. Através das histórias, eram expostas tensões internas, as quais se expressaram, inicialmente, por meio da persecutória imagem do lobo, que representava a figura do pai de João. Através da evolução das brincadeiras, João expressava seus conflitos de forma cada vez mais clara, como na brincadeira em que ele colocava sua cabeça dentro da casinha de madeira. Esse brincar específico, revelou um desejo de aproximação física com o corpo da mãe, pois sentia sua ausência enquanto estava em ambiente escolar (estudava em período integral). Por meio desta brincadeira, conforme Winnicott (1982), ele externalizava e trabalhava sua necessidade afetiva, pois a casa representava, simbolicamente, a mãe.

Quadro 3. Resumo dos encontros lúdicos (12º ao 15º encontro).

Encontros	Brincadeiras
12º	<ul style="list-style-type: none"> ● Empilhava potes de massinha de modelar; ● A pesquisadora tinha que estourar as bolhas de sabão; ● Homem de ferro e Batmam; ● Livro: apenas folheia; ● Martela brinquedos; ● Enterra a cabeça do Homem de ferro e do Batmam nas massinhas; ● Enterra carrinhos nas massinhas; ● A criança dissera: <i>“olha Viviane, eu me machuquei ontem (estava correndo e cai)”</i>; ● Convidara a pesquisadora para fazer um bolo de massinha; ● Pegara a coroa de princesa. A pesquisadora pergunta: <i>“Quem vai usar esta coroa?”</i> Ele responde: <i>- Você, Viviane”</i>; ● Batmam e Homem de ferro; ● Guardara apenas as massinhas.
13º	<ul style="list-style-type: none"> ● Potes de massinha; ● Homem de ferro e Batmam; ● Massinha; ● Tabuleiro que a criança nomeara de cama; ● Pegara as massinhas e as colocou em cima da cama (tabuleiro) para dormir; ● Brincara de médico; ● Cortara as massinhas com a tesoura de plástico; ● Brincara de passar o vestido do fantoche da <i>Chapeuzinho Vermelho</i>; ● <i>“Eu gosto muito de você!”</i>; disse à pesquisadora. ● Brincara de avião; ● Livro de histórias; ● Pegara uma lagartixa de plástico e a grudara na parede com a massinha; ● Livro de história da <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (não quis que a pesquisadora contasse a história); ● Avião de papelão; ● Não ajudara a guardar os brinquedos das caixas.

14º	<ul style="list-style-type: none"> ● Manuseara a massinha sem verbalização; ● Homem de ferro; ● Bolha de sabão, pedindo para pesquisadora que as estourasse; ● Martela a massinha: sem verbalização. ● Livros de histórias: peixe, sereia, bruxa, baleia- conta história à pesquisadora. ● Ajudara a guardar os brinquedos na caixa. Disse: <i>Já está dando nossa hora né!</i>
15º	<ul style="list-style-type: none"> ● Marteladas nas massinhas; ● Batman: enterra a cabeça dele na massinha e tira novamente... cabeça reaparece como mágica. ● Começara a reproduzir uma situação envolvendo tubarões, mas não chegara a finalizar, ele mesmo guardara as massinhas nos potes. ● Deitara-se na caixa dos brinquedos que esvaziou. ● Guardara apenas as massinhas.

Fonte: O autor.

Ao longo das brincadeiras a criança começou a colocar a pesquisadora na posição de uma rainha. A rainha, por sua vez, equivalia à mãe. João estava vivenciando com a pesquisadora algo que remetia à sua relação com a mãe. Quando o garoto começava a guardar as massinhas, aceitava “ganhar e perder a pesquisadora”, pois, já havia elaborado que a separação seria temporária e confiava em seu retorno. Talvez ele ainda não tivesse essa certeza quando ficava na escola, a respeito de "ganhar e perder a mãe", por isso ficava tão vulnerável emocionalmente naquele espaço.

Quando a criança pegava a lagartixa de plástico e a grudava na parede com a massinha, foi simbolizado, novamente, o desejo de ter um contato físico com o corpo da mãe, podendo, até mesmo, ser algo relacionado ao processo de amamentação. A lagartixa representava João. O fato dele não ter ajudado a guardar os brinquedos das caixas nesse dia mostrou que estava em conflito, mais uma vez, com suas inseguranças maternas. A partir do momento em que conseguiu estabelecer vínculo, em alguns aspectos maternos com a pesquisadora, as suas necessidades amenizaram-se e passou a não temer o final dos encontros lúdicos. João estava conseguindo utilizar o brincar à serviço de suas necessidades afetivas.

Quadro 4. Resumo dos encontros lúdicos (16º ao 19º encontro).

16º	<ul style="list-style-type: none"> ● Martelara massinha; ● Mobiliara a casa; ● Empilhara potes de massinha e derrubara a torre; ● Fizera tubarões com massinha de modelar e os amassou, apertou, destruiu; ● Fizera um desenho para a professora: baleia e tubarão; ● Na hora de ir embora somente guardara as massinhas.
17º	<ul style="list-style-type: none"> ● Fizera tubarões com a massa de modelar; ● Empilhara os potes de massinha e os derrubou; ● Batman; ● Carro de polícia; ● Batera o carro de polícia nos potes de massinha; ● Criança percebera a falta da hélice no avião de papelão e se lembrou de que tinha sido ele mesmo que o “estragou”; ● Homem de ferro matou a onça;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Guardara somente as massinhas.
18º	<ul style="list-style-type: none"> ● Massinha; ● Batmam; ● Verbalizava as brincadeiras; ● Assumira que arrancara a cauda e as asas do avião de papel, porque tinha medo do barulho. ● Massa de modelar; ● Serrote; ● Martelo; ● Começara a fazer barulhos e pediu para a pesquisadora fechar os ouvidos, pois era uma surpresa: apertava o peixinho de borracha para sair o som, jogava o pratinho no chão. ● Concordara em ajudar, mas não guardara os brinquedos e perguntou se voltariam a brincar “amanhã”.
19º	<ul style="list-style-type: none"> ● Brincara com a maleta de médico, sem verbalizações; usou injeção. ● Fizera bolo com massinha e o cortou com a faca, dizendo que "O pedaço maior era para a mãe". ● Não ajudara a guardar os brinquedos: perguntou se não poderia levá-los para os amigos brincarem, também, na sala de aula.

Fonte: O autor.

Dentre as brincadeiras o que mais destacou foi o fato de João ter assumido a responsabilidade pela destruição de partes do avião de papelão, constituindo um primeiro passo na evolução do desenvolvimento emocional e na agressividade, para Winnicott (2005). Não queria interromper as atividades, ao final dos horários dos encontros, por estar podendo utilizar o brincar na resolução de seus conflitos emocionais.

No último encontro lúdico João fez um bolo, dizendo que o primeiro pedaço seria de sua mãe, exteriorizando uma amenização de seu mal estar com a mesma. Ainda no mesmo dia, e conforme descrito no quadro, João não quis guardar os brinquedos, pois pretendia compartilhá-los com seus amigos. Isto evidenciou que o garoto estava querendo se aproximar dos amigos, dividir com eles algo bom, o que mostrou que os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Neste momento, foi notório o salto qualitativo nas relações interpessoais de João, tendo em vista que, quando iniciou o projeto, praticava ataques físicos, verbais, gritos e birras, o que resultava em muitas reclamações por parte dos pares e dos responsáveis pelos colegas de sala. Após a participação no projeto, com base nas informações obtidas por meio da professora, o garoto estava diferente em sua forma de reagir frente às situações de conflitos. Seu relacionamento com as crianças melhorou muito, a ponto das reclamações terem diminuído de forma significativa. No que se refere às manifestações agressivas, a professora disse, também, que estas estavam acontecendo em situações isoladas, como uma forma de reagir às provocações dos colegas.

CONCLUSÕES

Frente às situações diversas, como as que envolvem as manifestações agressivas, é importante que os profissionais da educação compreendam que, para algumas crianças, o processo de inserção escolar não será, necessariamente, um momento fácil. Quando alguma dificuldade ocorre, sobretudo quando já há algum fator externo considerável para se somar à experiência de escolarização, o âmbito escolar é convertido, pela criança, em um local para o estabelecimento de vínculos que lhe traga segurança. Para que suas demandas sejam observadas, a agressividade aparece como forma de comunicação. As crianças nesta situação estão à procura de pessoas que cuidem delas e as ajudem a lidar com seus aspectos internos.

Por isso, reiteramos que a escolha do tema agressividade na educação infantil é importante pelo fato de elucidar elementos desta tendência humana, que, não raras vezes, não é compreendida pelos profissionais da infância por não serem abordadas nos cursos de formação inicial e continuada. Almejamos que as reflexões presentes neste trabalho contribuam para as práticas pedagógicas, visando desenvolver um trabalho de qualidade, compreendendo, respeitando e orientando as crianças.

Para Winnicott (2005), a agressividade dificilmente está relacionada a um único fator. Porém, o autor ressalta sempre a presença de uma lacuna nas relações afetivas iniciais da criança, marcada por rompimentos ou ausências maiores do que esta pode suportar.

As manifestações agressivas no ambiente escolar podem ser compreendidas como a indicação da presença de fatores que se tornaram obstáculos para que o desenvolvimento emocional da criança flua, fazendo com que ela reaja, em busca de auxílio e, por algum motivo, elegeu a escola para isto.

Considerando a escola um espaço de formação, visando a assegurar o desenvolvimento integral do educando, esta acaba influenciando diretamente na formação do sujeito. Winnicott (1982) argumenta que a criança, ao adentrar o grupo escolar, ainda necessita de cuidados que estão muito próximos aos cuidados maternos e isto precisa ser considerado. Neste contexto, destaca-se a relevância de uma boa relação entre a escola e a família, de maneira a se apoiarem e atuarem de forma coerente, auxiliando a criança em seu desenvolvimento emocional, o que se refletirá em suas condições sociais na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CBE n. 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BARDIN, A. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v.10, p.37-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MINAYO, M. C. de S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. <https://doi.org/10.7476/9788575415474>

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A DOCÊNCIA PELA ÓTICA DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA: JULGAMENTOS, VIVÊNCIAS E SONHOS EM TEMPOS PANDEMICOS

Fabiana Yamamoto¹, Alexandre Luiz Polizel², Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Londrina, PR. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR. E-mail: fabianayamamoto@alunos.utfpr.edu.br.

RESUMO

As narrativas de si nos ajudam a compreender como as subjetividades dos sujeitos são criadas durante seu percurso formativo e são importantes pois possibilitam um ato de escuta, que nos ajudam a pensar a constituição, as potencialidades e curricularidades dos sujeitos. Garantir este tipo de escuta em tempos pandêmicos é um desafio. Este artigo tem como objetivo compreender e analisar as subjetividades construídas ao longo da vida de um estudante de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina por meio do uso de narrativas produzidas por tal e refletir acerca dos processos formativos, sejam eles pessoais ou profissionais. Assim, a pesquisa, de cunho qualitativo, constituiu em uma entrevista guiada por um questionário semiestruturado, realizado por meio da troca de áudios em um aplicativo de mensagem instantânea. Os dados foram examinados conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. A partir das narrativas produzidas emergiram três eixos analíticos que norteiam este manuscrito: a) concepções acerca do exercício docente; b) Vivências no magistério e suas reflexões; e c) Sonhos. Por meio das tessituras do estudante podemos compreender melhor como dá-se a construção de um futuro docente e quais foram as suas motivações para trilhar essa carreira, seus julgamentos da profissão, a entrada no Magistério e finalmente o ingresso na Universidade. Com isso podemos nos aproximar mais das histórias reais dos futuros docentes, em especial do seu devir, ou seja, do processo de ser permanentemente mutável.

Palavras-chave: Narrativas. Subjetividades. Formação Docente. Vivências. Licenciatura em Química.

TEACHING FROM THE OPTICS OF A LICENSEE IN CHEMISTRY: JUDGMENTS, EXPERIENCES AND DREAMS IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

Self-narratives help us to understand how subjects subjectivities are created during their formative journey and are of great importance since they enable of a listening act and help us to think about the constitution, potentialities and curricula of the subjects. Insuring this type of listening in pandemic reality is a challenge. This article aims to understand and analyze the subjectivities constructed throughout the life of a graduate student in Chemistry at the Federal Technological University of Paraná - Câmpus Londrina with the use of narratives produced by this and reflect on the training processes, whether personal or professionals. Thus, the research, with a qualitative nature, consisted of an interview guided by a semi-structured questionnaire, carried out through the exchange of audios in an instant messaging application. The data were examined according to the content analysis technique proposed by Bardin. From his narrative three analytical axes emerged that guide this manuscript: a) preconceptions about the teaching exercise; b) Experiences in the teaching profession and its reflections; and c) Dreams. Through the student's knowledge, we can better understand how the construction of a future teacher takes place and which were the motivations to pursue this career the personal judgments of the profession, the entry into the Magisterium and finally the admission to the University. With this, we can get closer to the real stories of future teachers, especially their future, that is, the process of being permanently changeable.

Keywords: Narratives. Subjectivities. Teacher Education. Experiences. Chemistry graduation.

ENSEÑAR DESDE LA ÓPTICA DE UN LICENCIATARIO EN QUÍMICA: JUICIOS, EXPERIENCIAS Y SUEÑOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

Las narrativas de sí mismos nos ayudan a comprender cómo se crean las subjetividades de los sujetos durante su recorrido formativo y son de suma importancia ya que posibilitan un acto de escucha y nos ayudan a pensar en la constitución, potencialidades y curricularidades de las asignaturas. Garantizar este tipo de escucha en tiempos de pandemia es un desafío. Este artículo tiene como objetivo comprender y analizar las subjetividades construidas a lo largo de la vida de un estudiante de posgrado en Química de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná - Câmpus Londrina a través del uso de narrativas producidas por este y reflexionar sobre los procesos de formación, ya sean personales o profesionales. Así, la investigación, de carácter cualitativo, consistió en una entrevista guiada por un cuestionario semiestructurado, que se realizó mediante el intercambio de audios en una aplicación de mensajería instantánea. Los datos fueron analizados según la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin. De su narrativa emergen tres ejes analíticos que orientan este manuscrito: a) prejuicios sobre el ejercicio docente; b) Experiencias de la profesión docente y sus reflexiones; c) Sueños. A través de los escritos del alumno podemos comprender mejor cómo se da la construcción de un futuro docente y cuáles fueron sus motivaciones para seguir esta carrera, sus juicios de la profesión, el ingreso a la profesión docente y finalmente el ingreso a la Universidad. Con eso, podemos acercarnos a las historias reales de los futuros docentes, especialmente a su futuro, es decir, el proceso de ser permanentemente cambiante.

Palabras clave: Narrativas. Subjetividades. Educación del profesorado. Experiencias. Graduación de química.

INTRODUÇÃO

O presente artigo emergiu e vincula-se a um Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas de uma universidade pública do estado do Paraná que tem por objetivo compreender as educações, culturas e ciências a partir das produções de narrativas, do ecoar das histórias (in)audíveis e da vida que se tece e fia. Deste espaço que se fez emergir a inspiração em pensar a construção das subjetividades de um Licenciando em Química da UTFPR-LD a partir de sua história de vida, de seus encontros com a Universidade e ar do tempo pandêmico.

A nossa óptica baseia-se no uso de narrativas para investigar e tentar compreender como as subjetividades dos sujeitos são criadas durante seu percurso pela vida. Segundo Margareth Rago (2013) a narrativa de si ou a escrita si⁵ é um ato de assumir o controle da própria vida e permite uma ressignificação positiva do passado. Ou seja, é fundamental relatar as experiências vividas para a afirmação da própria existência no presente

A escrita de si faz com que o indivíduo relate a formação da sua subjetividade, as histórias que o levaram àquele ponto de sua vida. Ou seja, ela tem como objetivo a reflexão sobre a trajetória de um indivíduo e, conseqüentemente, permite provocar novas questões de investigação. Assim, podemos pensar que, por meio da escrita de si, o indivíduo se reafirma, modifica-se, reconstrói-se e cria novas histórias de si, em um “[...] trabalho de construção subjetiva na experiência da escrita em que se abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é” (RAGO, 2013, p. 52).

A pesquisa narrativa é de suma importância na formação dos professores, pois possibilita “[...] conhecer o modo mais profundo do processo educativo” (RABELO, 2011, p. 185). Assim, o docente reflete sobre a sua atuação profissional e pode perceber os pontos positivos e negativos de suas aulas e, conseqüentemente, modifica-las para atender todos os alunos e proporcionar maior qualidade de ensino. Tais efeitos são possibilitados devido ao (re)pensar suas ações. Ao fazer isso, repensa-se o próprio Eu enquanto sujeito que media o processo formativo, o Outro como sujeito que tem desejos e quer ser ouvido, o Nós que comunga da educação enquanto processo de socialização-constituição e o mundo como espaço das materialidades que as narrativas significam.

⁵ Termo usado por Margareth Rago (2013) para descrever as narrativas produzidas em seu livro e que nos ajudam a compreender o processo de tessitura que é necessário para construir, analisar, compreender as histórias das mulheres e conseqüentemente do feminismo no Brasil.

Portanto, as narrativas de si como episteme contribuem para refletir os campos educacionais, pois englobam uma visão de um momento vivido-vigente e adotam um ato de escuta, que nos coloca a pensar a constituição dos sujeitos, suas reivindicações e potencialidades – bem como suas curricularidades, o trajeto formativo que o sujeito opera e faz-se memorar na fala (RAGO, 2013; RABELO, 2011).

A subjetividade - incluindo o modo que concebe o ser professor - é construída por meio de cada docente, a partir de seu cotidiano e seus valores, assim como suas histórias de vida, suas representações, saberes, angústias e anseios, no coletivo e na sociedade. Tal constituição dá-se no processo do próprio viver-enunciar-se. Para tanto, considera-se os modos como o sujeito preceptou e atribuiu significações ao experienciado, bem como das condições materializadas no tempo em que vivenciou o trânsito formativo (RAGO, 2013).

Há aqueles que poderiam se indagar sobre a importância e o potencial do fazer ouvir as narrativas para o campo da educação. Contudo, os perguntamos: *Afinal, o que é educação? A quem interessa esta educação e não outra? De que modos o narrar-escutar é concebido como pedagógico?*

Consideramos as críticas realizadas por Paulo Freire (2019) a este modo de conceber a educação e optamos pela supressão da ideia de transmissão, ao passo que esta concebe posições fixas de sujeito, fantasia a passividade do estudante e a hierarquização de saberes. Mantemos, neste sentido, o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (1996) ao olhar para educação enquanto técnicas de produção de sentido, de constituição do conhecimento, da produção discursiva do mundo-realidade. Assim, demarcamos o pensar a educação como as pedagogias que se dão no interior da cultura, com ela e por ela: pedagogias culturais. Ou seja, a própria reflexão de si do sujeito que se narra, a própria escuta do Outro que convida a narrar, é em si educativa; o registro, socialização e reflexão sobre esta subjetividade que se faz contada, é pedagógico-formativo.

Carlos Marcelo (2009) ao pensar a formação com enfoque dos saberes especializados que confere um desenvolvimento profissional docente, pontua o desenvolver-se profissionalmente como um elo entre características que o compõem como sujeito. A escolha pela docência, sua formação inicial e continuada, os docentes que tem contato, a instituição pela qual transita... Múltiplos fatores que movem o sujeito, fazem-o desenvolver-se profissionalmente e pessoalmente; múltiplos são os afetos que são (re)memorados no ato deste narrar-se – sendo esta elaboração de si, também, formativa.

Mas por que ser professor? Qual interesse de investigar a narrativa de um professor em formação? Por que a pensar no início da formação inicial?

Demarcamos que não são questões fáceis. Contudo, ao entendermos o processo educativo enquanto um projeto social haja vista que os modos de compreender, ensinar, aprender e constituir saberes acerca da realidade acarreta nas relações que teremos com essa (em planos subjetivos, sociais e ambientais), vislumbramos que o professor é agente significativo para compreendermos tal processo. Garantir em tempos pandêmicos e de crises que sucedem a contemporaneidade uma educação que constitui-se enquanto “[...] um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2005, p. 96). Este é um desafio. E para compreender e não se paralisar diante deste, é preciso lançar mão a faculdade da escuta e das constituições de linhas de subjetivação (RAGO, 2013).

Assim, reiteramos a importância social do professor não apenas como mediador do conhecimento, mas também um intermediário na formação cidadão do aluno; ao mesmo tempo que o docente é cidadão-educando em constante formação⁶. Os professores aprendem com os alunos, apesar da diferença de idade

⁶ Langui e Nardi (2012, p.20) pontuam como “Trajetória formativa docente inicial: experiências de vida pessoal, familiar, social e escolar, ocorridas antes da escolha da carreira docente, e que certamente influenciarão futuramente atitudes e decisões enquanto um profissional do ensino. Trajetória formativa docente intermediária: concepções construídas acerca do ensino por meio dos conteúdos e práticas que lhe são apresentados durante um curso acadêmico de formação de professores. Normalmente é chamada de formação inicial ou curso de graduação. Trajetória formativa docente na carreira: experiências formativas profissionais e cotidianas que incrementam a sua formação como professor, as quais ocorrem após o término do curso que o habilitou. Normalmente é chamada de formação continuada”.

e de assimilação de saberes historicamente acumulados, e quando existe essa troca de experiências automaticamente há respeito nessa relação. Enfim, Marinho-Araújo e Almeida (2008 apud MENDES; BACCON, 2015, p. 39788) concluem “[...] que a profissão docente caracteriza a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre envolvido com pessoas, vivencia relações interpessoais complexas e, ao mesmo tempo, possui um acesso ao saber que tem função estruturante na constituição do sujeito”.

Nesse trabalho resolvemos, então, estudar como a trajetória formativa de um licenciando em química se construiu ao longo de sua vida e suas relações com preconceitos, vivências e sonhos na sua carreira de docente. Assim, colocamo-nos a ouvir o Pedro⁷, com o intuito de compreender a construção da subjetividade deste e como elas se deram a partir de relatos de sua vida – sobre sua trajetória formativa. De seu narrar-se emergiram três eixos analíticos que norteiam este manuscrito: a) Julgo, concepções acerca do exercício docente; b) Vivências de Pedro no magistério e suas reflexões; e c) Sonhos de Pedro encontram a universidade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente artigo, por tratar de pesquisa com seres humanos, foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos, sob nº CAAE 55404015.5.0000.0104. Ele foi escrito com base na narrativa de um licenciando em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina, autointitulado como Pedro⁸, que cursa o primeiro semestre do curso.

A pesquisa é de cunho qualitativo e pretende analisar as narrativas produzidas pelo entrevistado. Nesse sentido, a pesquisa verte-se ao olhar interpretativo a fim de considerar a contingência e singularidade do que é narrado-interpretado no fazer experiência que constitui enunciados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante do atual cenário mundial, sentimos a necessidade de produzir conhecimento e refletir acerca dos processos formativos de um licenciando que depara-se com três marcos contextuais: a) O mesmo, em seu primeiro semestre do curso, depara-se com uma interrupção e o uso improvisado de metodologias de ensino via atividades remotas; b) O encontro com a interrupção de sua prática formativa pelo emergir da pandemia do COVID-19; e c) Na preocupação com histórias de vida de recém ingressados no ensino superior para saber como foi a percepção de realizar um sonho – a entrada na Universidade – e após a paralisação das atividades presenciais.

Assim, conhecemos o Pedro, um menino que veio de uma cidade pequena do interior do Paraná (PR) para estudar em uma cidade de médio porte (Londrina-PR) com sonhos, bagagens e expectativas acerca de uma trajetória formativa na licenciatura em química. Ele teve apenas duas semanas de aulas presencialmente que foram abruptamente interrompidas pela suspensão temporária do calendário letivo, instigando-nos a ouvir suas percepções sobre seus sonhos e a UTFPR-LD. Em contato com Pedro, pontuamos o interesse em escutarmos sua história para compreender os efeitos da formação-tempo, convidando-o a participar da investigação. Foi disponibilizado ao mesmo, via e-mail, o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido*, sendo agendada a entrevista após assinatura e devolutiva do documento.

A entrevista foi realizada no mês de junho e julho de 2020 e foi por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), devido a distância entre o entrevistado e o entrevistador – bem como com o intuito de atender medidas preventivas de saúde em tempos de COVID-19. A entrevista foi guiada por meio de um questionário semiestruturado, em que é delimitado um roteiro com questões norteadoras para a dissertação do sujeito, com a possibilidade de inclusão de novas perguntas durante o processo de produção narrativa (MARCONI; LAKATOS, 2008). Tal roteiro foi elaborado e contém oito questões guias, sendo:

1) Como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?

⁷ Para o respectivo manuscrito lançamos mão do uso de nome ficcional de escolha do entrevistado com o intuito de preservar sua identidade.

⁸ Em suas palavras para a escolha desse nome: “uma das pessoas que mais foi importante pra mim e hoje não tá mais comigo...” (PEDRO).

2) Pense na pandemia que estamos vivendo. Relate como tem sido esse momento em sua vida. Que marcas ela tem deixado em sua memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?

3) Conte como você tem se sentido nesse período de pandemia. Quais são as sensações/emoções/sentimentos mais intensas(os) nesse momento para você? Como você tem lidado com elas/eles? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?

4) Considerando que você está em seu primeiro semestre na Universidade agora e que este é o início de um período de formação, como você via o seu ingresso no ensino superior? Quais eram as suas expectativas? Me conte histórias que representem isso.

5) Como está sendo esta formação na universidade durante o período da pandemia? Me conte algumas histórias sobre esse período de formação.

6) Como você imagina que será esta formação na Universidade daqui para frente? Você poderia me contar histórias que representem isso?

7) Que outras atividades você tem feito e que contribuem com o seu processo formativo de um modo geral? Relate um ou dois exemplos que representem esse processo.

8) Você poderia me contar duas histórias que você considera importantes e que você gostaria que fossem consideradas?

A dinâmica da entrevista foi guiada via trocas de áudios entre os entrevistadores e Pedro que constituiu em um arquivo audiogravado. O conteúdo produzido a partir da entrevista foi transcrito a fim de facilitar a análise dos dados coletados. Para proceder a análise, lançamos mão da perspectiva de análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e suas respectivas etapas: *a)* Pré-análise, *b)* Exploração do Material e, *c)* Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Em síntese, com os dados transcritos, iniciamos uma leitura flutuante para ter um olhar holístico e organizativo do material. Posteriormente, demarcamos sentenças que representam sentidos e rastros de constituição de subjetividade a partir das falas de Pedro, sendo estas o *cópus* de unidades de registro com as quais trabalhamos. A partir daí, as unidades de registros foram organizadas em categorias (CÂMARA, 2013) de acordo com a similitude de sentidos e percepções dos sujeitos que organizam este manuscrito. A organização deu-se em três eixos: *a)* Julgo, preconceções acerca do exercício docente; *b)* Vivências de Pedro no magistério e suas reflexões; e *c)* Sonhos de Pedro encontram a universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

JULGO: PRECONCEÇÕES ACERCA DO EXERCÍCIO DOCENTE

“Por que não?” Então eu fui, queria muito fazer (magistério) e quando eu cheguei logo de cara não era assim o cenário que eu esperava [...]” (PEDRO).

Pedro, 18 anos, identifica-se como um menino sonhador, estudioso desde criança, que não gosta de monotonias e sempre está a procura de coisas novas para fazer. Pedro é ligado a religião católica, seus familiares e amigos, nasceu em uma cidade pequena, Faxinal – PR, e veio para Londrina morar com seus tios e estudar na UTFPR.

Pela entrevista podemos perceber que o Pedro é uma pessoa extremamente simpática, carismática, tem um elo forte com os seus sonhos e conquistas, pois sempre que relata deles seu tom de voz muda, para uma entonação radiante e carregada de sentimentos bons. Ele é emotivo com coisas que tocam seu coração, como por exemplo os momentos mais importantes da sua vida e que foram relatados por ele. Entrevistar o Pedro é como se fosse uma mera conversa com um amigo de longa data e representa não apenas a confiabilidade de Pedro ao narrar-se, mas também sua intencionalidade de quem busca ser ouvido (FREIRE, 2019).

Um marco em sua vida é a passagem pelo ensino médio, momento em que fez um curso de formação de docentes e, a partir disso, pôde se conhecer melhor dentro desse curso. Segundo o estudante,

“[...] eu pude conhecer o que eu realmente queria para a minha carreira, sobre não aonde eu queria chegar, mas sobre as lutas que eu queria enfrentar, as lutas que eu acho que eu me sentiria bem enfrentando, então foi um momento de descobrimento mesmo”.

Pedro nos oferece, ao apresentar-se e demarcar sua passagem pela educação básica e o Magistério, um marco, um momento que faz com que ele pense em seu percurso formativo vinculado ao campo profissional da docência. A pulsão que o move à escolha da docência como carreira consiste em um impulso dialético-agonístico. Assim, compreendemos que o mote de sua escolha deu-se de forma: *i)* dialética, ao passo que o mesmo reconhece seu encontro com forças antitéticas que irão o compor identitariamente, profissionalmente e subjetivamente de modo processual; *ii)* agonística, de modo que a definição de si dá-se na escolha das lutas, rivalidades, trações e disputas; e *iii)* dialética-agonística porque ele ocorre por meio de registros no corpo e no narrar-se, produzido a partir das conflitivas com que se deparou durante a vida (RAGO, 2013).

Tal mote de escolha vai de modo antagônico aos motivos que impulsionaram a escolha docente, haja vista que a busca da carreira docente dá-se sob a discursividade da vocação, da estabilidade financeira, do trabalhar com práticas de cuidado, gostar de trabalhar com crianças e adolescentes, da herança familiar da profissão ou das condições materiais dos sujeitos que os deslocam à licenciatura (MILIORINI; VIEIRA, 2019; MACHADO, 2017). Nesse sentido, a escola de Pedro apresenta e reconhece os obstáculos existentes na carreira docente, mas também em outras carreiras – haja visto que ele escolhe suas lutas e reconhece que para outras profissões existirão outras dificuldades.

Ao relembra, então, o período de Ensino Médio - momento no qual passou a se identificar com a docência devido a sua integralidade com o curso de formação de professores-, o mesmo pontua que possuía prejulgamentos acerca da carreira docente. Seu olhar era de receio, haja vista as incertezas da carreira de educador, bem como da representação que a respectiva profissão possui. Tais julgamentos foram recorrentes, principalmente ao considerar os fatores de geracionalidade bem como da discursividade acerca da carreira docente.

No que toca a geracionalidade, o Ensino Médio consistiu em um rito de passagem para a vida adulta. Os estudantes são bombardeados de ofertas de curso, promessas do mercado de trabalho, bem como da necessidade de uma escolha de qual carreira seguir. Tais opções não são oferecidas aos *formandos* (na educação básica) como reversíveis, mas enquanto tomada de decisão definitiva. Essa demanda de um julgo pelos adolescentes leva estes a pensarem a escolha de suas carreiras com demasiada atenção.

No que refere-se a discursividade elaborada acerca da carreira docente, os alunos percebem como os professores são mal remunerados e muitas vezes seu ambiente de trabalho é precário, com falta de materiais, recursos e carga de horário excessiva. Atualmente, a própria figura do docente é constituída enquanto uma possível fonte de manifestação do mal, do professor como sujeito desinteressado e/ou perturbador da ordem. Há alguns relatos em que “[...] o professor passa por situações humilhantes, seja pela falta de interesse e respeito demonstrada pelos alunos, seja pelas ameaças ou agressões mais graves que eventualmente sofre” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009, p. 34)

Tal perspecto é expresso no narrar-se de Pedro, que pontua como principais motivos de seus prejulgamentos sobre a docência: *“[...] o âmbito do professor havia muitas questões de salário baixo, mal remunerado, agressões que o professor sofria em sala de aula, agressões físicas tanto verbais e essa desvalorização do professor”.* O trabalho docente é visto, então, carregado pelo signo das violências para com o corpo do docente – físicas, salariais, mentais e simbólicas.

Nesse pontuar, Pedro nos faz compreender a vinculação de sua escolha pela carreira docente enquanto uma escolha de lutas pela qual pretende enfrentar. Ele coloca-se de *front* as violências para com os *corpos* docentes. Assim, a escolha do mesmo é de um plano ético-ontológico, em termos de Paulo Freire (2005; 2019), no tocante que a opção deste é para com a transformação dos valores sobre o ser professor e da elaboração de outras possibilidades existenciais do se fazer docente.

Não pontuamos que Pedro possuía um prejulgamento devido a identificação das violações que os professores se deparam, visto que estas possuem fundamentação lógica. A exemplo, Oliveira (2014) considera que a violência está presente nos âmbitos escolares, seja a indisciplina, depredação, confrontos

velados e a falta de afeto. Assim, muitas vezes os professores sofrem constantes atos de violência, como verbais, psicológicas, institucionais e até mesmo físicas. Contudo, isto é um prejulgamento haja vista que apenas ao final do Magistério que Pedro percebe que tais condições violativas foram instauradas e podem então ser transformadas. O julgo, nesse sentido, reside na derivação dos valores subjetivados pelo mesmo.

Evidenciamos por meio do trabalho realizado pela Fundação Victor Civita (2009) que apesar dessas dificuldades na profissão, muitos jovens enaltecem à docência como uma função nobre porque nela há um trabalho fundamental para a formação dos alunos em diversas fases da vida, é ter a possibilidade de influenciar e mudar as pessoas. Valoração que é realizada em um plano ético-moral, de modo que é reconhecido na educação a relação com o projeto social – e quando pontuamos projeto social o reconhecemos enquanto uma interlocução entre o ser-sujeito, as relações sociais e para com o ambiente-mundo – e que desta reside a possibilidade de transformação social a um mundo habitável, humanizado e com superação das desigualdades (FREIRE, 2005; 2019).

Neste movimento dialógico com Pedro, ele pontua a realização do magistério enquanto um marco subjetivo-constitutivo para que este se identifique enquanto docente. Ao fim do processo o mesmo pontua que *“descobri que as vezes eu julgava muito a minha profissão né, eu falava ‘nossa, ser professor não vai dar em nada então eu não vou ser’ mas acabei descobrindo que esse era o meu dom [...]”*. Assim, vemos operar mais duas linhas de subjetivação na constituição de Pedro e em sua escolha pela carreira docente: a questão do futuro e da vocação.

No que toca a óptica do futuro, essa é expressa ao pontuar que parte de seu julgamento para com a profissão docente deu-se por acreditar que *“[...] ser professor não”* iria dar em nada. O dar em nada refere-se a múltiplas perspectivas que não seriam realizadas, como a não realização enquanto profissional, o não reconhecimento docente, uma não remuneração adequada, um não adentrar o mercado de trabalho, o não... A definição, então, é negativa, do encontro no futuro com algo não realizado. Como toda definição negativa, essa reitera a identificação dialética-agonística supracitada, ao passo que a negação é uma possibilidade com a qual Pedro irá conflitar, é a luta que escolheu enfrentar.

A vocação também emerge neste relato de Pedro ao passo que identifica o descobrimento de seu *dom*. A discursividade de possuir uma força interior que o move e/ou possibilita habilidades e competências necessárias para o educar é força impulsionadora nas escolhas dos sujeitos pelos cursos de licenciatura (MILIORINI; VIEIRA, 2019; MACHADO, 2017). Tal força é pulsão positiva que movimenta Pedro, inspira-o e coloca-o no jogo dialético-agonístico do constituir-se docente. É a identificação desta *vocação*, elaborada durante o magistério, que leva Pedro a enfrentar as lutas da carreira docente.

Ressaltamos, nesse sentido, o potencial do magistério na constituição de subjetividades que colocam os corpos a buscarem fazer-se professores. É pelo trajeto formativo que Pedro passou durante a formação de professores no Ensino Médio, que lhe permite dizer que *“[...] não falava que era uma coisa que eu queria, que eu me identificava logo de cara”*, e que passou a identificar-se e escolher esta campo formativo para *“[...] lutar”*. Desta forma, embora o mesmo tenha descoberto sua vocação, foi necessário este espaço formativo para que o mesmo pudesse experimentar e desvendar suas linhas de identificação com a profissão docente.

VIVÊNCIAS DE PEDRO NO MAGISTÉRIO E SUAS REFLEXÕES

“Uma história que marca bem a minha formação [...] foi quando eu fiz a minha primeira regência. Nossa! Foi uma experiência muito emocionante [...]” (PEDRO).

O trânsito de Pedro pelo magistério o fez transformar seus *“[...] preconceitos”* em novos conceitos sobre ser professor. As relações ao ato de lecionar e a entrada nesse mundo (do ser educador) mostrou-se um grande marco para a sua vida e, baseado nisso, levou-o a escolha de seu futuro na licenciatura em Química.

Contudo, a realização do Magistério também foi uma escolha realizada por Pedro. Este que voltava seu olhar ao ser professor com prejulgamentos e preconceitos devido ao reconhecimento das violações que os educadores enfrentam, optou por cursar a formação de professores. Tal movimentação já indica

linhas de subjetivação que colocam Pedro enquanto um sujeito com abertura para embarcar em lutas, em disputas e experimentações que representam sua alteridade.

Nesse sentido, antes e durante a escolha do magistério, Pedro revela que prevê o Outro, faz com que este atravesse a sua fala (FREIRE, 2015). O Outro atravessa sua linguagem, tem lutas, passa por violações e opera em uma profissão na qual Pedro vislumbra um cenário incerto. O reconhecimento do Outro perpassa o enunciar-se por Pedro que percebe o Outro em seu negativo – percebe o Outro na dor que este sofre pela desvalorização docente enraizada na discursividade contemporânea (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2015). A alteridade para com o Outro em seu negativo é o elo que demanda humildade, que faz atravessar pela palavra o sentimento de dor que o Outro sente. Para Paulo Freire (2005; 2015; 2019) é na dialogicidade que se faz docente, sendo esta o exercício da escuta e da fala com o Outro.

Ao ser indagado acerca da escolha pelo magistério, mesmo com o reconhecimento das múltiplas dificuldades que ele havia listado, ele diz: *“na verdade eu escolhi fazer o magistério porque eu via oportunidade, então eu faria o ensino médio normal mas com um curso profissionalizante, então é bônus, mesmo que eu vou ter um ano a mais porque são 4 anos e eu pensei “Por que não?” então eu fui”*.

Visualizamos, aqui, três linhas constituintes de seu exercício de escolha: a oportunidade, o bônus e o tempo.

A oportunidade atravessa continuamente a escolha pela carreira docente: *i)* devido a questões econômicas que estão atreladas com a busca pela profissão ou pela ampliação de possibilidades no mercado de trabalho (MACHADO, 2017); *ii)* pela oportunidade de exercitar o processo de ensino e de estar em contato com crianças e adolescentes (MILIORINI; VIEIRA, 2019); *iii)* para experienciar múltiplas situações formativas (FREIRE, 2005); e/ou *iv)* à realização de desejos e constituição de novos vínculos (FREIRE, 2019). A relação da oportunidade, seja por uma ou mais motivações, dá-se no encontro do sujeito com uma situação oportuna – propiciada pelo espaço-tempo-escola na qual encontrava-se vinculado. Há, nesse sentido, condições de materialidade que oferecem a este a possibilidade de escolher realizar o curso.

A ideia de bônus emerge da relação de vantagem ou de bonificação. Pedro identifica no acesso ao curso do magistério um bônus de poder realizar um ano a mais de escola, ou seja, passar mais tempo no espaço escolar – o que remete a um afeto positivo por tal ambiente e as relações com o Eu, com o Outro, com o Nós e com o Ambiente neste espaço (FREIRE, 2019). Há também como bonificação o formar-se não apenas no Ensino Médio, mas também em um curso profissionalizante, do habilitar-se em mais uma possibilidade de atuação de trabalho. Tal trabalho remete a um modo outro de utilizar de sua força de produção para criação, ordenação e reflexão de sentidos (FREIRE, 2015). Nesse sentido, para além da possibilidade de escolher, Pedro vê no curso uma complementariedade formativa para seu modo de vida.

No encontro entre a oportunidade e o bônus, há uma preocupação significativa, o tempo. O tempo como já evidenciado na discussão do prejulgamento – no qual Pedro se preocupava com o futuro enquanto educador – aparece aqui enquanto uma possibilidade de prorrogação. O tempo é a experimentação possibilitada no espaço escolar e no acionar de espaços outros na escola. A sala de aula é transformada a medida que as relações se transformam, o que remete aos sujeitos envolvidos nas relações operacionalizadas nesse espaço e na posição dos sujeitos neste. A escolha pelo magistério, em relação a vivenciar mais um ano, é também a escolha por experimentar outras disciplinas e, com isso, outros espaços-tempos no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, experimenta também outra posição de sujeito, a posição de professor nos espaços escolares, durante o próprio magistério em seus estágios de formação. Assim, a escolha guiada pelo tempo dá-se considerando-o enquanto consciência, qualidade, experiência, continuidade, criação, mudança e a própria existência de outras possibilidades (SEVALHO, 2018).

Assim, a escolha e as reflexões de Pedro acontecem a partir de sua alteridade para com os docentes no reconhecimento de suas violações, das condições materiais de acesso ao magistério, da percepção de um possível bônus pela realização e, pela relação com o tempo e o espaço (escolar) a qual ele reflete.

Pedro finaliza sua fala com um relato sobre a sua primeira regência no magistério *“[...] bem diversificado a aula, eu consegui levar músicas, poesias [...] fazer tarefas escritas que foi pra a educação infantil [...] e consegui né, lidar com as crianças, fala, conseguia fazer brincadeiras, confeccionar materiais tudo isso em uma tarde [...] aquele dia ficou marcado pra mim, então é isso que é ser professor”*. Segundo

lório (2016), o encanto e a autorrealização do professor no magistério está conectado diretamente com o bom desempenho e convívio com os alunos, resultado da sua prática pedagógica.

SONHOS DE PEDRO ENCONTRAM A UNIVERSIDADE

“Foi muito feliz, sabe? Você sempre sonhou e desejou e tá realizando [...] essa sensação que eu tive... Essa sensação de felicidade” (PEDRO).

A entrada na Universidade é um sonho para a maioria dos jovens. Principalmente por ver nela uma oportunidade de ascensão na vida, se especializar na área que gosta e vivenciar as experiências de socialização que a vida durante a graduação permite.

Pedro pontua que suas vivências no magistério o levaram a outra escolha, cursar licenciatura em química. A inspiração que veio do magistério foi somada para Pedro a seu sonho de entrar na Universidade. Ao perguntarmos qual era uma história importante que ele considera, ele ressalta: “[...] *o dia mais feliz que eu acho que eu já tive foi o dia que eu passei na UTFPR, eu acho que esse dia foi um dos mais importantes pra mim, dos mais felizes que eu já vivi. Foi muito lindo, muito maravilhoso*”.

Pedro vê materializar seus desejos, a possibilidade de vivenciar outras experiências. A felicidade expressa a força de estimulação que o mesmo demonstra, pois representa o resultado do trajeto formativo que fez em consonância às expectativas. Em outros termos, representa a síntese produzida dos enfrentamentos das lutas que resolveu experimentar: o cursar o magistério, realizar o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio, as horas de estudos e a busca desejante por viver um maior número de experiências formativas.

O receio de Pedro com a possibilidade de não se satisfazer enquanto professor tem uma de suas fronteiras superadas com a entrada em um outro *nível de ensino*. Pedro Moreno e Adriana Soares (2014) pontuam que juntamente às dúvidas da possibilidade de acesso e permanência no ensino superior, encontram-se também múltiplas expectativas sobre como será esta trajetória e com quais encontros o sujeito se deparará no âmbito universitário – dúvidas que também se expressam no entusiasmo e na felicidade.

A esse acesso ao espaço universitário, encontra-se a interrelação com a mudança de Pedro da cidade de Faxinal-PR para Londrina-PR. Para Margareth Rago (2013), a viagem representa a mudança, bem como acontecimentos que representam o acesso a espaços outros e o encontrar-se com desafios para novas trajetórias formativas-constitutivas. Tal representação, então, dá-se na desterritorialização, não apenas de uma cidade a outra, mas também das dinâmicas do conhecimento. O rito da entrada na Universidade é a iniciação a outros modos de compor sentidos e articular saberes.

Pedro também pontua o quão marcante foi seu primeiro dia na Universidade. Ele fala com entusiasmo: “*MEU DEUS! Eu não tô acreditando que isso é verdade [...] é uma coisa que eu sempre sonhei e batalhei pra tá lá, pra conseguir e agora eu tô aqui*”. Desta forma, acreditamos que este momento de integração entre a viagem, as novas possibilidades vêm somado a materialização do próprio Ser-Pedro, de sua própria constituição enquanto sujeito. Isso é evidenciado ao passo que verdade, sonho e batalha se comungam no presente.

O não acreditar que a entrada é verdadeira, o duvidar da realidade, o jogo negativo para fazer afirmativo a compreensão de sua entrada na UTFPR-LD é o reconhecimento do sujeito de seu desejo. O desejo ao fazer-se, passa pelo crivo da crítica. Ou seja, é pelo processo de reflexão que volta o que é visto para a própria visão para confirmar-se que representa este ato de não estar “[...] *acreditando*”. Paulo Freire (2019) pontua que o crivo do olhar de si pelo si, da consciência que se faz viva – biófila – é parte constituinte da afirmação de si enquanto sujeito que se (auto)identifica e percebe enquanto ser possui saberes e realiza desejos.

O reconhecimento de si vê-se atrelado a efetuação de um sonho. O sonho consiste em uma instância projetiva que cria expectativas do futuro; é instância imagética-cognoscente que se articula a esperança de sua realização; o sonho possibilita que o sujeito se ficione e se imagine em um cenário futuro. É no encontro da expectativa-esperança-ficção que o sujeito se impulsiona e se move em busca de

se operacionalizar enquanto personagem da própria história (FREIRE, 2005). Nesse sentido, o sonho é força propulsora, ativa e transformativa que se fez.

Um terceiro eixo estruturante do encontro de Pedro com a UTFPR-LD surge no encerramento de batalhas. Ao realizar licenciatura em química, Pedro encontrou obstáculos que se apresentam nas ginásticas agonísticas que seu corpo se deparou durante a educação básica, bem como nos jogos dialéticos que o colocaram a elaborar a palavra sobre si e enunciar-se enquanto alguém que deseja (FREIRE, 2015). Tais obstáculos – como os prejulgamentos e as reflexões realizadas antes-durante-após o magistério – e sua trajetória de vida encontram a síntese no momento de aprovação no vestibular. A partir deste ato, outras antíteses-batalhas serão enfrentadas, mas estas serão diferenciadas e permanecem desconhecidas.

Destarte o encontro-reconhecimento da verdade da aprovação, a realização do sonho que movimentou Pedro a esta e o perceber que muitas batalhas foram enfrentadas e superadas, sintetizam-se e materializam-se no momento presente: a aprovação, o acesso a outros ritos e formulações.

Nesse sentido, o adentrar na licenciatura em química na UTFPR-LD é o início de um percurso, de uma viagem (RAGO, 2013) que começa na identificação dialética-agonística que se iniciou em seus prejulgamentos antes do magistério, nas reflexões durante e no impulso a licenciatura após.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A (re)construção subjetiva é uma ferramenta que possibilita ao sujeito “a possibilidade do devir, de ser outro do que se é” (RAGO, 2013, p. 52). E a partir da pesquisa narrativa no campo educacional, o docente pode (re)pensar a sua atuação profissional de forma mais crítica e julgar os pontos positivos e negativos da sua prática pedagógica.

Compreendemos que a formação docente é um processo contínuo e que fatores como vida pessoal, família, religião e (auto)reflexão influenciam no ato de lecionar. Para isso a pesquisa narrativa atua como uma ferramenta para tentar compreender esses processos. Ou seja, a narrativa de um Licenciando como ato de compartilhar experiências e consolida o espaço coletivo de formação docente.

Portanto, nosso objetivo de estudo neste trabalho foi compreender as subjetividades construídas a partir de eventos durante a vida de Pedro. Não apenas compreender como elas se deram, mas também, quais foram os acontecimentos em sua vida que contribuíram para a construção de suas trajetórias formativas-constitutivas.

Por fim, concluímos que os três eixos que nortearam essa pesquisa: *a) Julgo, preconceções acerca do exercício docente; b) Vivências de Pedro no magistério e suas reflexões; e c) Sonhos de Pedro encontram a Universidade* foram essenciais para entendermos o Pedro e a sua trajetória de vida até o momento, assim como as suas transformações e evoluções como indivíduo. A escrita de si de Pedro diz muito sobre quem ele foi, quem ele é e possivelmente quem ele será, pois estamos em constante mudança e o que provoca o ato de devir é a reflexão interna sobre nós e nossos atos a partir das (auto)narrativas.

AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer ao Pedro por compartilhar suas histórias, sentimentos, julgamentos, vivências e sonhos a respeito da sua trajetória formativa-constitutiva conosco.

Além disso, os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Brasília, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso: 17 ago. 2020.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Brasil). **A atratividade da carreira docente no Brasil.** São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso: 17 ago. 2020.

IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias Docentes: A permanência no magistério como um Projeto de Vida.** 2016. 198 f. Tese (Doutorado) - Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1211281_2016_pretextual.pdf. Acesso: 17 ago. 2020.

LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria**, v. 5, n. 2, p. 7-28, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710>. Acesso: 17 ago. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abodagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, I. M. C. Professores e sua escolha pela docência. In: **Anais do Educere – XII Congresso Nacional de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, p.14745-14757, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf . Acesso: 10 ago. 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, [S.I.], v. 8, n. 1, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_pas_sado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso: 17 ago. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissão Docente: O que é ser professor?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, Curitiba. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Paraná: Educere, 2015. p. 39787-39803. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

MILIORINI, L. K.; VIEIRA, A. M. D. P. Memórias de professores: a escolha da profissão docente. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 261-274 , 2019. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.37917>

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, n. 45, p.114-127, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200009. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. H. da C. **Agressões e violências contra professores nas escolas públicas.** Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9788/1/PDF%20-%20Adalberto%20Henrique%20da%20Cunha%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319091011>. Acesso em: 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011>

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013. <https://doi.org/10.7476/9788526814691>

SEVALHO, G. Ensaio sobre a ideia de tempo em Paulo Freire: a presença da duração bergsoniana. **Pro-Posições**, v.29, n.1, p.172-191, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072018000100172&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0150>

SILVA, T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Orgs). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Editora CNTE, p.167-188, 1996.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL APRESENTADA NA BNCC E NO PCN: UMA BREVE ANÁLISE

Bárbara Mitsuko Zukeram Fujioka, Luciana Aparecida Nogueira Da Cruz, Edilson Moreira De Oliveira.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: mitsuko.fujioka@unesp.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar como os conteúdos de ciências de documentos curriculares brasileiros propõem o desenvolvimento da Educação Ambiental e da cidadania. Os documentos pesquisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular para o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Utilizando a abordagem qualitativa, foi feita a seleção de trechos relacionados a temática ambiental e posterior análise crítica destes. Os resultados indicam que os documentos pouco contribuem para a Educação Ambiental, pois eles se restringem em propor uma abordagem sistematizada, vaga e conteudista desta. Dessa forma, pouco se oportuniza aos estudantes o desenvolvimento da cidadania, ou seja, a experiência e o entendimento de que as práticas sociais, desenvolvidas coletivamente, são o que efetivamente contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e mais sustentável. Concluindo, os conteúdos de ciências de ambos os documentos se apresentam como uma forma de desenvolver trabalhadores que reproduzam o modelo de sociedade atual que é pautada na desigualdade e na exploração e desvalorização do meio ambiente.

Palavras chave: Educação Ambiental; cidadania; meio ambiente; Parâmetros Curriculares Nacionais; BNCC.

ENVIRONMENTAL EDUCATION PRESENTED AT BNCC AND PCN: A BRIEF ANALYSIS

ABSTRACT

This qualitative research aims to analyze how the science of Brazilian curricular documents propose the development of Environmental Education and citizenship. The documents searched were the National Curricular Parameters of the Third Cycle of Elementary Education and the Nacional Common Curricular Base of the sixth and seventh grade of Elementary Education. It was selected sections related to the environmental theme, followed by their subsequent critical analysis. The results indicate a small contribution of the documents to the Environmental Education, because they restrict themselves to proposing a systematic, vague and contented approach. Thus, students are not given the opportunity to develop citizenship, that is, the experience and understanding that social practices, developed collectively, are what effectively contribute to the construction of a more just and more sustainable society. As a conclusion, the science of both documents is presented as a way of developing workers who reproduce the current model of society, that is guided by inequality and the exploitation and devaluation of the environment.

Keywords: Environmental Education; citizenship; environment; National Curricular Parameters; BNCC.

EDUCACIÓN AMBIENTAL PRESENTADA EN LA BNCC Y EN EL PCN: UNA BREVE ANÁLISIS

RESUMEN

Este estudio objetiva analizar cómo el contenido científico de los documentos curriculares brasileños propone el desarrollo de la Educación Ambiental y la ciudadanía. Los documentos analizados fueron los Parámetros Curriculares Nacionales para el Tercer Ciclo de la Enseñanza Básica (*Ensino Fundamental*) y la Base Nacional Común Curricular para el sexto y séptimo año de la Enseñanza Básica (*Ensino Fundamental*). Bajo una perspectiva cualitativa, se realizó la selección de apartados relacionados con la temática ambiental y su posterior análisis crítico. Los resultados indican que los documentos aportan poco la Educación Ambiental, ya que se limitan a proponer un enfoque sistemático, vago y contencioso. Así, a los estudiantes, no se les ha dada la oportunidad a desarrollar la ciudadanía, es decir, la experiencia y la

comprensión de que las prácticas sociales, desarrolladas de manera colectiva, son las que efectivamente contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y sostenible. En conclusión, el contenido científico de ambos documentos se presenta como una forma de desarrollar trabajadores que reproduzcan el modelo actual de sociedad que se guía por la desigualdad y la explotación y devaluación del medio ambiente.

Palabras clave: Educación ambiental; cidadanía; medio ambiente; Parámetros curriculares nacionais; BNCC.

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, o homem passou a atuar, intensamente, na transformação do meio ambiente, principalmente nos séculos XIX e XX, gerando profundos desequilíbrios e problemas ambientais. Por essa razão, é necessário pensar em ações que influenciam diretamente a continuidade e a qualidade da vida no planeta (SANTINELO *et al.*, 2016). A crise ambiental relaciona-se com questões de saúde e econômicas, qualidade de vida e empobrecimento da qualidade das relações sociais. Além disso, observa-se a imposição das ideias neoliberais, que possuem, como prioridade, o mercado na tomada de decisões referentes à sociedade (OLIVEIRA, 2018).

Com a vivência de uma crise socioambiental e informações sobre suas consequências para o planeta, a Educação Ambiental apresenta-se como uma das soluções possíveis para o enfrentamento dessas questões (GUIMARÃES *et al.*, 2009). A Educação Ambiental começou a desenvolver-se, juntamente com a preocupação sobre os impactos ambientais e sobre a intensificação de estudos sobre ecologia em meados dos anos de 1950. Nos anos de 1960, a questão ambiental começou a abranger áreas para além da científica, por conta dos conflitos bélicos, uso de energia nuclear e a fome mundial. Esses fatores, entre outros, desencadearam em um encontro de 30 pessoas, procedentes de 10 países que exerciam diferentes profissões, dando origem aos Clube de Roma, em 1968. Esse encontro apresenta, em suas conclusões, os limites para o desenvolvimento sócio econômico da humanidade, sendo estes: população, produção agrícola, recursos naturais, produção industrial e poluição (AMARAL, 2001).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ou a Conferência de Estocolmo de 1972, foi a primeira conferência global sobre o Meio Ambiente. Foi o primeiro balanço dos impactos ambientais causados pelos seres humanos e aborda pontos para o desafio de preservar e de melhorar o meio ambiente. Como resultado, a Declaração de Estocolmo defende políticas, metas e objetivos ambientais, principalmente (HANDL, 2012).

Em 1992, no Rio Janeiro, houve a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED); a segunda conferência global sobre o meio ambiente, culminando na Agenda 21. Nessa época, a tarefa da comunidade internacional era posicionar-se de forma legalizada e política em relação ao meio ambiente, além de sistematizar e de estabelecer expectativas sobre o meio ambiente. Era esperado que a UNCED resultasse em uma Carta da Terra, um documento legal, que apresentasse os direitos e os deveres para com o meio ambiente e o desenvolvimento. A Declaração do Rio, considerada o marco principal do meio ambiente (HANDL, 2012), baseia-se e reafirma na/a Declaração de Estocolmo.

Dez anos depois da Rio-92, a ONU realizou a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, em Johannesburgo, África do Sul, denominada Rio +10. O evento voltava-se, principalmente para pautas sociais, objetivando adotar um plano de ação sobre pobreza, consumo, gestão de recursos naturais, direitos humanos, entre outros temas relevantes. Além disso, nos debates, foi feita uma revisão das metas da Agenda 21, com enfoque nas áreas que necessitariam de maior esforço para implementação destas a partir de um plano de ação global, que procuraria gerenciar o desenvolvimento da sociedade com a preservação do meio ambiente (BRASIL, 2012).

Marcando os vinte anos da realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a última conferência global realizada pela ONU aconteceu no Rio de Janeiro e foi denominada Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Conferência Rio+20. O evento objetivou a renovação do compromisso com o desenvolvimento sustentável, avaliando o andamento da implementação das medidas adotadas anteriormente e tratando temas novos e

emergentes. Os dois temas desenvolvidos na Rio+20 foram “a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza” e “a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável” (RIO+20, 2012).

A educação apresenta-se como um caminho para a construção de indivíduos com novos padrões de consumo e conscientes da preservação do planeta. Essa construção deve dar-se através da obtenção de novos valores no desenvolvimento de uma sociedade sustentável, democrática e socialmente justa (GOMES, 2006). Enquanto educação, a Educação Ambiental é uma realização humana. Portanto, apresenta-se como um ato político e caracteriza-se, em uma sociedade de classes, como um caráter reprodutor/transformador (OLIVEIRA, 2018).

A Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo uma Política Nacional de Educação Ambiental. Em seu artigo 1º, consta que

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

O artigo 2º define a Educação Ambiental como um componente essencial da educação brasileira, devendo estar presente, de forma permanente e articulada em todo o processo educativo. Modalidade de educação essa que, como postulado pelo artigo 3º, deve ser igualmente ofertada a todos. Ainda segundo o inciso I, do artigo 3º, o Poder Público deve ser incumbido de não só de a promover, mas, também, de promover o engajamento da sociedade na conservação, na recuperação e na melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1999).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, os conteúdos relacionados à Educação Ambiental devem ser desenvolvidos de forma complexa, levando em conta a dinâmica das ações e das reações (SANTINELO *et al.*, 2016). Aos educadores, cabe-lhes a responsabilidade de despertar em seus alunos a confiança em seu próprio potencial, partido da premissa de que todos os indivíduos podem contribuir efetivamente para a melhoria do planeta. A crença em si próprio pode despertar um engajamento no exercício da cidadania, resultando em mudanças na sociedade frente a questões socioambientais (PÁDUA, 2000). É importante haver uma base curricular clara e concreta para que a Educação Ambiental ocorra efetivamente e que seja desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, e não somente na área de Ciências da Natureza como vem ocorrendo historicamente (SANTINELO *et al.*, 2016).

Devemos considerar a elaboração de programas de ensino, guias e propostas curriculares como uma prática frequente nos governos. Essa prática influencia fortemente a educação, uma vez que esses documentos são utilizados como base para elaboração de materiais didáticos e livros, além de direcionarem a formação continuada dos professores e serem indicadores da constituição do campo pedagógico de determinado período. Em outras palavras, o Poder Público pode utilizá-los como instrumento de interferência na política educacional e nos conteúdos a serem ensinados (SOUZA, *et al.*, 1999).

Portanto, é fundamental analisar de que forma esses documentos têm direcionado os professores frente a educação ambiental, verificando se esse ensino é direcionado para o desenvolvimento da cidadania dos alunos efetivamente. Uma vez que a escola é um espaço ideal para esse desenvolvimento e que cidadãos não são somente sujeitos conhecedores das questões sociais, mas também são sujeitos transformadores da sociedade, é necessário analisar se a Educação Ambiental é realmente desenvolvida no Brasil.

Entendendo a importância dos conteúdos curriculares para o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas, o objetivo deste artigo é analisar documentos brasileiros que são utilizados como guias curriculares no Brasil. O objetivo da análise é responder o seguinte conjunto de questões. *O conteúdo de ciências presente no guias curriculares selecionados oferece suporte necessário para o desenvolvimento de indivíduos cidadãos, ou seja, indivíduos ativos politicamente e transformadores da sociedade? O conteúdo de ciências presente no guias curriculares selecionados oferece suporte necessário para a implementação da Educação Ambiental por parte dos docentes? É possível fazer conexões entre os conteúdos relacionados a Educação Ambiental nos dois documentos? Estes são abordados da mesma*

forma? A Base Nacional Comum Curricular se apresenta de acordo com o que prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Com esses questionamentos, busca-se investigar como os guias curriculares direcionam a abordagem do conteúdo de Educação Ambiental nos documentos selecionados, observando se este conteúdo realmente contribui para a realização da Educação Ambiental e consequentemente, para a formação cidadã efetiva dos estudantes.

DETALHAMENTO METODOLÓGICO

A técnica mais indicada, para uma pesquisa documental, é a análise de conteúdo, cujo principal objetivo é revelar sentidos ocultos ou aparentes de um texto ou de um documento através de um estudo aprofundado de partes desses (TOZONI-REIS, 2009). A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa, caracterizada pelo entendimento e explicação de dinâmicas das relações sociais, considerando pontos da realidade que não podem ser quantificados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Este trabalho, portanto, deu-se por meio da análise do conteúdo de ciências naturais de dois documentos específicos (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro Ciclo do EF e Base Nacional Comum Curricular do EF, com enfoque no sexto e sétimo ano).

O procedimento foi realizado em um primeiro momento pela leitura integral dos documentos, a fim de se obter um entendimento geral da estrutura destes. Em seguida, foi realizada a análise dos conteúdos presentes na segunda parte do PCN, referente ao terceiro ciclo do EF; e a segunda parte da BNCC, referente aos sexto e sétimo ano do EF. A análise foi realizada considerando trechos dos documentos que fazem alguma relação ao meio ambiente, a EA e a cidadania. Em seguida, foi realizada uma análise crítica desses, de forma a tentar responder os questionamentos estabelecidos pela pesquisa. Foram utilizadas como referências pesquisas similares a esta para auxiliar na interpretação e discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, apresentamos uma breve descrição e histórico dos documentos selecionados para análise.

Inicialmente, para a elaboração dos PCNs, foram consultadas diversas fontes, a saber: propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros; análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais; dados do Plano Decenal de Educação; informações relacionadas a experiências de outros países; pesquisas nacionais e internacionais; informações apresentadas em eventos, encontros regionais, e publicações; estatísticas sobre o desempenho dos alunos do EF e pesquisas nacionais e internacionais. Dessa forma, foi apresentada uma versão preliminar que passou por discussões em 1995 e 1996, resultando em pareceres enviados por especialistas, educadores, docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de diferentes áreas de conhecimento. Os pareceres recebidos apresentaram críticas e sugestões e a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional. Além disso, apresentaram sugestões sobre a possibilidade da atuação de universidades e faculdades da área de educação na melhoria do ensino nas séries iniciais (BRASIL, 1998).

Os PCNs de Ciências Naturais para o EF, do Ciclo 3, são estruturados em duas partes, quais sejam: a primeira parte é referente ao EF de forma geral, especificando seus objetivos, seguindo para a caracterização da área de ciências naturais e seus objetivos específicos; ao passo que a segunda parte do documento é referente aos ciclos 3 e 4 do EF, especificando seus objetivos e os conteúdos que devem ser abordados, sugestões de avaliações e orientações didáticas (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs, os conteúdos do EF referentes ao ensino de ciências naturais objetivam o uso do conhecimento científico e tecnológico para o desenvolvimento de alunos capazes de compreender o mundo e de agir como cidadãos. Portanto, o ensino de ciências naturais deve ser organizado de forma que, no final do EF, os alunos consigam compreender a natureza como um conjunto dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente transformador dessa; entender que a ciência é atrelada a aspectos culturais, econômicos, políticos e também a geração de tecnologias; formular questões, hipóteses e

soluções para problemas reais; agir criticamente e cooperativamente para a construção do conhecimento coletivo, entre outros (BRASIL, 1998).

Os conteúdos que compõem o documento passaram por uma seleção, baseada em alguns critérios, como relevância do ponto de vista social e científico, compatibilidade com as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes e, por fim, promoção da construção de uma visão do mundo formado por elementos relacionados, tendo o ser humano como agente transformador. Esses conteúdos estão distribuídos em eixos temáticos que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, a saber: “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo” (esse último presente somente a partir do terceiro ciclo). Os eixos temáticos foram elaborados de forma que os conteúdos sejam abordados em diferentes sequências dentro de cada ciclo, estabelecendo conexões entre os próprios eixos temáticos, os temas transversais e as outras áreas do EF (BRASIL, 1998).

Outro documento que selecionamos para a presente pesquisa foi a BNCC. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo homologado para a Educação Infantil e EF em 20 de dezembro de 2017, pelo, então, Ministro da Educação Mendonça Filho. Segundo o site do MEC, o principal objetivo da BNCC é “[...] ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (BRASIL, 2020). A BNCC define-se como um documento, no qual estão definidas as aprendizagens essenciais pelas quais os alunos devem construir ao longo da educação básica, ou seja, quais as competências e habilidades que se espera desenvolver nos alunos (BRASIL, 2015).

Prevista pelo artigo 210 da Constituição da República de 1988, na BNCC, seriam fixados os conteúdos mínimos necessários para o EF de forma que fosse assegurada uma formação comum respeitando valores como cultura, arte, e diversidades nacionais e regionais. A regulamentação de uma base comum ocorreu em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2015).

A BNCC possui três versões, sendo que a primeira foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e a segunda em 3 de maio de 2016. A terceira versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministro da Educação da época Mendonça Filho, abrangendo somente a Educação Infantil e o EF. Já a BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo, então, ministro Rossieli Soares (BRASIL, 2015).

A estrutura da BNCC contempla textos introdutórios, competências gerais e específicas e direitos de aprendizagem ou Habilidades. Na BNCC, a presença da área de Ciências da Natureza, nos anos finais do EF é justificada pela necessidade da obtenção de conhecimentos éticos, políticos culturais e científicos para a tomada de decisão em relação a diversos temas como combustíveis, compromisso com a vida na Terra e com os alimentos. No EF, a área de Ciências da Natureza possui um compromisso com a formação do letramento científico, que consiste na capacidade de compreender o mundo e transformá-lo com base em conhecimento científico. O objetivo do letramento é desenvolver indivíduos que atuem na sociedade, exercendo a plena cidadania e optando por escolhas pautadas na sustentabilidade e no bem de todos (BRASIL, 2018).

As Ciências da Natureza devem proporcionar aos alunos acesso ao científico desenvolvido historicamente e aproximação da investigação científica. Os estudantes devem ser capazes de lidar com questões desafiadoras, além de estimulados a serem curiosos sobre a ciência, possibilitando que definam problemas, formulem hipóteses, analisem resultados, comuniquem conclusões e proponham intervenções (BRASIL, 2018).

O conteúdo da Área de Ciências da Natureza está dividido em três unidades temáticas, quais sejam: “Matéria e Energia”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”. As três unidades não devem ser desenvolvidas isoladamente nos anos do EF, mas, sim, de forma contínua e integrada (BRASIL, 2018). Na unidade temática “Matéria e Energia”, são apresentados temas relacionados a matérias e a suas transformações, fontes e tipos de energia. Discutindo-se a utilização de recursos naturais e energéticos na geração de diferentes tipos de energia e na produção de diversos materiais, bem como o modo como, historicamente, ocorreu a apropriação humana desses recursos, relacionando essa apropriação à sociedade e à tecnologia desenvolvida em cada época (BRASIL, 2018).

Na unidade temática “Vida e Evolução”, são apresentados temas relacionados às características e necessidades dos seres vivos, entre outros. A vida é estudada como fenômeno natural que necessita de elementos para se manter e que desenvolve sua diversidade a partir de processos evolutivos. Estuda-se também a interação entre os seres vivos e a interação destes com fatores abióticos do ambiente. Abordam-se, ainda, as características da biodiversidade dos ecossistemas e sua preservação (BRASIL, 2018). Ainda nessa unidade, é apresentada a perspectiva de que o corpo humano funciona através da integração de diferentes sistemas que cumprem diferentes funções. Também são apresentados e discutidos, no âmbito das políticas públicas, aspectos relacionados à saúde, compreendendo-a não somente como um estado de equilíbrio dinâmico, mas também como o bem da coletividade (BRASIL, 2018).

Na unidade temática “Terra e Universo”, busca-se a compreensão de características gerais da Terra, do Sol, da Lua, de outros corpos celestes e aprofunda-se a observação do céu, do planeta Terra e dos fenômenos celestes. Também é desenvolvida nesta unidade a noção de que os saberes sobre o céu e o planeta Terra se desenvolvem historicamente de formas distintas em cada cultura, sendo importante salientar que a diversidade deve ser respeitada e valorizada. É esperado que os estudantes compreendam os mais diversos fenômenos naturais como vulcões, tsunamis, terremotos, e aqueles que ocorrem devido a circulação atmosférica, circulação oceânica e aquecimento desigual do planeta (BRASIL, 2018).

A seguir, apresentamos os resultados da análise realizada dos conteúdos de Ciências Naturais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro Ciclo.

Segundo os PCNs, a partir do terceiro ciclo é possível que os alunos ampliem sua participação no meio social e que desenvolvam sua atitude crítica nas relações pessoais e em outros aspectos de sua vida cultural e afetiva. As aulas de ciências podem envolver a leitura de textos científicos, experimentos, observações, esquematizações, entre outras atividades diversas que promovam o aprendizado da maioria. Portanto, é preciso que as aulas de Ciências envolvam mais do que simplesmente a memorização do conteúdo fora do contexto social, cultural e ambiental do aluno, que resultam somente em um aprendizado momentâneo (BRASIL, 1998).

Especificamente para o terceiro ciclo, os PCNs apontam o interesse especial em desenvolver atividades que envolvam participação oral, como debates, dramatizações, entrevistas e exposições espontâneas ou preparadas, atividades em grupo voltadas para a experimentação, observação e reflexão. Entre estas atividades, aquelas de natureza lúdica, gestual e coletiva cumprem também a função de minimizar a ruptura até mesmo afetiva do regime de professor de turma. Nesse ciclo, é interessante abordar aspectos históricos das ciências oferecendo informações para fomentar o debate sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade (BRASIL, 1998).

Segundo o documento, no eixo temático “Terra e Universo”, a orientação espaço-temporal dos alunos pode ser aprofundada, bem como a conscientização dos ritmos de vida. No desenvolvimento dos conteúdos desse ciclo, as atividades de observação e elaboração de explicações pelos próprios alunos é imprescindível. Já o eixo temático “Vida e Ambiente” busca proporcionar aos estudantes a ampliação de conhecimentos sobre os ambientes, seus problemas, os seres vivos, as condições para a vida e a compreensão dos ambiente como um todo dinâmico. No eixo temático “Ser Humano e Saúde”, procura-se abordar a compreensão do corpo como um todo e a saúde humana integradas com aspectos orgânicos, ambientais, psíquicos e socioculturais, apresentando-a como dependente da situação política da comunidade e da nação. Por fim, no eixo temático “Tecnologia e Sociedade”, podem ser abordados os princípios operativos de equipamentos, aparelhos e sistemas. A partir de investigações os alunos podem identificar as diferentes tecnologias que permitem ou permitiram a realização de atividade humanas, como obtenção de alimentos e desenvolvimentos de transportes, a partir da transformação da matéria e da energia (BRASIL, 1998).

Os PCNs apresentam doze objetivos específicos para o ensino de ciências naturais no terceiro ciclo. Destes, podemos identificar três que podem ser relacionados com a temática ambiental. Sendo eles: “valorizar a disseminação de informações socialmente relevantes aos membros da sua comunidade”; “valorizar a vida em sua diversidade e a conservação dos ambientes” e “interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental relacionando informações sobre a interferência do ser humano e a dinâmica das cadeias alimentares” (BRASIL, 1998).

A seguir, apresentamos, resumidamente, os conteúdos que os PCNs propõem para o ensino de ciências naturais no terceiro ciclo. Foram selecionados somente os conteúdos que possuem alguma relação como meio ambiente (Quadro 1).

Quadro 1. Conteúdos relacionadas ao meio ambiente presentes nos PCNs de Ciências Naturais para o Terceiro Ciclo do EF

Unidade	Conteúdos
Terra e Universo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização da água para processos industriais e a poluição que essa utilização causa a mares, rios, solos e fontes subterrâneas de água; 2. Poluição do ar; 3. Diminuição dos recursos naturais pelo uso exagerado, inadvertido ou deliberado; 4. Uso de alternativas naturais e tecnológicas para a restauração do ambiente e seus custos.
Vida e Ambiente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas relacionados a alterações nas cadeias alimentares. As relações entre populações e não somente indivíduos; 2. As alterações nas comunidades dos ambientes decorrentes do controle de pragas, das queimadas, dos desmatamentos, das poluições, entre outros; 3. Construção das características dos ecossistemas afetados pela ação humana. Realização de coleta, interpretação organização e divulgação de informações sobre esses ecossistemas; 4. Caracterização das cadeias alimentares e outros processos biológicos ao lado de investigações sobre a ocupação humana; 5. Desenvolvimento de medidas de recuperação e proteção do meio ambiente; 6. Animais ameaçados de extinção e suas causas; 7. Impacto das ocupações humanas no solo; 8. Coleta, organização, interpretação e divulgação de informações sobre transformações nos ambientes provocadas pela ação humana e medidas de proteção e recuperação.
Ser Humano e Saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consequências do uso de agrotóxicos na produção de alimentos.
Sociedade e Tecnologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Custos ambientais de diferentes fontes de energia, dilapidação de recursos naturais.

Fonte: elaborado pelos autores.

Obs.: Na primeira coluna consta o nome do eixo temático ao qual pertence cada conteúdo. Na última coluna consta a apresentação desses conteúdos, de forma sucinta.

A seguir, apresentamos os resultados da análise realizada dos conteúdos de Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular para o sexto e sétimo ano.

Segundo a BNCC, no contexto dos anos finais do EF, é importante motivar os alunos com desafios que permitam a estes a formulação de questionamentos mais complexos e contextualizados. Quanto mais próximos do Ensino Médio, mais os alunos conseguem estabelecer relações aprofundadas entre ciência, tecnologia, natureza e sociedade. É fundamental que sejam capazes de serem protagonistas em seus posicionamentos, valorizando o pessoal e o coletivo (BRASIL, 2018).

Nos anos finais do EF, a unidade temática “Matéria e Energia” é trabalhada a partir da exploração dos fenômenos envolvidos nas matérias e energia e a partir da exploração do sistema produtivo e seus impactos no meio ambiente. O desenvolvimento desse conteúdo deve possibilitar aos alunos avaliar, por

exemplo, a partir do conhecimento científico, vantagens e desvantagens da produção de produtos sintéticos, combustíveis e diferentes tipos de energia. Deve ser proporcionado aos alunos a reflexão sobre: hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais, produção de novas tecnologias e aproveitamento responsável dos recursos naturais (BRASIL, 2018).

Já na unidade “Vida e Evolução” são desenvolvidos temas relacionados à natureza e ao ser humano como participante e modificador dela, procurando evidenciar maneiras mais eficientes de utilizar os recursos naturais e procurando discutir as consequências do consumo excessivo e do descarte inadequado dos resíduos. Também são desenvolvidos outros temas como a reprodução e sexualidade humana, condições de saúde, saneamento básico, qualidade do ar e condições nutricionais da população brasileira. Espera-se que os alunos concluintes do EF consigam entender tanto a organização e o funcionamento de seu corpo, como as modificações físicas e emocionais da adolescência. É fundamental que assumam o protagonismo em relação a tomadas de decisões que respeitem a integridade da saúde física, mental, sexual e reprodutiva de si mesmo e do próximo. Além disso, é importante que estes compreendam o papel do Estado e das políticas públicas na aquisição de medidas que beneficiem a saúde da população (BRASIL, 2018).

Nos anos finais do EF, a unidade “Terra e Universo” foca o desenvolvimento de uma visão sistêmica e socioambiental do planeta, através do estudo do solo, dos ciclos biogeoquímicos e do clima, por exemplo. Além disso, o conhecimento espacial deve ser ampliado e aprofundado, explorando, preferencialmente, os vários fenômenos envolvendo a Terra, a Lua e o Sol e a contraposição envolvida na visão geocêntrica e heliocêntrica do Sistema Solar. Espera-se que, com os conteúdos dessa unidade, os alunos consigam refletir sobre a posição da Terra e do ser humano no Universo (BRASIL, 2018).

A BNCC defende que as aprendizagens fornecidas ofereçam condições para que os alunos desenvolvam dez competências gerais ao longo da Educação Básica. Essas competências resumem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, englobando conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários para resolver situações complexas da vida cotidiana, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho.

Na BNCC, a área de Ciências da Natureza apresenta oito competências específicas, que expressam as dez competências gerais. É possível identificar três competências (competências número 4, 5 e 8) relacionadas ao meio ambiente na área de ciências naturais, apresentadas a seguir (Quadro 2).

Quadro 2. Competências relacionadas ao meio ambiente da BNCC da área de Ciências Naturais no EF

Competência	Conteúdo
Competência 4	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho
Competência 5	Construir argumentos embasados em evidências e defender ideias que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, valorizando a diversidade
Competência 8	Tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais, a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários

Fonte: elaborado pelos autores.

Obs.: Na primeira coluna consta o número da competência, ao qual pertence cada conteúdo. Na última coluna consta a apresentação desses conteúdos, de forma sucinta.

Ainda na estrutura da BNCC, identifica-se uma série de habilidades, que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”, garantindo que estes desenvolvam as competências específicas de cada área. As habilidades são

relacionadas a objetos de estudo (conteúdos, conceitos e processos); que por sua vez compõem as unidades temáticas de cada área específica (BRASIL, 2018).

No conteúdo de Ciências, o sexto ano apresenta catorze habilidades. Dessas, somente a habilidade quatro está relacionado ao meio ambiente. No sétimo ano, as habilidades cinco, treze e catorze também podem ser relacionadas com essa temática, sendo que no total há dezesseis habilidades compondo esse ano. Na tabela abaixo é possível observar o conteúdo dessas habilidades, o ano e a unidade temática a que essas pertencem (Quadro 3).

Quadro 3. Habilidades relacionadas ao Meio Ambiente presentes na área de Ciências Naturais da BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Unidade	Habilidades	Descrição da Habilidade
Matéria e Energia	EF06CI04	Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais
Matéria e Energia	EF07CI05	Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas
Vida e Evolução	EF07CI13	Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro
Terra e Universo	EF07CI14	Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação

Fonte: elaborado pelos autores.

Obs.: Na primeira coluna consta a Unidade Temática a qual pertence cada habilidade. Na segunda coluna consta o nome da habilidade, sendo que as letras EF correspondem a Ensino Fundamental, os dois números seguintes o ano ao qual a habilidade pertence, as letras CI correspondem a Ciências e os dois números finais correspondem ao número da habilidade. Na última coluna consta o conteúdo destas.

Embasadas nas informações apresentadas anteriormente, podemos discutir alguns aspectos dos PCNs e da BNCC. É importante deixar claro que os resultados apresentados são ou podem ser relacionados à temática ambiental, uma vez que o principal objetivo da pesquisa é entender como a área de Ciências nos dois documentos desenvolve a EA e, conseqüentemente, a cidadania.

Os PCNs apresentam o desenvolvimento da cidadania com um dos objetivos gerais para o EF, e ainda afirma que “garantir estudos sobre o ambiente onde vive o aluno é um recurso essencial à cidadania” (BRASIL, 1998). Contudo, quando analisados os objetivos específicos de ciências naturais, relacionado ao estudo do meio ambiente, o documento não faz nenhuma referência à cidadania, limitando-se a utilizar as palavras “valorizar” e “interpretar” informações. Não pressupondo que a cidadania envolve a promoção de mudanças na sociedade através do engajamento dos cidadãos. Tal comportamento também pode ser observado, quando o documento apresenta os conteúdos que devem ser trabalhados no EF.

Piassi (2011) aponta que uma das limitações da formação cidadã dos PCNs é a colocação do aluno na posição de um sujeito que está sendo informado e alertado sobre questões que ele deve investigar ou analisar, ou seja, na posição de expectador. Essa limitação apresenta-se como um problema, uma vez que o aluno, conforme o próprio documento afirma, já é um cidadão, e está inserido em um contexto

sociocultural. Somente criar conexões entre o conteúdos estudados e a vida real se apresenta como uma medida conteudista, portanto, ineficiente para promover reflexões e ações sobre as práticas sociais presentes. Um ensino pautado nas práticas sociais não pode se limitar a sistematizações, pois somente a compreensão de mecanismos não garante necessariamente a mudança de práticas (PIASSI, 2011).

Apesar de não ter sido realizada a análise dos PCNs e dos PCNs para o Tema Transversal Meio Ambiente, deparamo-nos com pesquisas sobre esses documentos e seus dados corroboram com o que foi observado no nosso objeto de estudo, os PCNs de Ciências Naturais do Terceiro Ciclo. Tura e colaboradores (1999) explicam que os PCNs apresentam os conhecimentos escolares e a ação do estudante no futuro, com a “[...] ausência de qualquer alusão ao aprendizados de busca de direitos sociais de forma ativa e em contato com os problemas de sua comunidade” (TURA *et al.*, 1999, p. 72).

Bonfim e colaboradores (2013) apontam a ausência de maneiras concretas de se trabalhar a temática do Meio Ambiente nas escolas, limitando-se somente a apresentar os conteúdos e não apresentando situações em que os estudantes possam colocar em prática ações que promovam mudanças políticas. Os autores levantam que os conteúdos do meio ambiente acabam por serem desenvolvidos exclusivamente através de eventuais projetos nas escolas, não resultando na Educação Ambiental (BONFIM *et al.*, 2013).

Em relação a BNCC, podemos observar certas semelhanças aos PCNs. Santos e Ribeiro (2020) afirmam que a BNCC, especialmente no que se refere a Ciências, deve ser vista como uma forma de desenvolver a cidadania e não somente como uma forma de reproduzir a sociedade em que vivemos, na qual a educação tem por finalidade o desenvolvimento econômico. A própria BNCC justifica o conteúdo de ciências com a finalidade de atuar no “desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2018). Contudo, na apresentação das competências específicas para essa área, não há nenhuma referência a cidadania ou a formas que o professor possa desenvolver os conteúdos de forma a implementar a Educação Ambiental, tampouco no que se refere ao uso dos eixos temáticos e as habilidades.

Em relação aos conteúdos que devem ser abordados em ciências, há uma quantidade significativa de conteúdos que abordam os problemas ambientais como poluição, alterações nos ecossistemas, uso desordenado dos recursos naturais, entre outros, conforme apresentado no Quadro 3. O documento, porém, concentra-se em fazer com que os alunos somente se conscientizem sobre estes e entendam como estes ocorrem. Não se propõe uma discussão aprofundada sobre as mudanças que precisam ser realizadas nem sobre o fato de que esses impactos ambientais são causados pelo modelo capitalista no qual a sociedade está organizada, que explora demasiadamente o meio ambiente e valoriza o consumismo em detrimento deste. Quanto às competências específicas da área de ciências naturais que se referem ao meio ambiente, não é abordado suficientemente a questão de desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos, se restringindo somente a citar a “colaboração para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, “construção de argumento”, entre outros.

Santos e Ribeiro (2020) afirmam que os objetivos gerais da área de ciências naturais, na BNCC, corroboram com o que se espera de um aluno cientificamente alfabetizado. Contudo, na prática, esses objetivos são difíceis de serem alcançados com o ensino conteudista de ciências. Além disso, a quantidade de conteúdos a serem trabalhados são incompatíveis com as duas aulas semanais disponíveis para os professores de ciências, levando-se em consideração que as disciplinas de português e matemática tem assumido cada vez mais espaço na grade escolar (SANTOS, RIBEIRO; 2020).

Nas habilidades da BNCC, as possíveis intervenções para a solução de problemas ambientais ficam restritas a teoria, como a avaliação de impactos socioambientais, discussões de propostas tanto no âmbito individual e coletivo, e a seleção e implementação de propostas sem considerar as questões políticas necessárias para isso ocorra. A habilidade EF07CI13, por exemplo, refere-se ao efeito de estufa; todavia, não leva em consideração por exemplo o agronegócio, um dos grandes causadores do problema apresentado. Outra habilidade que deve ser citada é a EF07CI08.

Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc. (BRASIL, 2018).

Essa habilidade defende que os estudantes devem avaliar impactos e mudanças no ecossistema e suas consequências, sem considerar que o ser humano faz parte do meio ambiente e possui grande responsabilidade nas mudanças citadas. Outro ponto que deve ser considerado é a realidade de cada aluno e a diversidade da sala de aula, também pouco considerada na BNCC, uma vez que não apresenta no seu interior alternativas para que esta seja implementada frente a grande desigualdade social presente no Brasil, sendo vital para o exercício da cidadania que sejam tratados os problemas locais, próximos à realidade dos alunos.

Sobre a abordagem da EA na BNCC, Silva e Loureiro (2019) destacam a forma pontual com que é citada no documento: aparecendo somente uma vez e depois desaparecendo por completo, o que os autores chamam de sequestro da Educação Ambiental. Também vale ressaltar que, segundo o que prevê a Constituição, a EA deve não só estar presente nos currículos, mas, também, deve ser abordada de forma interdisciplinar. Santos e Ribeiro (2020) afirmam a “[...] necessidade de estimular situações interdisciplinares, de compreensão dos fenômenos (sócio)ambientais em suas múltiplas dimensões e determinações e de atuação de maneira crítica, criativa, coletiva e transformadora do mundo vivencial das crianças e jovens” (SANTOS; RIBEIRO, 2020, p. 87). Contudo, a BNCC apresenta a EA como se vê tradicionalmente: relacionada à ecologia e à sustentabilidade, sem considerar os aspectos sociais, éticos, econômicos, políticos, tecnológicos e culturais, essenciais para o exercício da cidadania (SILVA, LOUREIRO; 2019). Portanto, BNCC não aprofunda como os professores podem trabalhar a interdisciplinaridade, sendo que os conteúdos são apresentados de forma separada, ou seja, a BNCC não proporciona o efetivo desenvolvimento da Educação Ambiental.

Por fim, nos cabe ressaltar que a BNCC, assim como os PCNs contribuem somente para a abordagem de problemas ambientais da forma que já são desenvolvidos nas escolas, através da implementação de projetos esporádicos em datas específicas do ano. Ambos os documentos se concentram somente no entendimento dos problemas ambientais que vivenciamos de forma vaga e descontextualizada, sem propor que os estudantes analisem criticamente essas questões e exercitem meios de mudá-las. Dessa forma, assim como outras pesquisas apontam, a BNCC e aos PCNs são documentos que contribuem para o neoliberalismo e para o desenvolvimentos de trabalhadores que somente reproduzem o modelo de sociedade atual sem criticá-lo.

CONCLUSÕES

A partir das discussões realizadas neste artigo, podemos concluir que os conteúdos de ciências dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, que poderiam contribuir efetivamente para Educação Ambiental, são insuficientes. Cabe reforçar que esses conteúdos são apresentados de forma conteudista e sistematizada, considerando pouco a interdisciplinaridade, diversidade da sala de aula e os reais problemas que afetam o meio ambiente. Os documentos contribuem para um ensino de ciências, no qual os estudantes não experienciam novas formas de se pensar e de se construir uma sociedade coletivamente, se restringindo somente a reprodução e a adaptação à realidade neoliberal na qual estamos inseridos. Uma vez que a escola é o local ideal para os estudantes iniciarem a experiência e o exercício da cidadania, é essencial que os documentos curriculares sejam pensados de forma a proporcionar a realização dessa experiência e exercício, que são fundamentais para a implementação de mudanças na sociedade que realmente contribuam para uma sociedade mais justa, igualitária, e que respeite o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. A. Educação Ambiental e ensino de ciências: Uma história de controvérsias. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 73-93, mar 2001. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644012/11461>. Acesso em 09 set 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.795**, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em 09 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 09 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Histórico**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 09 set 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais. Brasília: MEC / SEF, 1998.

SENADO FEDERAL. Rio+10 Revisa Metas da Agenda 21. **Em Discussão**, Brasília, ano 3, n. 11, p. 16, jun 2012. Disponível em https://www.senado.gov.br/NOTICIAS/JORNAL/EMDISCUSSAO/upload/201202%20-%20maio/pdf/em%20discuss%C3%A3o!_maio_2012_internet.pdf. Acesso em 09 set 2020.

BONFIM, A. M. *et al.* Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma revisita aos temas transversais meio Ambiente e saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 27-52, jan/abr 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000100003>. Acesso em 09 set 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100003>

GUIMARÃES, M. *et al.* Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 49-62, jan/abr 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000100004>. Acesso em 09 set 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100004>

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, D. V. Educação para o consumo ético e sustentável. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.16, p. 18-31, jan/jun 2006. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v16i0.2778>. Acesso em 09 set 2020.

HANDL, G. **Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (Stockholm Declaration), 1972 and the Rio Declaration on Environment and Development, 1992**. United Nations Audiovisual Library of International Law. Disponível em <https://www.globalhealthrights.org/wp-content/uploads/2014/06/Stockholm-Declaration1.pdf>. Acesso em 09 set 2020.

OLIVEIRA, E. M. **Temática ambiental, educação ambiental e ensino**. Dos limites da lógica formal a necessidade da dialética. São Paulo: Paco, 2018.

PÁDUA, S. M. A. Educação ambiental: um caminho possível para mudanças. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 77-80.

PIASSI, L. P. Educação científica no ensino fundamental: Os limites dos conceitos de cidadania e inclusão veiculados nos PCN. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 789-805, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000400002>. Acesso em 09 set 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000400002>

RIO+20. **Sobre a Rio+20**. 2012. Disponível em http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html. Acesso em 09 set 2020.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. Educação ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagog. Foco**, Minas Gerais, v. 11, n. 6, p. 104-115, 2016. Disponível em <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/228/184>. Acesso em 09 set 2020.

SANTOS, A. R.; RIBEIRO, L. M. L. A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na proposta curricular de ciências naturais do estado do Acre. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 81-97, jan/jun 2020. DOI <https://doi.org/10.30612/hre.v8i15.10684>. Acesso em 09 set 2020. <https://doi.org/10.30612/hre.v8i15.10684>

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. O sequestro da educação ambiental na BNCC (educação infantil - ensino fundamental): os temas sustentabilidade/sustentável a partir da Agenda 2030. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XII ENPEC), Natal, junho de 2019. *In: Anais...* Disponível em <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>. Acesso em 09 set 2020.

SOUZA, R. F.; BORGHI, R. F.; ONOFRE, M. R.; CAMARGO, L. T. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?. **R. bras. Est. pedag**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 233-243, 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+195/2d0a2c62-56df-4f7b-98df-17072e7dea1f?version=1.0>>. Acesso em: 06 Set. 2020.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TURA, M. L.; MACEDO, E.; MARCONDES; M. I. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise dos conceitos de cidadania, qualidade e diversidade cultural. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 8/9, n. 1/2, p. 59-81, jan/jun 1999. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9949>. Acesso em 09 set 2020.

A EPOPEIA ODISSEIA DE HOMERO COMO INSTRUMENTO FORMATIVO: CONCEPÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DO HERÓI GREGO

Nayara Teles Antunes, Dayane de Freitas Colombo Rosa

Faculdade Astorga – FAAST, Astorga, PR. E-mail: daydoutorado@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende analisar de forma histórica o Canto IX da epopeia Odisseia a fim de compreender o modelo de areté nele elucidado e sua função educativa. O presente trabalho adotou caráter bibliográfico, a partir da compreensão de que o processo educacional não pode ser entendido sem considerar-se o meio em que ele se desenvolve. Apresentou-se uma breve contextualização histórica da Grécia Antiga sobre a formação da cultura micênica, contribuinte na composição das epopeias. Compreendeu-se que, com base no pensamento racional, entre rupturas e permanências do antigo padrão de homem guerreiro, Ulisses na Odisseia, consta ser a representação do modelo de homem ideal para a sociedade grega daquele momento de transição entre o Período Arcaico e Período Clássico. Portanto, as experiências vividas pelo guerreiro o capacitam a novos valores no processo formativo para atender as vigentes transformações sociais, políticas e econômicas que eram estabelecidas. Permitindo discutir o referencial de superação nas narrativas místicas e, desenvolver o pensamento filosófico, ou a racionalidade em contaposição ao mito. A figura humana passou a ser expressa como modo de valorização e aperfeiçoamento, que poderia ser distinta, se comparada a dos tempos remotos, em um universo governado pelas forças divinas. Nessa substituição do mito à razão, promovida por Ulisses, a sabedoria, a artimanha e a astúcia estão condizentes com as múltiplas características heroicas que o tornam modelo a ser seguido.

Palavras-chave: Educação; Odisseia; Homero; Ulisses; Sabedoria.

THE EPIC OF HOMERO AS A TRAINING INSTRUMENT: CONCEPTIONS ON THE PRINCIPLES OF THE GREEK HERO

ABSTRACT

This article tries to analyze in a historical way or Canto IX of the epic Odisseia in order to understand or model of arete nele elucidated and its educational function. O present work adotou bibliographic character, from the understanding that the educational process cannot be understood if it is considered or better than it unfolds. Here is a brief historical contextualization of Ancient Greece on the formation of Mycenaean culture, contributing to the composition of epics. I understand that, based on no rational thought, between ruptures and permanence of the old patronage of homem guerreiro, Ulisses na Odisseia, it is to be a representation of the ideal homem model for a grega society that moment of transition between the Archaic Period and the Classic Period . Therefore, the experiences lived by guerreiro or trained new values not the formative process to attend to the current social, political and economic transformations that were established. Allowing discussion or referential of overcoming mystical narratives and, unfolding or philosophical thought, or rationality in contaposição ao myth. A human figure, it became express as a way of valorization and improvement, which could be different, compared to two remote times, in a universe governed by divine forces. Nessa substituição do myth à reason, promoted by Ulisses, knowingly, artimanha and cunning are conditional on multiple heroic characteristics that become a model to be followed.

Keywords: Education; Odyssey; Homer; Ulysses; Wisdom.

LA ÉPICA DEL HOMERO COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN: CONCEPCIONES SOBRE LOS PRINCIPIOS DEL HÉROE GRIEGO

RESUMEN

Este artículo pretende analizar de manera histórica el Canto IX de la epopeya de la Odisea para entender el modelo areté dilucidado en él y su función educativa. El presente trabajo adoptó un carácter bibliográfico, basado en el entendimiento de que el proceso educativo no puede entenderse sin considerar el entorno en el que se desarrolla. Se presentó una breve contextualización histórica de la Antigua Grecia sobre la formación de la cultura micénica, contribuyendo a la composición de las epopeyas. Se entendió que, a partir del pensamiento racional, entre rupturas y permanencias del antiguo patrón del hombre guerrero, Ulises en la Odisea, parece ser la representación del modelo de hombre ideal para la sociedad griega de ese momento de transición entre el Período Arcaico y el Período Clásico. . Por tanto, las vivencias vividas por el guerrero le habilitan a nuevos valores en el proceso formativo para atender las actuales transformaciones sociales, políticas y económicas que se instauraron. Permitiendo discutir el referente para la superación de narrativas místicas y desarrollar el pensamiento filosófico, o la racionalidad en relación al mito. La figura humana llegó a expresarse como una forma de valorar y mejorar, que podría ser diferente, si se compara con la de tiempos remotos, en un universo gobernado por fuerzas divinas. En esta sustitución del mito por la razón, promovida por Ulises, la sabiduría, el artificio y la astucia son coherentes con las múltiples características heroicas que lo convierten en un modelo a seguir.

Palabras clave: Educación; Odisea; Homero; Ulises; Sabiduría.

INTRODUÇÃO

A história da educação na Antiguidade inicia-se com os gregos por conterem uma capacidade reflexiva que os diferenciava de outros tipos de populações como os egípcios, fenícios, assírios. Murari (2011, p.90) evidencia que os povos da Grécia então, “[...] possuíam uma identidade cultural e organização política, social e econômica elevada, superior” representantes de um progresso e inovação da vida em sociedade pelos caminhos educacionais que antes estavam inconscientes. Em face, no sistema educacional grego, a cultura literária, musical e artística estava intrinsecamente ligada às aptidões e habilidades físicas. Acima de tudo, os poemas eram uma forma de explicação dos fenômenos naturais e espirituais. Desse modo, as lendas estabeleceram-se como eminentes portadoras de um papel educativo, moral e técnico (MURARI, 2011).

Por volta dos séculos IX e VIII a.C., os poemas épicos eram referenciados num período em que o estabelecimento da escrita ainda não havia se concretizado, tempo histórico decorrente a integração do povo grego denominado como Período Arcaico. Assim, a formação grega se constituía pelos helenos conhecidos como habitantes da *Hélade*, na qual se dividia em quatro tipos de populações formados por: *jônios*, *aqueus*, *eólios* e *dórios*. Estes povos possuíam diversificadas formas de organização social e cultural entre si, sofrendo mudanças e transformações para atender as novas exigências políticas, econômicas e educativas da sociedade. Até chegar em destaque, a formação da cultura *micênica* fomentadora das obras literárias *Iliada* e *Odisseia* consagradas a Homero (MURARI; PEREIRA MELO, 2009).

Quanto à origem da epopeia, para Jaeger (2003, p.40), remete-se “[...] o fato de os mais antigos cantos heroicos celebrarem as lutas e façanhas dos heróis [...]”. Em concordância, intermediados no acesso a um mundo fantástico proporcionado quando se vive a essência poética. E, como exemplo de um processo civilizador atraído pela imaginação todo o âmbito, “[...] da *Odisseia* nos arrasta para a fantasia aventureira dos poetas, para as sagas heroicas e mesmo para o mundo do fabuloso e do maravilhoso [...], no mesmo instante [...] é com tanto maior força que a sua descrição das relações familiares nos aproxima da realidade” (JAEGER, 2003, p.42, grifo do autor).

Nesta perspectiva, é a partir do entendimento de que o conhecimento histórico-educativo, segundo Saviani (2011), em *História das ideias Pedagógicas no Brasil*, perpassa pelo movimento que parte da síntese e por meio da análise, ou seja, da abstração que se atinge a síntese, fez-se necessário compreender a fonte *Odisseia* à luz da totalidade e historicidade humana, ou seja, foi necessário inseri-la no contexto do qual fez parte e compreendê-la como construto humano.

O período em que viveu Homero está possivelmente referido entre o final do século IX e início do século VIII a.C., época constituinte da formação da cultura grega no qual tem como marco histórico a

fundação da *pólis* e o indício do surgimento da escrita. Em estudos mais atuais realizados por críticos literários e estudiosos, surgem rumores sobre a famosa questão homérica em relação à grande dúvida acerca da autenticidade, sobrevivência e real existência tanto do autor quanto de seus textos literários. Esses questionamentos de especialistas em historicidade se devem, porque há momentos revelados nos poemas que fazem parte de períodos anteriores e ou posteriores ao do poeta da Grécia Antiga.

Murari (2011), todavia, descreve que Homero escreveu, ou melhor, declamava seus poemas em grego antigo, uma vez que a *Ilíada* e a *Odisseia* se constituem de uma tradição oral. A Homero atribui-se, portanto, a composição e a invenção dessas histórias nas quais eram decoradas e declamadas pelo autor em público. O que veio a ocorrer foi diversas traduções contendo uma complexidade na linguagem por escritores que optaram preservar a erudição da língua. Além do legado da poesia épica, no autor presencia-se diante dos conflitos e fragilidades humanas, o princípio da tragicidade, sendo intitulado como ‘pai da tragédia’.

O herói dos tempos homéricos é considerado o representante de toda uma civilização, mais propriamente da cultura grega ocidental. Neste sentido, “[...] a educação é a expressão das lutas vividas pelos homens em sociedade” (NAGEL, 2006, p.25) e está voltada à formação humana a não a aspectos de saberes sistematizados expressos na Modernidade, as figuras sociais na Antiga Grécia são estabelecidas como produto das relações contraditórias e históricas.

Na passagem do pensamento mítico (abstrato) ao filosófico (concreto), Nagel (2006) ressalta que para Heráclito (576-480 a.C.), um professor eternamente aprendiz, atender as necessidades da época significa também conseqüentemente a modificação de plenas ações guerreiras movidas por divindades ao desenvolvimento de uma consciência da subjetividade humana, decifrando a significância da relação entre os opostos: homens e seres sobrenaturais mitológicos.

Diante dos fatos, convém revelar como regia o novo modo de organização da vida, o que viria atender as necessidades cabíveis a época. A educação homérica era originada da aristocracia de guerreiros, desse modo, consentia aspectos técnicos e éticos no equilíbrio entre a força e o pensamento de Ulisses. Dentre vários perigos, suas atitudes o declaram detentor de estratégias infalíveis, qualificado para reverter as mais diversas situações a seu favor, definindo-o como modelo de homem ideal a ser seguido.

Parte-se do pressuposto, de que para a compreensão da formação do homem na Grécia Antiga, faz-se necessário compreender as transições decorrentes a este momento e as preocupações gregas quanto ao processo educativo com aprofundamento científico. Para tanto, a obra *Odisseia* de Homero tornou-se nossa fonte principal, pois se compreende que a mesma ao caracterizar o herói de um dos períodos da Antiguidade, elucida o ideal de homem a ser formado naquele momento.

A herança da civilização grega para a posteridade está reconhecida pela representatividade dos poemas homéricos, exibidos como patrimônio vital para a humanidade. Entende-se que a literatura se sobressai por expressar o movimento do tempo nos diferentes momentos da história humana, como conteúdo de aprendizagem. Diante disso, o sentido de educação se constrói na apropriação do saber teórico e prático socialmente produzido pelos homens, ademais no processo de produção histórica de sua existência. Nesta perspectiva, corrobora-se que:

Antes de as instituições moldarem os homens, são os homens que, a partir dos anseios de cada época, dão corpo a essas instituições representativas. Nesse sentido, a literatura contribui como instrumento de expressão humana e ao mesmo tempo pode atuar na formação dos indivíduos (SILVA, 2017, p.17).

Nesses termos, a leitura dos clássicos por sua vez integra-se a um conjunto de conceitos formativos como estimular e desenvolver nos indivíduos o senso crítico com um embasamento racional e incita a trabalhar a mente elevando a reflexão, alcançando assim, uma possível autonomia intelectual, ou em termos mais contemporâneos, uma possível inteligência emocional e autodesenvolvimento. Sob essa ótica, para Saviani e Duarte (2010), clássico se constitui no que resistiu ao tempo e não coincide com o tradicional e opõe-se ao atual, mas sua validade extrapola ao período em que foi formulado, permanecendo, portanto, como referência para as futuras gerações. Ou seja, clássico se reporta “[...] ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.430).

A vitalidade, nesse sentido, dos clássicos da Antiguidade Clássica: *Iliada* e *Odisseia* que após três milênios permanecem com a mesma originalidade, é algo que possibilita a descoberta de uma riqueza cultural por meio da leitura do legado deixado por Homero.

A educação evidenciada pela formação heroica vem explicar a tradição do povo grego antigo, permitindo analisar a importância dos valores e princípios moralizantes desta civilização, por meio do conhecimento de suas relações humanas, pela arte de escrever e registrar os eventos do passado. Assim, a arte de produzir história é também uma trajetória, um desvendar dos enigmas educativos. Diante estas constatações, este trabalho traçou como objetivo geral: analisar de forma histórica o Canto IX da obra *Odisseia* a fim de compreender o modelo de *areté* nele elucidado e sua função educativa. Pretendeu-se, como objetivos específicos, historicizar a educação grega e como foram criados os poemas de Homero; elucidar quais as virtudes entendidas como *areté* nesse Canto e analisar a função formativa do Canto IX da obra *Odisseia*.

METODOLOGIA

O artigo foi estruturado com base na pesquisa bibliográfica, a qual requisitou um referencial bibliográfico que possibilitou um suporte histórico e metodológico para a solução das questões levantadas, a partir da compreensão do fenômeno educativo, contemplando a lógica da dialética em seu princípio básico (a contradição). Para sintetizar a influência do método dialético como filosofia, de acordo com Gasparin e Petenucci (2014), é necessário compreender os fundamentos preconizados por Marx sendo eles: “a interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis; a materialidade e a concreticidade” (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p.5).

Nesta perspectiva, se processa o movimento do método teórico metodológico adotado, partindo da realidade empírica, caminhando a uma possível reflexão teórica até a finalidade de uma consciência filosófica, na qual poderá proporcionar novas reflexões. A pesquisa, portanto, se realiza a partir das relações humanas de um fato concreto de relações sociais, desse modo, compreende-se que a prática social determina a consciência dos homens.

Desse modo, a fundamentação em fontes e autores comentadores como: Pereira Melo (2008), em *Homero e a formação do herói*; Murari (2011), em *As epopeias homéricas: uma reflexão sobre poesia e educação*; Jaeger (2003), em *Paideia: a formação do homem grego*; Malta (2012), em *Morte e vida de Homero: três visões do poeta grego publicadas no século XVIII*; Martins (2010), em *A Odisseia de Ulisses: o homem e o mito*, e Nagel (2006), em *Dançando com os textos gregos: A Intimidade da Literatura com a Educação* propiciaram a percepção de aspectos fundamentais para a compreensão do assunto abordado. Nesse intuito, foram organizados artigos e obras científicas relacionadas para a realização de uma leitura analítica, crítica e interpretativa.

RESULTADOS

Pode-se considerar a partir da narrativa de Homero e da contextualização histórica da Grécia, que o processo educativo do homem grego se deu de forma gradativa através da composição das epopeias homéricas, favorecida pela civilização *micênica*. O homem primitivo passa por transições conforme as mudanças sociais do período homérico ao clássico, no qual o herói guerreiro se eleva dotado de sabedoria e depois serve de exemplo para o aperfeiçoamento dos novos gêneros literários, devido à garantia de sua excelência. Diante disso, identificou-se que a forma humana de *areté* explicitada no Canto IX da obra *Odisseia* exemplificada em Ulisses, é aquele que é sábio, corajoso, astuto e ardiloso. Assim sendo, a função didática desse Canto para os gregos foi a de despertar o pensamento racional ao definir o modelo de homem ideal a ser seguido.

Pode-se denotar que no alcance de vitórias, há derrotas e mediante aos sacrifícios é inevitável sair ileso de situações conflituosas, as decisões divulgam as conquistas e privações, tristezas e alegrias. Tudo decorrente a pontos positivos e negativos entre as variadas vivências do cotidiano que não desconsideram ter em si exemplos de conteúdo e serem modos de aprendizagem e conhecimento, pelo menos para a concepção de homem dos tempos remotos. Como a fala de Ulisses por sinal já citada demonstra além da

fuga de uma situação de morte, a revolta pela morte dos companheiros: considerado um tanto provocação direcionada ao gigante Polifemo (HOMERO, 2011, p.191):

Não deverias, ó Ciclope, ter comido de um fraco os companheiros na cônica gruta, abusando da força. Teus atos ímpios, ó monstro! Haveriam de um dia voltar-se contra ti mesmo, por teres o arrojo de em casa teus hóspedes - monstro! – comer. Zeus, assim te castiga, por isso, e os mais deuses.

Assim sendo, Ulisses coloca em risco a sua vida e da sua tripulação, libertado da caverna já a determinada distância da ilha, revelando para o Ciclope sua verdadeira identidade sem necessidade. Pois, não suportaria a ideia de partir depois de tanta crueldade praticada por ele, sem antes informar-lhe sua fama, seu reconhecimento heroico, surtido como afronta. Incitando assim, a ira de Polifemo que invoca, por conseguinte a fúria de seu pai Poseidon. Ao declarar segundo Homero (2011, p.192), “Ouve, Ciclope! Se um dia, qualquer dos mortais inquirir-te sobre a razão vergonhosa de estares com o olho vazado, diz ter sido o potente Odisseu, eversor de cidades, que de Laertes é filho e que em Ítaca tem a morada”.

No conjunto de interações coletivas e conceitos individuais, narrados na epopeia, nasce o ideal formativo humano daquele período - o guerreiro multiengenheiro, constituindo a epopeia como um modo de educação para os antigos helenos. Nesse contexto, o escritor Werner Jaeger na obra *Paideia* de 2003, estabelece duas palavras para explicar a origem da formação grega: *paideia* e *areté* alegando que o sentido básico de *areté* no conteúdo educacional grego está contemplado na poesia heroica, como perfeição e equilíbrio físico e mental do homem. Neste termo, o envolvimento do épico diz respeito aos heróis e suas ações. A épica adentra os antigos cantos heroicos contidas nos poemas homéricos: *Ilíada* e *Odisseia*. No entanto, o autor deixa claro que a palavra *paideia* aparece somente no século V a.C., recebendo o significado de “criação de meninos” diferente daquele em que se idealizava o processo formativo educacional na primeira Grécia.

Assim sendo, identifica-se que o mito serve de recurso normativo para a qual recorre o orador, aquele que conta os episódios. Embora detenha caráter fictício, enaltece da fantasia, a capacidade criadora interpretativa, modeladora de um tipo de nação, da mesma maneira de indivíduo. No discurso das personagens épicas, Homero utiliza os preceitos míticos para aconselhar, advertir, proibir ou ordenar. O espírito educador promovido pela mitologia por meio da épica nasce mais tardar em outros gêneros apontados, entre eles: a comédia, a tragédia, o drama, renovando o pensamento grego, o qual ganha inovada convicções políticas, econômicas e sociais. Apesar de sua forma implícita, “por sua vez, a tragédia tanto pelo seu material mítico como pelo seu espírito, é a herdeira integral da epopeia” (JAEGER, 2003, p.70).

Em suma, a epopeia propõe evidenciar essa representação favorecida pela provisória existência da mitologia, a qual vem indicar um perfeito modelo interpretativo/reflexivo. Logo mais, superada pela ideologia racional, o herói é modelado para que fizesse parte da elaboração desse saber. Dessa forma, Ulisses é criado para atender a uma nova prática social vigente, mediante as virtudes humanas e demais aspectos civilizadores conseguir ser um verdadeiro cidadão polido e ideal governante.

No estatuto de herói os valores mais representativos da sociedade arcaica; *areté*, *timé*, *agathos* e *kleós*, assim sendo; a excelência, a honra, a nobreza e o dever em face do ideal, eram aplicados pela desenvoltura heroica de primeira qualidade desde Aquiles na *Ilíada*. A *areté* em seu aspecto particular está intrinsecamente ligada à honra. Nesse aspecto, essas palavras acompanham o grupo da respectiva excelência. O homem grego, destacado por suas aptidões excelentes, deveria obter linhagem notável, honrar os deuses, a família, a pátria.

Segundo Jaeger (2003), não havendo uma significativa exatidão para o termo *areté* que se encontra condizente à virtude, essa sentença seria traduzida como anteriormente mencionado, ‘excelência’. O autor ressalta que dentro do fator característico da *Odisseia*, a astúcia e a prudência são os elementos indispensáveis no retrato do herói. Contudo, a valentia ganha um sentido secundário, mas não deixa de se prolongar definindo a ocasião histórica sempre lembrada. As outras palavras desse grupo de *areté* colocam-se a entender variadas dimensões ‘excelentes’ além da força braçal e da coragem. Até porque, na união das habilidades físicas e espirituais refletia-se a sensatez do homem completo.

O porte físico do herói se restringe a belos olhos, cabelos louros, vigor em sua estrutura corporal, competência voltada a arcos, espadas e lanças, experiente entre os mares, não cabia a habilidades esportivas. Na prova do disco, verifica-se em uma conversa entre os *Feácios* ágeis nos remos e nos jogos as qualidades externas de Ulisses nos versos 133-136: “Vamos, amigos, pergunte-se agora ao estrangeiro se sabe ou se aprendeu jogar qualquer jogo. Seu todo não mostra ser fraco. Vede quão fortes as coxas e as pernas e, mais ainda, os braços: vede-lhe o forte pescoço, são mostras de força” (HOMERO, 2011, p.157).

Ao recusar o convite do jovem Euríalo a uma competição, é repudiado por desvencilhar-se dos hábitos atléticos, já que seus costumes era o domínio marítimo e defende ser deste trabalho o resultado de um corpo robusto. Dito isso, tomou nas mãos o mais pesado dos discos, girou a sua volta e arremessou-o ultrapassando as marcas anteriores de todos os outros participantes.

Homero (2011) atribui algumas características exteriores a Ulisses que o qualificam como homem forte, símbolo de heroísmo, embora já não mais detenha tanta jovialidade, ainda sim, é valoroso dono de um semblante apresentável. A aparência de Ulisses foi alterada pela deusa Atena algumas vezes, com o intuito de beneficiar o herói nas situações necessárias elucidada em Homero (2011, p.343), durante a briga com o mendigo Iro no Canto XIII, “[...] com seus andrajos, compôs-se, dobrando-os na cinta. Apareceram-lhe as coxas belas e fortes, espáduas potentes e largas, e o peito e os braços também robustíssimos. Palas Atena, [...] aumentou do herói a estatura”.

Quando o parâmetro primitivo abre espaço ao civilizado no qual o guerreiro de armas é substituído pela polidez cidadã, a luta cotidiana desapegada a guerra, sucede pela reestruturação da ordem social, familiar e política. Sendo apesar de denotarem estar dispersos a inovação dessa última organização, regidas por leis jurídicas e regras morais.

Diante disso, consta-se no afastamento duradouro do governante, esta sociedade desenvolvida exigia outra recente liderança. Uma prova da obrigatoriedade de manter um poderio, foi após ter vencido o prazo de vinte anos do retorno de Ulisses, a rainha Penélope mesmo contra sua vontade precisava escolher um novo rei para a cidade de Ítaca que viesse a ocupar a posição do trono e também de esposo. Para Martins (2010):

A última parte da jornada do herói, o retorno, é também sua maior prova moral e física, pois deve expulsar os pretendentes que tomaram conta de seu lar, desrespeitando-o, além se recuperar o amor de Penélope. Ulisses é tomado por enorme desejo de vingança contra seus oponentes, mas tendo aprendido a lição de se conter ante a impetuosidade e a usar a sabedoria, é instruído por Atena a entrar disfarçado como velho mendigo no lar, para testar seus rivais e deles se vingar no momento oportuno (MARTINS, 2010, p.11).

Por aquilo que mais objetivou, voltar ao seu *oikos*⁹; sua família, sua comunidade, seu lar faz menção ao álibi guerreiro, vestes as armaduras, recaptura suas armas; lanças e espadas, revive o combatente dos tempos de Troia, praticado num elo de concentração, agilidade e exatidão. Afazeres dependentes da *areté*, do conjunto de excelentes virtudes que revelavam necessariamente a identidade, a condição do homem que se dispôs a enfrentar inúmeros inimigos pelo findar da desordem familiar e sobretudo social.

Segundo Murari, Amaral e Pereira Melo (2009), esse modelo de homem multiengenheiro (cheio de sabedoria, habilidade, astúcia e racionalidade) criado por essa literatura “[...] foi usado para educar o homem grego ao longo dos séculos, e até hoje os heróis presentes nos mitos são buscados quando se precisa de um exemplo de homem completo, verdadeiro, portador de todas as características que compõem o homem perfeito, ideal” (MURARI; AMARAL; PEREIRA MELO, 2009, p.9865). Nesse sentido, torna-se importante enfatizar que em tempos caracterizados como pós-modernos as possíveis características que compõem o homem perfeito perpassam pela capacidade da autoeducação e do desenvolvimento da inteligência emocional.

DISCUSSÃO

A epopeia *Odisseia* foi elaborada como memória heroica, ou seja, como uma forma de recordar os feitos sinônimos de heroísmo a serem lembrados pelas futuras gerações numa época em que a escrita

⁹O conceito de *oikos* envolve a família, agregados e servos, primeiro núcleo do homem grego; a *pólis*, que floresce a partir do século V a.C. define a cidade-Estado, dominada por homens e poder político (MARTINS, 2010, p.09, grifo nosso).

não havia se firmado. Cumprindo assim, no indagar de Murari (2011), para além da exaltação as divindades, amor à pátria e reconhecimento social dos antepassados, sua principal finalidade: a de função educativa. A *Odisseia* representa a classe dos nobres senhores, desenvolvendo a visão artística da vida grega e seus problemas, quando esta se torna um romance dramatizado. Na quebra da guerra pela paz analisado no elo entre os dois poemas a participação dos deuses influenciando nas ações humanas permanece, possuindo de uma força exuberante e poderes incomparáveis muito maiores do que qualquer indivíduo mortal. Sendo assim, a vitória em qualquer circunstância, só seria possível se fosse algo concebido pela vontade divina.

Assim, o autor da epopeia demonstra com as viagens da personagem principal que a bravura, coragem, astúcia, persistência e oratória extremamente valorizadas na pólis grega naquele período, foram adquiridas por meio de um longo processo que durou vinte anos e no qual sem a ajuda de sua deusa protetora não teria conseguido.

O que nos leva a corroborar com Martins (2010), em *A Odisseia de Ulisses: O Homem e o Mito* que com intencionalidade Homero manifesta Ulisses como: “[...] herói aventureiro, mas dotado de astúcia, que se revelará também na arte de usar a palavra” (MARTINS, 2010, p.12), ou seja, “[...] como um modelo para o homem grego analfabeto e bruto, que sabia manejar a espada e o arado, mas que pouco conhecia da arte da persuasão e da sedução” (MARTINS, 2010, p.12) e que, portanto, na materialidade em que se encontravam fazia-se necessário aprender tais virtudes.

Na presença de divergências visadas por Martins (2010), a vaidade se assegura lado a lado da sabedoria, uma vez que, Ulisses tendo em vista o desejo de fama após cegar Polifemo, persiste em tripudiá-lo, o que lhe custou anos de sofrimento. Mas, para isso o enfoque primordial está centrado momento antes ainda preso na caverna, quando Ulisses trama um esquema para fugir da morte junto com seus companheiros. “Eu, fiquei com meus planos sinistros de como dele vingar-me e obter glória, se Atena me ouvisse” (HOMERO, 2011, p.185).

Diante da compreensão de uma contextualização histórica, a civilização micênica foi considerada como a propulsora das epopeias dominando integralmente os povos do Mediterrâneo Oriental. Os *micênios* promoveram os avanços correspondentes à arquitetura e à engenharia, assim como a construção dos túmulos no formato de abóboda no qual os corpos ali eram colocados levando consigo joias, máscaras, armas e vasos. Esses monumentos fúnebres indicavam a concentração de poder econômico que possuíam, também gostavam de praticar a caça e partir em longas expedições para as técnicas de navegação.

Quanto o modo de organização, a sociedade *micênica* estava dividida de forma hierárquica, entre os mais favorecidos constituía-se: o rei, o comandante supremo, e os grandes funcionários cada qual com sua função. Depois seguiam os menos privilegiados no caso, o povo ocupando o maior número de pessoas exercendo atividades como: padeiro, carpinteiro, ferreiro, tecelão e oleiro, logo em seguida por último da pirâmide social encontravam-se os escravos¹⁰.

Segundo Murari e Pereira Melo (2009, p.04), o desenvolvimento do dialeto *jônio* trata-se de um acontecimento promovido pelos *micênios* servindo de contribuição para o surgimento da *Ilíada* e da *Odisseia*, “[...] utilizavam uma forma de escrita denominada Linear B, que foi desenvolvida a partir da escrita utilizada anteriormente em Creta conhecida como Linear A”. Um sistema de tabuinhas de argila muito difícil de lidar, destinados apenas aos escribas profissionais e artesãos, no qual o restante da população era iletrada. Por fim, desapareceram com essa prática, quando os *micênios* foram destruídos no século XII a.C., junto com os centros de estudos em Micenas.

Somente no século XX d.C., escavações indicam que as tabuinhas sobreviveram entre as ruínas dos palácios micênicos. Descobertas em 1939, por um arqueólogo chamado Arthur Evans (1851-1941), batizando-as com tais descrições para ordená-las conforme as regiões encontradas. Os tabletes achados no palácio de *Pilos* como “Linear B” e em *Cnossos* como “Linear A”. Contudo, o enfoque da escrita limitava-se a fins administrativos naquele período, próprios para registro, listas de funcionários, trabalhadores e mercadorias. “Sendo assim, mesmo que existente a escrita não era destinada a cópia e reprodução dos poemas homéricos” (MURARI; PEREIRA MELO, 2009, p.04).

A autoria das epopeias é problematizada por autores como o alemão Friedrich August Wolf (1759-1824), em seu livro publicado no fim do século XVIII com o nome de *Prolegomena ad Homerum*

¹⁰Na maioria das vezes, tratava-se de pessoas feitas cativas quando seu povoado perdia alguma batalha para os *Aqueus* (MURARI, 2011, p.22).

(Prolegômenos a Homero) e o filósofo napolitano Giambattista Vico (1668-1744), quase um século anterior no texto *Sobre a Descoberta do Vero Homero*. Murari e Pereira Melo (2009) sobre esta questão explicitam que “um fato fundamental é que não se sabe com certeza quando os poemas *Iliada* e *Odisseia* foram escritos pela primeira vez, mas no século VI a.C., já havia muitas cópias escritas deles, e tornaram-se extremamente populares” (MURARI; PEREIRA MELO, 2009, p.05, grifo do autor).

Assim sendo, Homero o escritor de versos longos é, portanto também um “contador de histórias”. Historicamente pode ser que este seja apenas uma figura fictícia. Não há provas concretas de sua vivência na humanidade, inclusive alguns estudos comprovam que as epopeias gregas foram traduzidas por mais de um autor.

Homero, na visão de Malta (2012, p.167), diferente de outros escritores da época poderia ser avaliado como “[...] alguém que produzira solitariamente, com toda a sua força criativa, poemas que eram lidos pelos que se interessavam por literatura, por suas qualidades literárias e pelo universo que descrevia”. No entanto, em torno do século XVIII intensifica-se uma nova abordagem seja equivocada ou inconsistente com relação à origem da poesia homérica e as especificidades do mais importante poeta da Antiguidade.

Desta forma, compreende-se que independentemente de uma confirmação fidedigna da existência ou não de Homero, define-se a importância de relatar sobre os fatos homéricos como fator contribuinte para a educação grega através dos poemas pautados na formação humana, os quais têm muito a dizer sobre a vivência de um povo. E, para Murari, Amaral e Pereira Melo (2009, p.9858), “Independentemente das especulações modernas sobre Homero e a legitimidade de suas obras, sabemos que é com Homero que aparecem os primeiros registros sobre educação, que dão as bases ou a gênese da futura história da Educação”.

Assim, as epopeias tinham muito a detalhar sobre essa cultura, princípios, crenças num embate entre realidade e ficção. Sendo os primeiros registros educacionais da literatura grega, como elucidado pelos autores acima citados, que embasam a posteridade da história da educação. Desde seu ponto de partida, seu crescimento, suas mudanças decorrentes ao tempo e espaço. Todavia, novos olhares são adquiridos por cada leitor, consequência das mais diferenciadas traduções e particularidades.

A *Odisseia* de Homero ao ser retratada pelo recorte do Canto IX, que trata da aventura de Ulisses na terra dos *Cíconos*, dos *Lotófagos* e principalmente na ilha dos *Ciclopes* vem fortalecer com maior intensidade e frequência o conceito de *polymetes* abordado durante toda a obra que o qualificava como modelo de homem ideal da época, o objetivo na escrita está em definir de forma destacável as concepções dos aspectos formativos a partir dessa qualificação. Enfim, as caracterizações que representam o personagem não mais como o mesmo estilo guerreiro da Guerra de Troia, pois a necessidade da luta se manifesta em prol da sobrevivência. Destarte, sua sabedoria, astúcia e ardilosas estratégias acabam sendo a chave para se chegar à finalidade do poema: o tão desejado retorno para a pátria após vinte anos de peregrinação.

Pode parecer equívoco, deboche considerar que o Ciclope compara a sua aparente gigantesca estatura e fortaleza a de um humano ou que seu maior atributo não seja na verdade a robustez, mas a capacidade de raciocinar elevada. Homero (2011, p.192) ressalta que foi confirmada a predição antiga de um velho adivinho que entre os *Ciclopes* vivia quando disse que de enxergar seria impedido por um homem chamado Ulisses: “Mas sempre fui de pensar que indivíduo de bela estatura fora o que viesse aqui ter, revestido de força gigante; e eis que da vista me priva um sujeito pequeno e sem força, uma coisa-alguma, depois de me haver pelo vinho domado”.

O Ciclope deixa a desejar qualquer indício de atitude benéfica, se distancia de qualquer aspecto heroico, por sua monstruosidade e selvageria antecipada, neste diálogo tenta inferiorizá-lo, ao saber que às características do herói são medidas pelo intelecto e não pela força física, uma prova de não aceitar a derrota vinda de um indivíduo que jamais se igualaria a sua tamanha grandeza.

O autor Alysson Ramos Artuso em *Ulisses no inferno da divina comédia – uma comparação do herói em Dante, Homero e Virgílio* do ano de 2016, explica que *polymedes* é o epíteto distintivo utilizado por Homero para se referir a Ulisses com o prefixo *polú* (muitos/multi) e *métis* conselho, sabedoria, habilidade, astúcia, entre outros, se firma, portanto, *polymetes*: multiastuto, adjetivos que acompanham o herói em toda obra. Repleto de maturidade, autonomia, iniciativas devido à experiência adquirida à longínqua

viagem de regresso se integra na figura de Odisseu ou Ulisses em português como o “perfil ideal de homem grego”, mediante até mesmo seus defeitos se sobressaindo aos mais variados, turbulentos e sofridos episódios de forma triunfal.

O adjetivo de *polymedes* (multiengenhoso) atribuído ao personagem principal da *Odisseia*, aparece com mais frequência no Canto IX. A passagem pela qual Ulisses e seus companheiros são aprisionados pelo gigante de um olho só: o Ciclope Polifemo. Este episódio conta como o herói consegue enganar o grande monstro dizendo que seu nome era “Ninguém”, furar seu olho e escapar da caverna agarrado à barriga de um carneiro. Só então, Polifemo descobre a verdadeira identidade revelada pelo próprio herói. Vai se queixar com o pai Poseidon o deus dos mares, que então impeça a sua volta para casa. A astúcia, a sabedoria, a ousadia utilizada por Ulisses fez com que ele obtivesse êxito perante uma situação de morte. Ou seja, seu *polymedes* o qualificava como modelo de homem ideal, mediante as concepções cabíveis a época, fundamentais na resolução de conflitos e desenvolvimento das ações que assim o declaravam, indiciando um epíteto de cidadania.

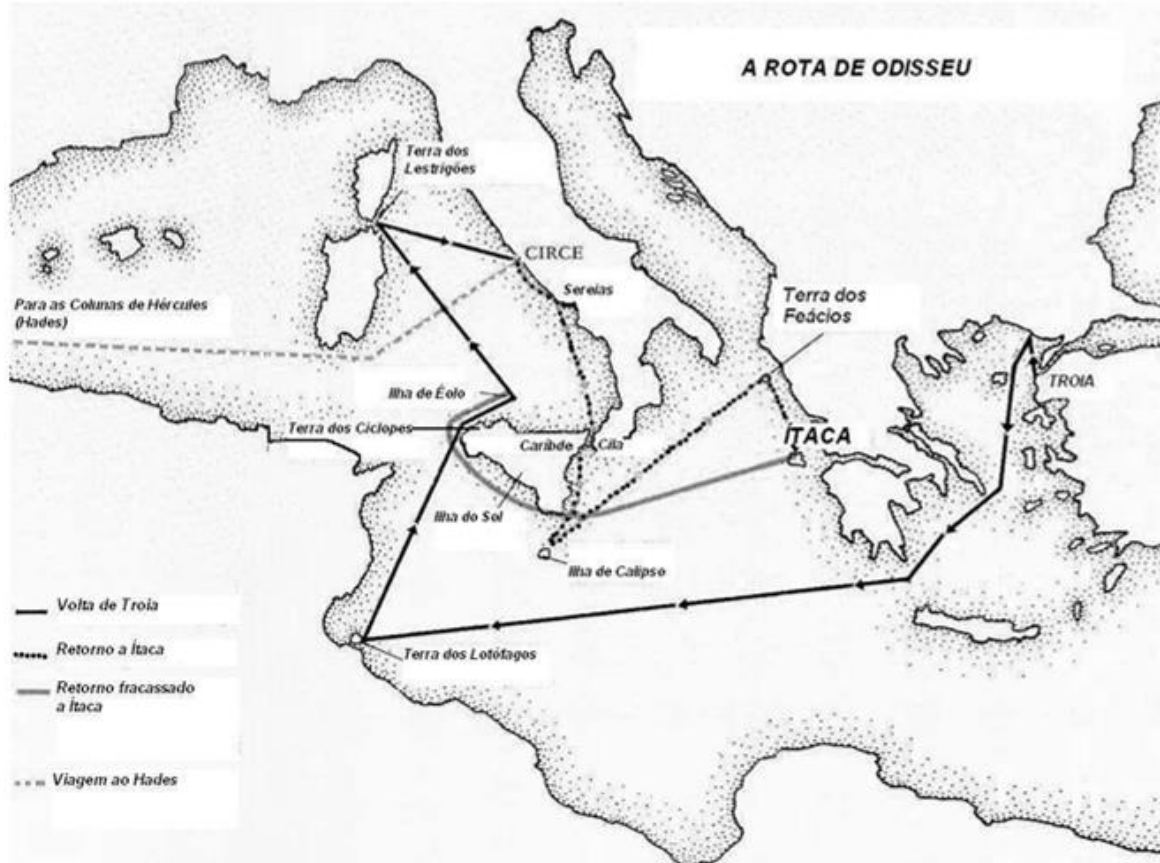
Todas as chances dentre as alternativas de acertos cabíveis ao herói no Canto IX eram únicas, não teria novas oportunidades, por isso cada ação foi elaborada de um jeito rápido, algo estrategicamente pensado quando se tinha na mente “vencer ou morrer”. A espera de uma convicta situação futura, na qual o trocadilho do nome se encaixaria perfeitamente, atingiu-se a finalidade no trecho em que os *Ciclopes* circunvizinhos de Polifemo foram ajudá-lo ao ouvirem o estrondoso grito soltado pelo gigante dentro da caverna trancada. Imaginando não haver nenhum ser adentrado para atormentar-lhe, pois o próprio Polifemo ao lhe perguntarem respondeu que “Ninguém” queria o fazer mal. Jamais supunham que “Ninguém” seria alguém, ou melhor, um homem chamado Odisseu. “Se ninguém, pois, te forçou, e te encontras aí dentro sozinho, meio não há de evitar as doenças que Zeus nos envia” (HOMERO, 2011, p.189).

Ulisses sente-se satisfeito ao notar que a intenção calculável ao trocar de nome foi concretizada com excelência “Ri-me no íntimo, por ver que o ardil excelente do nome alcançara o objetivo” (HOMERO, 2011, p.189), de enganar o Ciclope no momento certo a fim do perverso e da morte certa livrar-se. Lourenço (2011, p.47) enfatiza que “Ulisses escapa apenas em virtude da astúcia pela qual é conhecido, mas a fim de enganar o Ciclope tem de ocultar sua identidade e se apresentar como Ninguém”.

Ter cegado Polifemo foi à série crucial para que seu retorno fosse adiado associado a terríveis acontecimentos, mas não a única. Algumas atitudes errantes de Ulisses e seus companheiros suscitaram numa trajetória marcada por perigos e tentações. Os episódios sinistros e misteriosos da obra onde deuses, monstros, gigantes, ninfas, tempestades e naufrágios compõem a estrutura do texto literário, ao mesmo tempo são as punições destinadas ao herói centro de toda narrativa. Abater o gado de Hélio, o deus Sol, por exemplo, foi algo também fundamental em seus percursos desastrosos, se caso evitados fossem os atos inconsequentes (tanto no episódio do Ciclope quanto no do rebanho de Hélio), teriam antecipado sua volta e o livrado dos seguidos sofrimentos: Calipso, Circe, As Sereias, Cila, Caribde, entre outros (HOMERO, 2011).

A nível de ilustração segue um mapa que demonstra as viagens de Ulisses:

Imagem 1. As viagens de Ulisses



Fonte: CESILA, 2018, p.27.

Artuso (2016) menciona sobre o texto homérico a existência de dois Ulisses na epopeia; um que narra os fatos e o que experiencia, posto que o próprio personagem seja o contador das peripécias, sendo difícil separá-los. A longa demora para chegar à cidade de Ítaca no papel do narrador pode agora ser presumida, se caso atingisse logo o retorno as histórias seriam encerradas, por isso, desejava dar continuidade a elas, prolongando o fim.

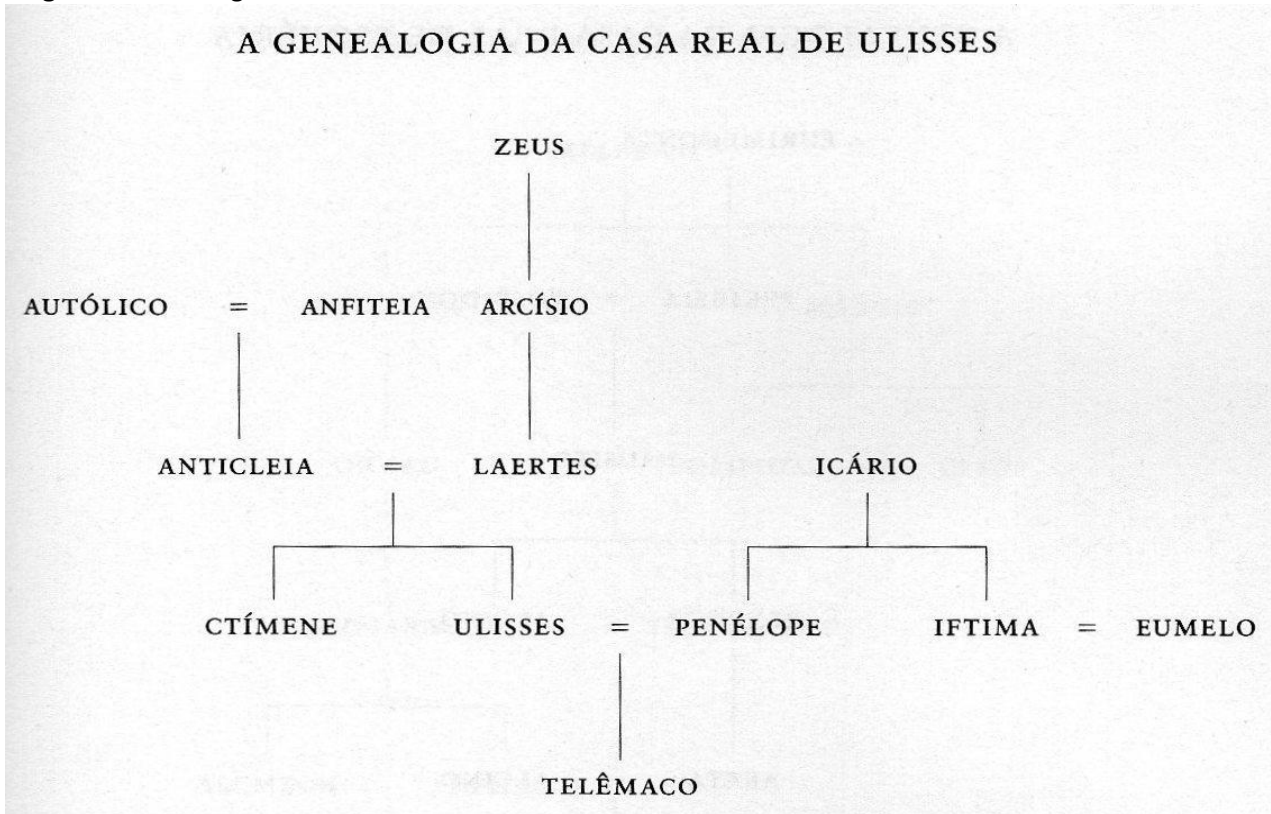
Na verdade, até como personagem almejava permanecer, pois a temática da *Odisseia* são as próprias narrativas de Ulisses, ora invenções, ora realidade, se fossem rompidas as extensões não existiriam, tampouco a função do protagonista receberia tamanho entusiasmo. “Simulador sem defeitos seria quem te superasse em qualquer sorte de astúcia, ainda mesmo que fosse um dos deuses” (HOMERO, 2011, p.260).

A descendência do homem naquela época era elemento fundamental, o fator de maior influência para designar seu domínio e posição como manutenção da ordem hierárquica. Todavia, associada aos princípios e virtudes de um procedimento avaliativo, seja físico, seja intelectual. Em concordância ao preponderante valor dos antepassados, Silva (2017, p.42, grifo do autor), acentua:

A superioridade de um herói depende, em primeiro lugar, da sua genealogia, que, se verdadeiramente distinta, incorpora poder e riqueza. E porque a *areté* é, com frequência, uma herança, o guerreiro sente necessidades de referir ou de esclarecer o seu ascendente familiar em momentos cruciais.

Assim, ilustramos a seguir a genealogia do personagem principal de *Odisseia*.

Imagem 2. Genealogia de Ulisses



Fonte: CESILA, 2018, p.26.

A hierarquia remetia também a linhagem familiar, símbolos de glória e heroísmo. Gerações passadas eram lembradas a partir da função social que cumpriram. Um guerreiro buscava em seus antepassados a sua inspiração. Existem conotações na obra que dizem muito a respeito da permanência ainda que inferior nos traços dos homens gregos e consagrada tradição cultural. Neste sentido, no desenvolvimento da epopeia durante a narrativa dos versos há certa terminologia utilizada específica repassada de geração a geração, fornecida a todo filho homem herdando de modo consecutivo o reconhecimento, sendo chamados assim, pelo nome de seus pais ou bisavôs, enfim de seus antepassados.

Roseli Gall do Amaral e José Joaquim Pereira Melo (2008) em seu artigo sobre a formação do homem ideal na Idade Antiga assinalam que a organização dos conceitos da *paideia* grega pela educação homérica dispõe dois aspectos: o técnico (a estrutura física) e o ético (a estrutura intelectual). O primeiro aspecto compreendia a respeito do manejo de armas, habilidades com os esportes, jogos cavaleiros, domínio das artes musicais e oratória que favoreciam ao domínio da linguagem e a excelência das expressões (*areté*) a fim de atender as demandas práticas de determinado modo de vida. O segundo aspecto no que tange a formação de atitudes e virtudes como a bondade, a hospitalidade, a nobreza, o temor e a reverência aos deuses, a ética de Homero utiliza o saber para desvencilhar-se de situações inesperadas. Em busca de uma nobreza cavaleiresca concentrada no ideal da consciência helênica, o homem homérico utilizando seu estilo de vida não apenas se preparava para adquirir uma capacitação profissional, como aliava-se a virtude num misto de comportamento guerreiro e cortesão (AMARAL; PEREIRA MELO, 2008).

No rompimento da guerra pela paz um novo tipo de homem se configura para atender as exigências de uma nova sociedade. Nessa formação ora transformadora, ora imutável de Ulisses ao priorizar aquele pensamento reflexivo da *Ilíada* ainda que de fato iniciante, mostra que, a civilização da *Odisseia* precisava de direcionamentos na falta de uma inovação política, pois, a base dominante se encontrava fora de seus aposentos, de seu poderio e não havia sucessores até a escolha de um novo trono, decretado pela rainha. Dessa forma, “a comunidade de Ítaca é regida, na ausência do rei, por uma

assembleia do povo dirigida pelos nobres [...]” (JAEGER, 2003, p.42), comprovando a necessidade de haver uma reestruturação organizacional.

CONCLUSÃO

Com as leituras realizadas compreendeu-se, que a produção literária é dividida em três momentos antes de Cristo; o mundo que era regido pelas deidades no Período Arcaico (VIII-V a.C.), passa a ser explicado pela reflexão filosófica no Período Clássico (V-IV a.C), desse modo, a centralização dos deuses cede lugar à lei escrita, ao discurso e ao raciocínio lógico. E, é neste período de dar lugar a razão humana que o objeto de estudo se insere. O que justifica as novas características apresentadas como virtudes do herói Ulisses. Contudo, esse período de representatividade dos conflitos e fragilidades humanas por meio das tragédias, é o ponto de partida para a expansão, conquista e domínio do universo grego com a ocorrência posterior do Período Alexandrino (IV-III a.C.) e a formação do Império Romano.

Destarte, é válido relembrar os gregos como organizadores influentes da escrita alfabética, promovendo uma adaptação criativa do antigo alfabeto dos fenícios. Na arte do início do século VII a.C., as cenas da *Odisseia* são representadas em vasos de cerâmica. Lourenço (2011) discute que são raras as provas materiais referente à Grécia do século VIII a.C., ou IX a.C.

À procura de vestígios que revelassem sobre os heróis de Homero, a partir de escavações, houve a descoberta da riqueza dos palácios micênicos como o progresso da arqueologia e o deciframento das tabuletas de argila. O mundo micênico é restituído com imprecisão, já que os documentos tidos em mãos foram escritos às vésperas do desaparecimento desses palácios ocorrido no século XII a. C.

Os atributos diversificados do herói o declaram através dos epítetos “[...] aquelas qualificações longas e altissonantes que acompanham todas as aparições de um herói, um local ou mesmo um objeto familiar” (LOURENÇO, 2011, p.23), a sabedoria, a astúcia, a engenhosidade que correspondem aos adjetivos fornecidos pelo autor para destacar sua principal característica: a razão.

Se de maneira explícita Ulisses em uma época não condizente a filosofia, já alcançava indícios do pensamento racional, no século V a.C., com a tragédia, se intensifica este modo de pensar. Tornando-se declarada a noção de homem de fala, do conhecimento preocupado em resolver as desavenças longe de um duelo. Assim, pela representação no cenário do palco os conflitos sociais eram debatidos, dialogados.

Segundo Homero (2011), o herói acarreta muitos atributos repleto de conselhos, astúcia, inteligência e força, assim como a ousadia, a curiosidade, a teimosia. Apesar dos pontos desfavoráveis típico da natureza humana, ainda assim permanece um homem completo se até mesmo os deuses cada qual com suas especificidades estão propícios a falhas. Ulisses se desenvolve intelectualmente durante as viagens, evidenciando uma carga de experiência, conhecimento e personalidade. Aquele guerreiro que frequentou a caverna do Ciclope ganha maturidade, torna-se compreensivo e mais ponderante, preparado para a saga final ao ouvir os conselhos de Circe e as revelações de Tirésias, ao confiar na intensidade do poder sobrenatural dos deuses em específico sua protetora Atena que diferentemente de monstros e criaturas jamais poderia enfrentá-los. Porque o objetivo era voltar ao lar, mas acima de tudo com vida, se safando das variadas inconveniências do caminho com a permissão divina.

Assim sendo, Ulisses no Canto IX consagra-se segundo Murari (2011), como o protagonista do enredo histórico, no quesito formação seus atributos promovidos por uma racionalidade astuta diferem-se do antigo chefe guerreiro visado no campo de batalha. O novo herói grego se reconstitui para além da força física, mostrando que uma maior ferramenta é preciso no cumprimento das regras morais e papéis civilizacionais, uma vez que a sociedade vigente clama por um ser político, um cidadão pacífico que não mede esforços para alcançar o bem de sua comunidade.

A representação dos epítetos de Ulisses é prevista com mais intencionalidade neste Canto, fortalecidos e expressados diante das dificuldades a artimanha, a astúcia, a engenhosidade, precisaram estar cautelosos para que se obtivesse sucesso, condutas que a partir deste trecho precisavam ser constantes. O registro de suas emoções e atitudes na epopeia, em especial na passagem do Ciclope faz dele um modelo do saber viver. A enumeração das qualidades do herói aponta uma nova figura social não mais plausível nos antigos embates de exaltação à guerra, mas um guerreiro preparado em seu cognitivo, capaz de safar-se das diversas situações do cotidiano (NAGEL, 2006).

Na vasta amplitude de engenhos seu *polymetes* o declara como possuidor da *areté* heroica, a perfeita harmonia entre corpo e mente nas mais desafiadoras repercussões da vida, como no Canto principal revelando suas artimanhas no vencimento do Ciclope e na matança dos pretendentes. O que nas situações mais difíceis recorria ao pretexto dos planos estratégicos outrora delimitava a medida da educação grega, visada nos contos de histórias de um povo cercado por mitos e cantos heroicos. A épica assim, se instaura no campo literário sendo o elemento educativo e memorial da cultura grega com a finalidade de enfatizar o modelo de formação ideal para a sociedade daquele período encontrado em Ulisses.

Considera-se portanto, conforme foi elucidado por Murari, Amaral e Pereira Melo (2009, p.9865) que “por meio de uma educação não preconcebida, mas poeticamente empregada, os mitos ajudaram a formar homens com qualidades tais, que talvez nem mesmo a educação de hoje, tão articulada e formulada, seja capaz de fazê-lo”. Esse caráter formativo como preexistente vestígio da tradição literária exerceu naquele momento influente conteúdo moral e prático da vida em sociedade.

A função formativa da epopeia homérica originada da aristocracia de guerreiros consentia aspectos técnicos e éticos no equilíbrio entre a força e o pensamento de Ulisses. O herói polido que moderava a bravura, mas que não fugia de sua responsabilidade como rei, pai, esposo foi capaz de ir até o fim, sobressaindo-se em tolerância para reassumir seus papéis na civilização grega. O esperado retorno a sua morada estava associado a nova concepção de sociedade que surgia no período de transição do período arcaico para o clássico e necessitava querer declarar responsabilidade, coragem e racionalidade. Desse modo, as expectativas se voltaram num estágio de idas e vindas das narrativas ao longo do trajeto percorrido por Odisseu, envolvendo valores sociais e familiares. Preocupou-se afinal, inserir a educação desde a infância, mas, acima de tudo no tipo de homem que futuramente viesse a se formar no auge da juventude.

Neste sentido, não se restringiu somente importar com a educação neutra e mutável, a qual seu molde formativo seria considerado o mais adequado para a época. A sociedade estava representada na Odisseia e em todas as situações conflituosas e os cidadãos no personagem Ulisses e seu modo de viver, sobretudo sobreviver as diversas ocasiões da vida cotidiana. O destaque do padrão heroico, ocorreu nas mudanças e exigências necessárias da sociedade depois da morte de Aquiles. Ulisses se consagrou um homem com desenvolvimento integral, sua virtude intelectual resplandecia na inteligência, prudência e astúcia, na realização da meta traçada, nos mares ou em terra, o herói era multifacetado, ou seja, multiengenheiro.

O controle de suas emoções, moderação e prudência, foi crucial para seguir com a finalidade de atingir a sua catarse; sua purificação, pelo domínio das fraquezas, desejos e prazeres, da vida fora do lar e assim poder reingressá-lo. Além de tudo, ele não se esgota pelo anseio de vencer no fim, mantendo-se firme por muitas causas coletivas; salvar sua pátria de outra monarquia, do abandono político e relativamente seus pares do desamparo afetivo e familiar.

Desse modo, pode-se considerar que o tipo de homem que a Odisseia pretendia formar quando utilizada para a educação do povo grego, era o do herói de muitas faces, repleto de atribuições, epítetos, abordagens, sobretudo um homem que deveria saber lidar com a espada e a palavra, trazendo consigo coragem e sabedoria.

Compreendeu-se também que o estudo dos clássicos como fonte de aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento do pensamento filosófico, ou seja, a capacidade racional de se analisar com criticidade. Essa capacidade de reflexão pode levar ao entendimento do homem e do mundo a sua volta.

Desse modo, a riqueza histórica contidas em fontes como os clássicos pode promover um trabalho de reflexão ao aliar-se ao conhecimento, além do desenvolvimento de indivíduos como sujeitos intelectualmente autônomos. Em conformidade a tais atributos, deveria receber um elevado reconhecimento do sistema educativo. Motivos estes, envolvidos pela alta capacidade de compreensão da leitura e interpretação de textos mais sólidos considerados um elo para o entendimento da ação educativa no presente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Roseli Gall; PEREIRA MELO, José Joaquim. A FORMAÇÃO DO HOMEM IDEAL: O HERÓI GREGO E O CRISTÃO. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2008, Maringá. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**. MARINGÁ: Huma Multimídia, 2008, p.01-09.

ARTUSO, Alysson Ramos. Ulisses no inferno da divina comédia—uma comparação do herói em Dante, Homero e Virgílio. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p.461-492, 2016.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Acesso em**, v. 2, n. 02, 2014. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9701>

HOMERO. **Odisseia**. Tradução e prefácio de Carlos Alberto Nunes. (Saraiva de bolso) – [Ed. especial]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

LOURENÇO, Frederico. Odisseia. In: Homero. Trad. e prefácio de Frederico Lourenço, introd. e notas de Bernard Knox. São Paulo: Penguin Classics **Companhia das Letras**, 2011.

MALTA, André. Morte e vida de Homero: três visões do poeta grego publicadas no século XVIII. Textos **REVISTA USP** – São Paulo – n.94 – p.166-175 – JUNHO/JULHO/AGOSTO, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i94p166-175>

MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues. A Odisseia de Ulisses: o homem e o mito. In: 5o. Seminário Nacional, 2010, Campinas. **Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal**. Campinas: Global Editora, 2010. p.1-13.

MURARI, Juliana Cristhina Faizano. **As epopeias homéricas: uma reflexão sobre poesia e educação**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: José Joaquim Pereira Melo. Maringá, 2011.

MURARI, Juliana Cristhina; PEREIRA MELO, José Joaquim. A Problemática das Epopeias Homéricas: uma reflexão sobre as possibilidades de sua abordagem nas pesquisas historiográficas. **VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais**. Maringá: UEM, 2009, v. 1, p.1-16.

MURARI, Juliana Cristhina; PEREIRA MELO, José Joaquim. A Poesia Homérica como Instrumento Educador Fundamental na Grécia Antiga. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2009, Maringá. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá: UEM, 2009. v. 1. p.1-13.

MURARI, Juliana Cristhina et al. Objetivos e Características da Educação Homérica: Uma reflexão sobre o conceito de Areté. In: **ANAIS do IX Congresso Nacional de Educação—EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia—26 a. 2009**.

NAGEL, Lizia Helena. **Dançando com os textos gregos: a intimidade da literatura com a educação**. – Maringá, PR: Eduem, 2006.

PEREIRA MELO, José Joaquim. Fontes e Métodos: Sua importância na Descoberta das Heranças Educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; PEREIRA MELO, Joaquim José; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org). **Fontes e métodos em História da Educação**. 1 ed. Dourados: UFGD, 2010, v. 1, p.13-34.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Luciane da. **O ideal de homem romano na perspectiva de Virgílio: uma leitura do livro VI da epopeia *Eneida***. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. José Joaquim Pereira Melo. Maringá, 2017.

A ESCRITA ACADÊMICA EM CURSOS DE LICENCIATURA: DIFICULDADES APRESENTADAS POR ALUNOS DAS ÁREAS DE HUMANAS, BIOLÓGICAS E EXATAS

Ana Luzia Videira Parisotto, Michelle Mariana Germani, Letícia Falco Rampazzo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: analu.videira@uol.com.br

RESUMO

Escrever na universidade tem se tornado uma tarefa complexa, já que é necessária uma formação que contribua para que o graduando se aproprie da escrita, agindo sobre linguagem. Dessa forma, é importante que se consiga perceber que as atividades de escrita estão relacionadas a certas funções sociais e a certos propósitos comunicativos que se pretende atingir. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que investiga a escrita em cursos de formação de professores relacionados às seguintes áreas de conhecimento: humanas, biológicas e exatas. Assim, tem o objetivo de apresentar os dados relativos a apenas uma questão respondida por alunos do terceiro ano dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física e Matemática de uma instituição pública, a fim de propiciar uma reflexão sobre o problema apresentado. É uma pesquisa de base qualitativa que utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados. Apresentaremos as respostas emitidas ao seguinte questionamento: “Na sua opinião a escrita acadêmica é fácil ou difícil? Por quê?”. Tais respostas foram analisadas à luz da análise de conteúdo e do referencial teórico voltado para o letramento acadêmico. Os resultados apontam que a falta de domínio sobre a escrita de gêneros da esfera acadêmica atinge a maioria dos alunos das três áreas de conhecimento elencadas na investigação. As principais justificativas apresentadas para as dificuldades de escrita foram: a complexidade de normas e estruturação do texto acadêmico, o uso de vocabulário técnico, as regras gramaticais e a ausência de contato com gêneros acadêmicos no Ensino médio.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Formação docente. Ensino Superior.

ACADEMIC WRITING IN LICENTIATE DEGREE COURSES: DIFFICULTIES PRESENTED BY STUDENTS IN THE HUMANITIES, BIOLOGICAL AND MATHEMATICAL FIELDS OF STUDY

ABSTRACT

Writing at the university has become a complex task. This is because a formation that contributes to the undergraduate student to take control of writing is a key element and it helps to act on the language. Thus, it is important to notice that writing activities are related to social functions and communicative purposes that are intended to be achieved. This study is an extract of a larger research that investigates writing in teacher formation courses of the following fields of knowledge: humanities, biological and mathematical. It aims to show data regarding one question answered by third year students of undergraduate courses in Pedagogy, Physical Education and Mathematics at a public institution, in order to provide a reflection on the problem presented. It is a qualitative research and the questionnaire was used as the data collection instrument. We will present the answers to the following question: “In your opinion, is academic writing easy or difficult? Why?”. These answers were analyzed through content analysis and the academic literacy theoretical framework. The results show that the lack of mastery over genre writing in the academic affects most students in the three areas of knowledge listed in the investigation. The main justifications given for the writing difficulties were: the complexity of rules and structuring of the academic text, the use of technical vocabulary, grammatical rules and the lack of contact with academic genres in high school.

Keywords: Academic writing. Teacher formation. High Education.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN CURSOS DE LICENCIATURA: DIFICULTADES PRESENTADAS POR ALUMNOS DE LAS ÁREAS DE HUMANIDADES, BIOLÓGICAS Y EXACTAS.

RESUMEN

Escribir en la universidad se ha convertido en una tarea compleja, ya que es necesaria una formación que contribuya para que el estudiante se apropie de la escritura, agiendo sobre el lenguaje. De esa manera, es importante que se logre percibir que las actividades de escritura están relacionadas a determinadas funciones sociales y a determinados propósitos comunicativos que se desea alcanzar. Este trabajo es un recorte de una investigación más grande que estudia la escritura en cursos de formación de profesores relacionados a las siguientes áreas de conocimiento: humanidades, biológicas y exactas. Así, tiene el objetivo de presentar los datos relativos a solamente una cuestión respondida por alumnos del tercer año de las carreras de Pedagogía, Educación Física y Matemáticas de una institución pública, a fin de proporcionar una reflexión sobre el problema presentado. Es una investigación de base cualitativa que utilizó el cuestionario como instrumento de colecta de datos. Presentaremos las respuestas del siguiente cuestionamiento: “¿En su opinión la escritura académica es fácil o difícil? ¿Por qué?”. Tales respuestas fueran analizadas a la luz del análisis del contenido y del referencial teórico direccionado al letramento académico. Los resultados apuntan que la falta de dominio sobre la escritura de géneros de la esfera académica alcanza la mayoría de los alumnos de las tres áreas del conocimiento listadas en la investigación. Las principales justificativas presentadas para las dificultades de escritura fueron: la complejidad de normas y estructuración del texto académico, el uso de vocabulario técnico, las reglas gramaticales y la ausencia de contacto con géneros académicos en la enseñanza secundaria.

Palabras-clave: Escritura académica. Formación docente. Enseñanza Secundaria.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade permeada pela escrita. Desde a pré-história o homem já fazia uso de registros rudimentares, que são as inscrições rupestres. Com o tempo, tanto a escrita quanto os materiais utilizados para seu registro evoluíram, e chegamos até o momento em que estamos, com o uso de tecnologias sofisticadas que certamente progredirão ainda mais.

A escrita sempre foi tida como algo difícil, complexo e restrita a um contingente, independentemente da época ou do contexto brasileiro. Os problemas relacionados a ela não são mais adstritos aos ensinamentos fundamental e médio. Com a maior oportunidade de acesso ao Ensino Superior, as complicações começaram a se tornar mais evidentes.

Alunos egressos do Ensino Médio, em geral, chegam ao ensino superior com poucos conhecimentos relativos à escrita acadêmica e aos gêneros textuais/discursivos que circulam na academia (STREET, 2014; MARINHO, 2010; GHIRALDELO, 2006).

Nesse sentido, professores dos cursos de graduação e pós-graduação frequentemente se deparam com as dificuldades enfrentadas pelos alunos para elaborar seus projetos de pesquisa, resumos, resenhas, artigos científicos etc. por total falta de intimidade com a escrita de textos acadêmicos.

Assim, é relevante refletir sobre as dificuldades dos alunos do ensino superior para desenvolver a escrita acadêmica, já que, muitas vezes, a proficiência em leitura e escrita está associada ao tempo de escolaridade, porém essa associação nem sempre corresponde à realidade.

A pesquisa em tela é um recorte de um estudo mais abrangente que investiga a escrita em cursos superiores relacionados às seguintes áreas de conhecimento: humanas, biológicas e exatas. Dessa forma, tem o objetivo de apresentar os dados relativos a apenas uma questão do instrumento de coleta de dados: “Na sua opinião a escrita acadêmica é fácil ou difícil? Por quê?”, respondida por alunos do terceiro ano dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física e Matemática de uma instituição pública, a fim de propiciar uma reflexão sobre o problema apresentado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como vamos tratar, neste artigo, sobre o letramento acadêmico, é interessante iniciar as nossas reflexões a partir dos processos de alfabetização e letramento. Nesse sentido, Tfouni (2010, p. 11) compreende-os como processos distintos, mas complementares, acrescentando que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral,

por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Soares (2004) usa o termo "alfaletrar" para ilustrar que a alfabetização e o letramento são dois processos que devem ocorrer simultaneamente. Para a autora, deve-se "alfabetizar letrando e letrar alfabetizando". E acrescenta que há distinção entre os processos de alfabetização e letramento, já que o primeiro se refere ao domínio do código e o segundo compreende o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2004).

Geraldi (2014), bem como Goulart (2014), criticam a compreensão de que o processo de alfabetização, antes do advento do termo "letramento", tenha se reduzido a atividades desvinculadas das práticas de leitura e de escrita. Para Goulart (2014), o processo de alfabetização é compreendido sob um ponto de vista discursivo em que não há o esvaziamento do termo, pois a aprendizagem só é significativa se realmente inserir as pessoas no universo da escrita, ampliando sua participação social e política.

Dessa forma, refletir sobre alfabetização e letramento pode extrapolar a escolarização inicial e ganhar contornos modernos, quando pensamos em conceitos de letramentos e multiletramentos para responder às demandas atuais da sociedade. Nessa perspectiva vale a pena recuperar o surgimento dos Novos Estudos de Letramento (*The New Literacy*), como um movimento iniciado na década de 1980, cujas pesquisas questionavam a forma de se ver a linguagem como conhecimento restrito do código e capacidade psicológica individual, bem como a dicotomia entre oralidade e escrita (MELLO, 2017).

Street (2014, p. 146) apresenta-nos dois modelos de letramento que se opõem e estão implicados nas práticas e políticas educacionais. De acordo com o autor:

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre o processo de leitura e escrita que estão sempre encaixados em relações de poder.

Assim, o modelo autônomo pressupõe o letramento como algo natural que não se prende às condições de produção para ser interpretado. Já o modelo ideológico entende o letramento como algo vinculado às condições sociais e culturais de sua produção, já que não pode ser compreendido fora do contexto político e ideológico que comanda as convenções da escrita.

O modelo ideológico de letramento, defendido por Street (1984) e mencionado nos estudos de Soares (2016) e Kleiman (1995), assinala a apropriação das práticas letradas em uma perspectiva emancipatória:

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada (KLEIMAN, 1995, p.55).

Esse modelo ideológico de letramento se aproxima dos pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire (2011, p. 31), conforme verificamos no excerto a seguir:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de

organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Concluindo essas reflexões em torno da importância do ato de ler que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer.

Nessa perspectiva, o letramento acadêmico é “compreendido como um conjunto de práticas sociais, em que assumem papel central os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidades sociais” (FISCHER, 2008, p. XX). Em consonância, Lea e Street (1998) asseveram a necessidade de uma nova compreensão da linguagem escrita e do letramento acadêmico nos cursos graduação, já que é importante distanciar-nos do modelo de *déficit* o qual supõe que os ingressantes em cursos superiores já estejam familiarizados com a escrita dos gêneros textuais/discursivos que circulam na academia.

Segundo Fischer (2008, p. 181), o Ensino Superior “[...] tem o compromisso de destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico. Assim, abrem-se possibilidades de atuação mais efetiva, reflexiva e crítica aos alunos em formação em situações sociais diversas.”

Vale ressaltar ainda que, mesmo os alunos que já leem e escrevem bem, antes de ingressar na universidade, podem apresentar dificuldades na produção de gêneros acadêmicos, pois é naturalmente aceitável que não tenham domínio sobre a escrita de tais gêneros. Ou seja,

Que a escrita seja um problema na educação superior não se deve apenas ao fato de que os estudantes venham mal preparados dos níveis educativos prévios. As dificuldades são inerentes a qualquer intento de aprender algo novo. O que precisa ser reconhecido é que os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que o aluno deveria ter aprendido previamente. São novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes que, para muitos deles, costumam se converter em barreiras intransponíveis se não contarem com um professor que as ajude a superá-las (CARLINO, 2017, p. 28).

Evidente, portanto, que é bastante difícil para os ingressantes no Ensino Superior dominarem os gêneros acadêmicos, pois

[...] as práticas letradas que circulam na academia são distintas das práticas até então vivenciadas pelos alunos, isso significa que mesmo que o graduando tenha sido um competente leitor e produtor de texto durante a Educação Básica, ainda assim, sua inserção não acontecerá de forma automática; ademais, analisar a escrita acadêmica significa compreender e esclarecer o Discurso acadêmico (MELLO, 2017, p. 35).

Assim, cria-se a necessidade de implementação de ações de melhoria da formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura, pois torna-se inquestionável a necessidade de formarmos um profissional crítico e participativo, que realmente contribua para a construção de conhecimento e de cidadania, além de ser competente na produção e análise de textos diversos.

Compreender a formação docente significa internalizar a ideia de que o professor está em permanente processo de formação, que se dá num modo contínuo de desenvolvimento profissional, iniciado, geralmente, nos cursos de licenciatura (IMBERNÓN, 2011).

Sebastião da Gama (1993, p. 68-69), professor e poeta português, traz-nos um importante relato do que considera ser professor:

Eu só estou convencido de que tenho em mim algumas qualidades, graças às quais não é desonestamente que sou professor; e estou convencido também de que há mil outros que não têm estas qualidades, ao mesmo tempo que há outros ainda que têm, além das minhas, aquelas que me fazem falta. O que me absolve é que tenho o bom propósito de ir melhorando e de chegar um dia (se o espírito se não acovardar com o tempo...) em que serei quase um bom professor; é justamente nesse dia que morrerei: quando for quase um bom professor.

Pelo que se depreende do relato de Sebastião da Gama, o professor vai se transformando em professor ao longo do caminho, ou seja, ele desempenha a sua profissão com o que aprendeu na formação inicial e se vai deixando modelar por ela, no sentido de corriqueiro de "molde", mas também no sentido de incorporação e reflexão sobre novos saberes, atitudes, metodologias de ensino, dentre outros aspectos.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 125) afirmam que "Transformar-se em docente é um longo processo". Talvez, a etimologia da palavra "transformar" possa nos ajudar no entendimento e nos revelar o seu aspecto semântico essencial: o prefixo latino *trans-* reforça o movimento de "ir além"; sobre "formar", Ferreira (2008, p. 414) assevera que a palavra é procedente: "Do latim *formare*, vtd. 1. Dar a forma a algo. 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6. Fabricar, fazer. 7. Constituir. Int. 8. Dispor-se em ordem, alinhando-se (tropas). 9. Tomar forma. 10. Concluir curso universitário".

A partir do exposto, podemos inferir que o verbo "transformar", "ir além de formar", evolui de um sentido inicial mais corriqueiro e passivo de se deixar modelar, para algo mais ativo e dinâmico cujo aspecto semântico essencial é o colocar-se em movimento, estar aberto a novas possibilidades. No que concerne à formação docente, isso significa reconsiderar práticas e teorias, manifestando a reflexão que deve existir sobre o fazer docente e o conhecimento construído.

Acreditamos na importância de que essa abertura para o transformar-se em professor seja iniciada ainda na graduação que deve propiciar experiências formativas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos necessários à prática profissional, pois é o momento de se construir uma base para o desempenho profissional futuro. Embora a formação inicial não consiga contemplar uma formação completa e definitiva, é na licenciatura que o futuro professor deve adquirir conhecimentos que vão formar seus quadros referenciais para o desempenho da profissão docente (MIZUKAMI, 1996).

Não é possível tornar-se um bom professor se não somos leitores e produtores de textos, se não consideramos as condições de produção desses textos, se não conhecemos os recursos de coesão e de coerência textuais, se não estamos atentos às características do gênero textual/discursivo a ser produzido, dentre outros aspectos. E isso vale para todos os cursos de licenciatura e não apenas para os da área de ciências humanas.

Além disso, as questões relacionadas à escrita vão muito além da sua importância para as licenciaturas. O domínio da escrita insere o indivíduo em um determinado contexto. Neste sentido, esclarece-nos Kleiman e Assis (2016, p. 14-15):

Quanto mais afastadas do poder, mais invisíveis vão se tornando as práticas de letramento das comunidades contemporâneas que, vivendo às margens dos centros letrados onde atuam instituições detentoras de poder, precisam interagir com os representantes dessas instituições letradas, particularmente as burocráticas, por questões de sobrevivência. Saúde, escola, moradia, posse da terra, enfim, todo tipo de direito, garantido pela legislação, é barrado justamente pela escrita, que exerce um dos papéis de guardião do *status quo* [...]. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 14-15).

Ou seja, a escrita se revela como instrumento de poder, de supremacia. E esta é a realidade que também encontramos na academia, onde prevalece uma escrita padronizada e reconhecida como "superior" (STREET, 2014). Aliás, este tipo de paradigma faz com que muitos alunos se sintam até mesmo incapazes de concluir a graduação, conforme expõe Assis (2015, p. 427):

[...] a entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato como trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem poucos aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica. No que concerne à realidade brasileira, é também significativo o número de estudantes que abandonam a universidade por se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente.

Deste modo, se a escrita não estiver atrelada ao uso social, a prática se torna artificializada, sem sentido, e o letramento acadêmico não ocorre em uma dimensão social, tornando-se, muitas vezes, excludente pela falta de apoio para inserção neste novo contexto: o acadêmico (STREET, 2014).

METODOLOGIA

Esta investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como características essenciais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; a consideração pelo pesquisador dos fatos na perspectiva dos participantes; a tendência de os dados serem analisados por meio de um processo indutivo.

A opção por tal abordagem justifica-se pela tentativa de compreender de que forma os alunos matriculados em cursos de licenciatura veem a escrita acadêmica. E, como delinea Chizzotti (2006, p. 27-28), nessa abordagem [...] “o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais”.

André (2013, p. 97) acrescenta, ainda, que as “as abordagens qualitativas de pesquisa [...] concebem o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas [...]”.

A pesquisa foi realizada em três fases: submissão do Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, com CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) número 84115518200005402, estabelecimento de uma base relacional com os alunos para aplicação dos questionários nos três cursos investigados (fase 1); tabulação e análise dos dados (fase 2); refinamento das análises, elaboração do Relatório Final e divulgação dos resultados para os sujeitos da pesquisa (fase 3). Contou com o apoio de pesquisadores vinculados à Faculdade de Ciências e Tecnologia/ FCT/Unesp, de alunos de graduação em Pedagogia (Iniciação científica) e de pós-graduandos do curso de pós-graduação em Educação, vinculados ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados com base na análise de conteúdo e do referencial teórico voltado para o letramento acadêmico. Nesse sentido, Bardin (2011, p. 35) assevera que dentre os objetivos da análise de conteúdo, podemos destacar:

A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta "visão" muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão.

Dessa forma, baseando-nos nas respostas dos questionários,

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2008, p. 16-17).

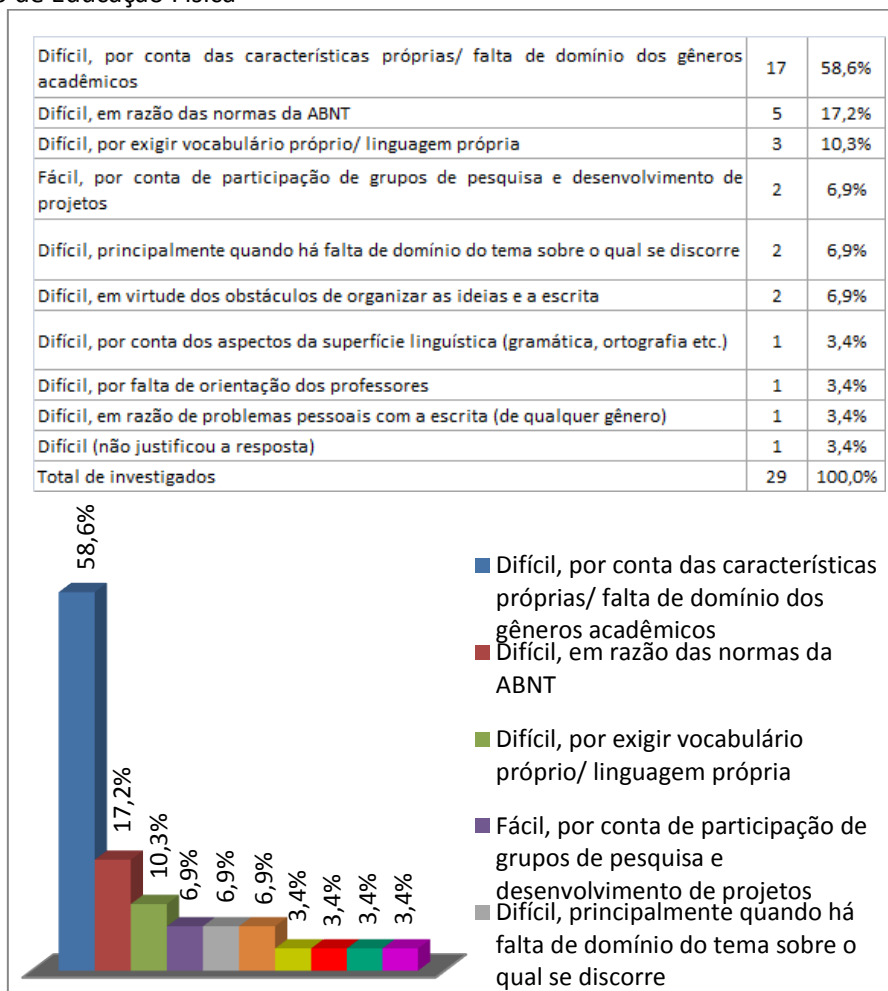
Para este artigo, apresentaremos as respostas emitidas pelos alunos ao seguinte questionamento: “Na sua opinião a escrita acadêmica é fácil ou difícil? Por quê?”. Tais respostas foram transcritas, tabuladas, categorizadas e analisadas, conforme já mencionamos, sob a luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e do referencial teórico voltado para o letramento acadêmico.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aplicação do questionário ocorreu no segundo semestre de 2018, nos períodos vespertino e noturno, com a adesão de 29 alunos do terceiro ano do curso de graduação em Educação Física, 42 alunos do curso de Pedagogia e 16 alunos do curso de Matemática, de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

Trazemos a seguir o Gráfico 1 que sintetiza os dados apresentados pelos alunos do curso de Educação Física.

Gráfico 1. Curso de Educação Física



Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores com base nos resultados da pesquisa (2020). **Observação:** As porcentagens se referem às recorrências das respostas, sendo que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

O domínio dos gêneros textuais/ discursivos da esfera acadêmica aparece como dificuldade para 58,6% dos alunos, já que a maioria deles não possui clareza quanto aos modos de composição de tais gêneros. Dessa forma, Farias (2013) afirma que os gêneros textuais/discursivos perpassam o mundo, por isso, é preciso saber usá-los com destreza nos processos de interação verbal mediados por textos para que possamos nos tornar cidadãos críticos e conscientes de nosso papel na sociedade.

O desconhecimento ou falta de domínio dos gêneros acadêmicos coloca os graduandos à margem da linguagem que predomina na universidade, conforme nos elucidam Vieira e Faraco (2019, p. 91):

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas. Portanto, você conhecer e saber produzir essa diversidade de gêneros é essencial ao

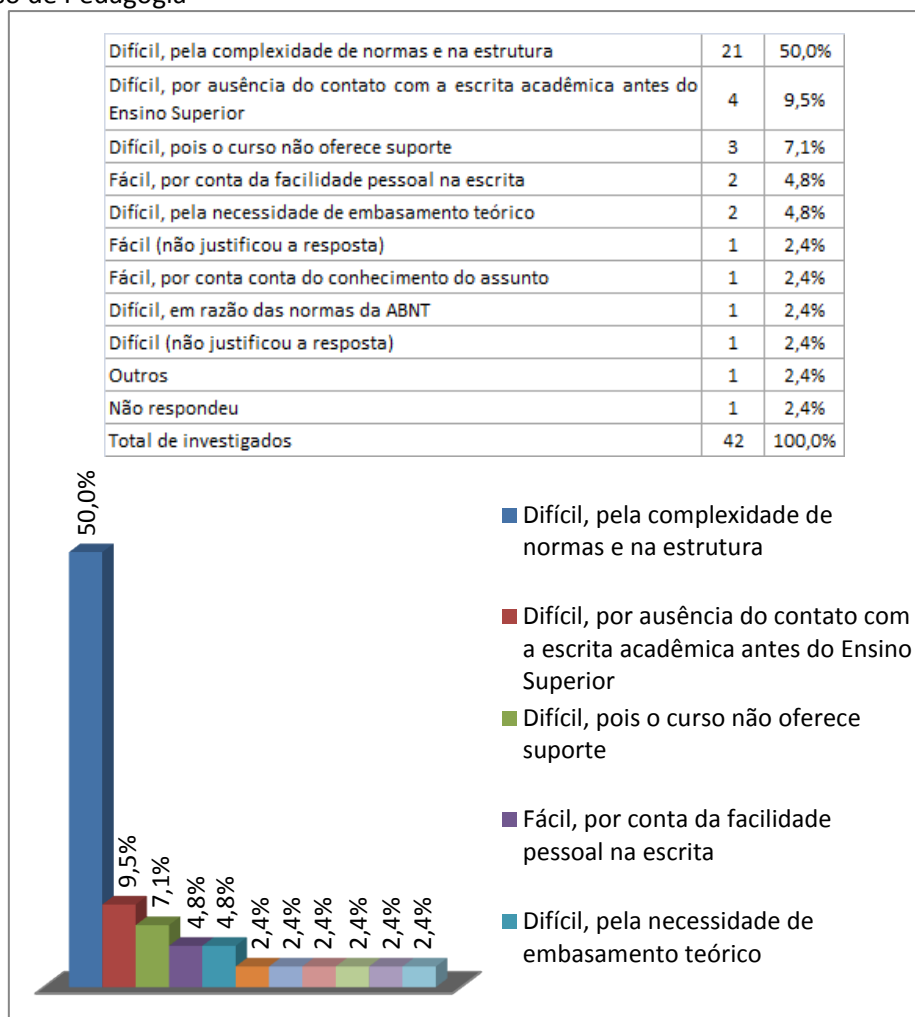
desenvolvimento de seu **letramento acadêmico**, isto é, à sua inserção nas práticas de linguagem (não só de escrita, mas também de leitura) próprias do espaço universitário.

Houve destaque ainda para dificuldades relacionadas: ao desconhecimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para 17,2 % dos alunos; ao fato de os textos da esfera acadêmica exigirem linguagem própria, entendida como uso de termos técnicos, para 10,3%; à falta de domínio sobre o tema (6,9%) e à dificuldade de organizar as ideias e a escrita (6,9%).

As dificuldades com normas da ABNT (17,2%) e a linguagem própria do universo acadêmico (10,3%) ocupam o segundo e terceiro lugar, respectivamente. Assim como os gêneros acadêmicos, não seria esperado que os alunos dominassem formatação e a linguagem acadêmica. Todavia, ao ponderarmos que as respostas foram de alunos do terceiro ano de graduação, percebemos que a universidade não deu suporte para auxiliar no tratamento deste problema, ou mesmo julga que isso não deveria existir entre os ingressantes. Aliás, na maioria das vezes, as instituições de ensino superior estão inserindo no currículo uma disciplina que aborde questões da Língua Portuguesa, com duração geralmente de seis meses, e espera-se que o professor responsável dê conta de tudo que o aluno deve aprender sobre os gêneros acadêmicos e também das defasagens de escrita dos níveis precedentes de ensino. Ou seja, a escrita ainda não é pensada como problema de todos os professores, de todas as disciplinas, mas sim de um professor específico designado para isso, o que torna o ensino artificializado.

Chamou-nos a atenção o fato de dois discentes enfatizarem a relevância da participação em grupos e em projetos de pesquisa como um aspecto facilitador para a escrita de gêneros acadêmicos. Isso demonstra o trabalho com a escrita como prática social, já que, ao participar de grupos e projetos de pesquisa, o aluno aprende num contexto real de comunicação, aproximando-se das formas do letramento ideológico (STREET, 2014). Destacamos ainda, em consonância com Motta-Roth e Hendges (2010), que tem havido uma pressão por escrever e publicar que leva alunos e professores universitários a um esforço para escrita de textos de qualidade.

Abaixo, apresentamos o Gráfico 2 que contempla os dados dos alunos do Curso de Pedagogia.

Gráfico 2. Curso de Pedagogia

Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores com base nos resultados da pesquisa (2020). **Observação:** As porcentagens se referem às recorrências das respostas, sendo que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

Quando questionados se a escrita acadêmica é fácil ou difícil, 21 (50%) dos participantes afirmam que a escrita acadêmica é difícil devido à complexidade de normas e de normas e de estruturação. Um dos participantes afirma “A escrita acadêmica, na minha opinião, é difícil porque tem muitas normas, tanto na escrita quanto na formatação do texto” (Aluno 12).

De acordo com os resultados, em segundo lugar aparece a dificuldade por ausência de contato com a escrita acadêmica antes do Ensino Superior (9,5%) e a dificuldade pelo fato de o curso não oferecer suporte (7,1%). Mais uma vez, assim como no curso de Educação Física, não seria esperado que os alunos dominassem a escrita acadêmica (ASSIS, 2015; MELLO, 2017; STREET, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016), e os resultados evidenciam uma falta de suporte acadêmico.

Dentre os alunos que acham a escrita acadêmica fácil, 2 (4,8%) apontam que possuem facilidade pessoal na escrita, como afirma o Aluno 5 “A parte da escrita é fácil, sempre fui boa em produções textuais, o difícil acaba sendo as leituras necessárias para que a escrita ocorra”.

Ademais, “Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente”, afirma Antunes (2007, p. 55). A autora ainda ressalta a necessidade do conhecimento do real e do mundo, uma vez que o sentido não está totalmente expresso no texto, mas também em nossas experiências; do conhecimento das normas de textualização, visto que é preciso compreender as particularidades e regularidades que compõem o texto, para então atribuímos sentido; e

do conhecimento das normas sociais de uso da língua, referentes ao comportamento das pessoas diante determinadas situações de interação verbal.

Nesse sentido, Neves (2013) traz uma importante contribuição quando destaca que a observação dos usos linguísticos pressupõe deixar de lado a análise que busca a homogeneização da língua, já que precisamos aceitar que a linguagem e a produção textual acontecem em situações de interação verbal, por isso a importância de se considerar a língua em uso. A perspectiva funcionalista da linguagem, que é a filiação teórica da autora, permite que a estrutura gramatical seja analisada a partir de uma situação comunicativa.

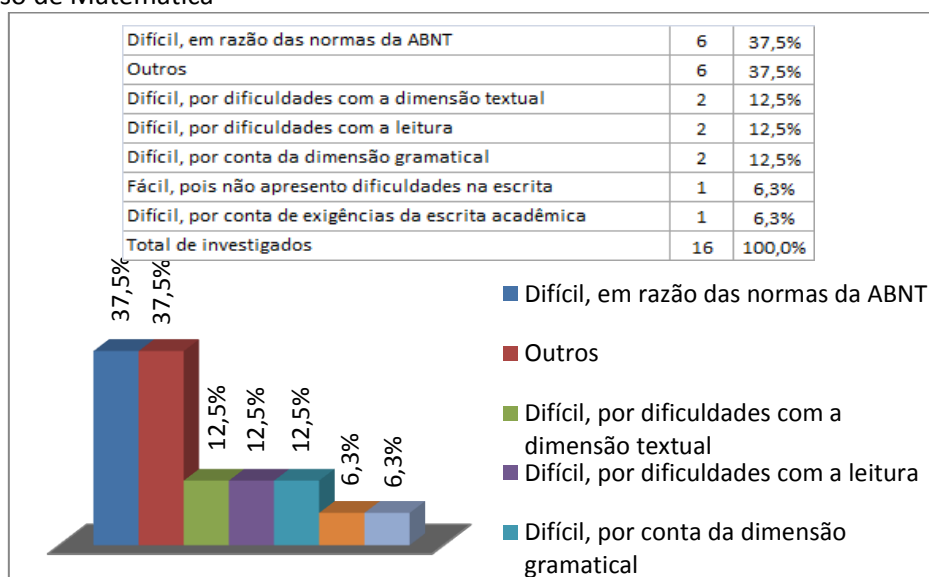
Cabe ao aluno compreender que agora ele faz parte de um outro “domínio discursivo”, destaca Costa e Silva (2011, p. 4). O aluno irá se deparar com práticas diferentes das quais já está acostumado na escola básica; por outro lado, cabe aos docentes, os “agentes de letramento”, desenvolverem habilidades de leitura e escrita dos gêneros presentes no meio acadêmico, para proporcionar a participação ativa e competente dos alunos nessa nova forma de discurso presente no meio acadêmico.

Neste aspecto, precisamos ressaltar que a escrita, ainda que considerado um processo árduo, não é um dom (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013). Se assim o fosse, de nada adiantaria exercitá-la ou aprimorá-la.

Além disso, há técnicas de escrita e de estruturação do texto acadêmico que colaboram bastante para os alunos organizarem seus trabalhos no Ensino Superior. Temos como exemplo Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010), que trazem movimentos retóricos para estruturação da escrita acadêmica.

A seguir, apresentaremos o Gráfico 3 com dados dos alunos do Curso de Matemática.

Gráfico 3. Curso de Matemática



Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores com base nos resultados da pesquisa (2020). **Observação:** As porcentagens se referem às recorrências das respostas, sendo que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

A preocupação de 37,5% dos alunos com as normas da ABNT nos revela um apego com a forma em detrimento do conteúdo. Ainda nas graduações, é bastante recorrente encontrarmos produções acadêmicas sem erros de formatação, gramática, ortografia, com uma superfície linguística irretocável, porém com falhas quanto à essência. Essa preocupação existe porque é preestabelecido um modelo único e hegemônico de escrita acadêmica, e quem dele foge está à margem do contexto universitário. Ou seja, seguindo-se um modelo de formatação, ainda que não faça nenhum sentido, é cumprida a atividade. Esse tipo de letramento perigoso e excludente é chamado por Street (2014) de "escolarizado" ou "pedagogizado", pois supervaloriza um único modelo. Todavia, esse tipo de escrita é artificializada e se afasta do caráter social e ideológico da língua, o que certamente impacta nos cidadãos e na nação que se pretende construir.

Os dados relativos ao curso de matemática serão recategorizados para observarmos com mais atenção as respostas que entraram para categoria “outros” e encontrarmos possibilidades de encaixe dessas respostas em categorias já estabelecidas, o que não foi possível para a escrita deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do domínio de uma linguagem vai muito além da norma culta. Saber utilizar bem a linguagem escrita em determinado espaço é essencial para nos inserirmos naquele meio. Isto também vale quando tratamos da escrita acadêmica.

Todavia, tornaram-se comuns as queixas com a qualidade da escrita e as dificuldades que os ingressantes do Ensino Superior demonstram em seus textos acadêmicos. Ainda que a própria universidade e a sociedade julguem que o vestibular selecionou os melhores e os que “escrevem bem”, nos níveis precedentes de ensino esses alunos não tiveram contato nenhum com os gêneros que prevalecem na universidade. Portanto, não seria esperado que eles dominassem o letramento acadêmico.

Quando o graduando se depara com a necessidade de produzir textos da esfera acadêmica é plenamente cabível que tenha dúvidas e inseguranças e, nesse sentido, é necessário compreender esse processo não apenas como uma novidade de escrita, mas como algo que vai propiciar-lhe uma prática social significativa de interação verbal com seus pares, inseridos no universo acadêmico.

O objetivo do presente artigo foi apresentar os dados relativos a uma questão do instrumento de coleta de dados (questionário) sobre as dificuldades relacionadas à escrita acadêmica, respondida por alunos do terceiro ano dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física e Matemática de uma instituição pública, com o intuito de propiciar uma reflexão sobre o letramento acadêmico.

Tendo isso por base, podemos verificar que o trabalho desenvolvido nas licenciaturas das três áreas (Exatas, Humanas e Biológicas) apontam como as principais dificuldades dos alunos com relação à escrita acadêmica o domínio dos gêneros acadêmicos e questões atinentes à formatação de textos e estruturas. A maioria desses conhecimentos não teriam como ser desenvolvidos no Ensino Médio, já que, nesta etapa de ensino, outros gêneros textuais são priorizados. Porém, a universidade não tem dado suporte para que os graduandos dominem a escrita e, para além disso, se sintam inseridos nesse contexto.

AGRADECIMENTOS

As discussões e análises neste texto são resultado de debates fomentados em reuniões do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (GP FPPEEBS).

Agradecemos também, o fomento do CNPq na Pesquisa de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada “A leitura e a escrita em um curso de licenciatura em Pedagogia” que faz parte de uma pesquisa maior, que deu origem a este artigo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753>

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábolas Editorial, 2007.

ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p. 423-454.

BAKHTIN, M. V. **Estética da Criação Verbal**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender da universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COSTA E SILVA, G. P. **Identidade docente e letramento acadêmico**: a leitura e a escrita na formação dos professores. Curitiba/PR: 2011, p. 1-12. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5985_3427.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.
- FARIAS, A. C. **Material impresso e gêneros textuais**. 2. ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204765/2/Pos%20Midias%20-%20Mat%20Imp%20Gen%20Text%20-%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, 2008, p. 177-187. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GAMA, S. **Diário**. Lisboa: Edições Ática, 1993.
- GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, Ago./Dez. 2014, p. 25-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>. Acesso em: 02 ago.2020. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200003>
- GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Língua portuguesa no ensino superior**: experiências e reflexões. São Carlos/SP: Claraluz, 2006.
- GOULART, C. M. A. **O conceito de letramento em questão**: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, Ago./Dez. 2014, p. 35-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). Apresentação. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016, p. 11-25.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

MARINHO, M. Escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Belorizonte, v. 10, n. 2, 2010, 363-386. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso: 24 JUN. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>

MELLO, M. T. **Letramentos acadêmicos: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2017. <https://doi.org/10.24824/978854442029.4>

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica**: Artmed Editora: Fev, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: essential tasks and skills**. 3rd edition. Michigan, United States of America: The University of Michigan Press, 1999.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

VITÓRIA, M. I. C.; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Revista do Centro de Educação - UFSM**. Santa Maria, v. 30, n. 1, jan.-abr. 2013, p. 41-54. <https://doi.org/10.5902/198464445865>

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PRÉ-LEITOR: O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Maria Julia Bispo Dos Santos, Alba Regina Azevedo Arana

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: maria.julia89@hotmail.com

RESUMO

A literatura infantil pode contribuir muito para o desenvolvimento da criança por meio da fantasia, formação de valores ligados à cidadania, ética e solidariedade, valores importantes na formação de leitores. Esse estudo tem como objetivo verificar a contribuição da literatura infantil na formação do pré-leitor e as diversas possibilidades que o livro infantil pode oferecer, de forma lúdica, para a formação da criança. O trabalho traz como questionamento: Como o livro infantil pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da oralidade e percepções simbólicas na criança? Trata-se de uma pesquisa básica do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa. Acredita-se que a literatura infantil proporciona às crianças o desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos de modo prazeroso motivando a leitura. A pesquisa concluiu que todo o trabalho que envolve as histórias infantis, o contador de histórias e o ambiente são de extrema importância para proporcionar uma prática de contação de histórias capaz de contribuir significativamente com a formação do pré-leitor, agindo em diferentes áreas de seu desenvolvimento. Portanto, formar leitores não é uma tarefa simples, mas sim, um trabalho complexo que se feito de maneira adequada, favorece consideravelmente com a formação do pré-leitor.

Palavras-chave: livro infantil, lúdico, aprendizagem, criatividade.

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE FORMATION OF PRE-READER: THE ROLE OF STORY TELLING

ABSTRAT

Children's literature can contribute a lot to the child's development through fantasy, formation of values linked to citizenship, ethics and solidarity, important values in the formation of readers. This study aims to verify the contribution of children's literature in the training of the pre-reader and the various possibilities that the children's book can offer, in a playful way, for the child's education. The work raises the question: How can children's books contribute significantly to the development of orality and symbolic perceptions in children? It is a basic research of the bibliographic type with a qualitative approach. It is believed that children's literature provides children with the development of imagination, emotions and feelings in a pleasant way motivating reading. The research concluded that all the work involving children's stories, the storyteller and the environment are extremely important to provide a storytelling practice capable of significantly contributing to the training of the pre-reader, acting in different areas of his life. development. Therefore, training readers is not a simple task, but rather complex work that if done properly, favors considerably with the training of the pre-reader.

Keywords: children's book, playful, learning, creativity.

LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DEL PRELECTOR: EL PAPEL DE LA CONTACÃO DE HISTORIA

RESUMEN

La literatura infantil puede contribuir mucho al desarrollo del niño a través de la fantasía, la formación de valores vinculados a la ciudadanía, la ética y la solidaridad, valores importantes en la formación de lectores. Este estudio tiene como objetivo verificar el aporte de la literatura infantil en la formación del prelector y las diversas posibilidades que el libro infantil puede ofrecer, de forma lúdica, para la educación del niño. El trabajo plantea la pregunta: ¿Cómo pueden los libros para niños contribuir de manera significativa al

desarrollo de la oralidad y las percepciones simbólicas en los niños? Es una investigación básica de tipo bibliográfico con enfoque cualitativo. Se cree que la literatura infantil proporciona a los niños el desarrollo de la imaginación, las emociones y los sentimientos de una forma agradable y motivadora a la lectura. La investigación concluyó que todo el trabajo que involucra los cuentos infantiles, el narrador y el entorno es de suma importancia para brindar una práctica narrativa capaz de contribuir significativamente a la formación del prelector, actuando en diferentes ámbitos de su vida. desarrollo. Por tanto, formar lectores no es una tarea sencilla, sino un trabajo complejo que si se hace correctamente favorece considerablemente con la formación del prelector.

Palabras clave: libro infantil, lúdico, aprendizaje, creatividad.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes a leitura na educação infantil não é trabalhada de forma objetiva, visando contribuir significativamente para a formação do pré-leitor. Em muitos casos os professores não sabem trabalhar com a literatura infantil, de forma com que favoreça o processo de formação do leitor (COLOMBO, 2009).

É preciso usar os livros infantis de forma adequada para que esse trabalho contribua com a formação leitora dos alunos. Desta forma, o artigo enfatiza o papel da contação de histórias na vida dos pré-leitores, abordando as fases do desenvolvimento infantil e as práticas docentes que podem ser adotadas para esse processo. Contudo, formar leitores não é uma tarefa simples, mas sim, um trabalho complexo que exige dedicação e conhecimento para transformar a realidade.

Amorim e Farago (2015, p.135) relatam que “O estímulo para a leitura deve começar desde cedo”. O conhecimento sobre a leitura de livros infantis é de grande relevância para a educação, pois, “em uma ampla perspectiva, a leitura pode se caracterizar sob uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (KEMPNER, 2012, p. 28). Sendo assim, a leitura permite que a criança estabeleça relações entre si e o mundo em torno dela. Portanto, esse artigo vem ressaltar a importância de trabalhar com as crianças a literatura infantil, uma vez que, essas obras destinam-se a esse público, possibilitando o incentivo à prática da leitura.

Segundo Almeida, Gomes e Monteiro (2013), dentre os diversos suportes em que a literatura infantil circula nas salas de aula, como por exemplo o quadro de giz e as folhas xerocadas, destaca-se o livro de literatura infantil. Na educação infantil, os livros são peças fundamentais para trabalhar a leitura, pois, não é preciso saber ler para apreciar e se encantar com os livros.

Sendo assim, o trabalho procura questionar: Como o livro infantil pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da oralidade e percepções simbólicas na criança? Além disso, como a literatura infantil pode ser trabalhada de forma prazerosa despertando o interesse das crianças pela leitura e contação de histórias?

É importante que as crianças tenham um contato direto com os livros infantis, promovendo um momento de estimulação e desenvolvimento de suas capacidades, dessa forma, o contato da criança com a literatura é considerado essencial para a sua formação como futuro leitor, levando-nos a acreditar que a literatura infantil proporciona as crianças o exercício da imaginação, das emoções e dos sentimentos de modo prazeroso, assim, o interesse pela leitura é logo motivado. O papel do professor como mediador de leitura é fundamental para a aprendizagem das crianças. Os espaços em que a literatura infantil se encontra dentro da escola é de grande relevância para entendermos esse processo de formação de futuros leitores.

Desta forma, o artigo tem como objetivo apresentar a contribuição da literatura infantil na formação do pré-leitor, enfocando na contação de histórias como recurso para se trabalhar e incentivar à prática de leitura na educação infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa básica do tipo bibliográfica, que segundo Severino (2007, p.122) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Em vista disso, utilizou-se da abordagem

qualitativa que se relaciona com a compreensão do fenômeno social. De acordo com Dencker (2001, p. 107), a pesquisa qualitativa “é adequada para se obter em conhecimento mais profundo de casos específicos, porém não permite a generalização em termos de probabilidade de ocorrência”.

Para a construção deste estudo utilizou-se ainda do método dedutivo. Para Gil (2008), o método dedutivo é o método proposto pelos racionalistas, como Descartes, Spinoza, Leibniz, e parte do geral para o particular. Origina-se de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e permite chegar a conclusões de maneira puramente formal, em função de sua lógica.

Compreende-se que esse método pressupõe as bases teóricas dedutíveis a fenômenos particulares que refutarão ou corroborarão com a teoria em teste, em contribuindo para a criação de novos pressupostos teóricos para pesquisa científica (LAKATOS; MARCONI, 2000).

O aprofundamento do assunto exigiu não só a revisão de estrutura sobre o assunto, mas principalmente o recurso a outros trabalhos que enfocam a problemática num nível nacional. Esse artigo é baseado em uma pesquisa de iniciação científica cadastrada no CPDI sob protocolo de número 5753.

LITERATURA INFANTIL E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

A contação de histórias se faz presente em nosso meio há muito tempo. Desde então, a literatura nos traz grandes possibilidades de trabalhar e ensinar as crianças de um modo condizente à sua faixa etária, ou seja, utilizando os livros infantis. Costa (2013, p. 16) aborda a literatura como “[...] aquela que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário [...] dentro desse universo é que deve estar incluída a literatura infantil [...]”.

Sabemos que uma parte da literatura é destinada ao público infantil, mas nem sempre as crianças tiveram o prazer de encontrar na literatura, uma forma de descobrir o mundo e se descobrir, despertando em si, diversos sentimentos. Desse modo, Paço (2009, p. 12) discorre que “A literatura infantil leva a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico; podendo modificar a realidade seja ela boa ou ruim”.

Zilberman (2003) afirma que essa faixa etária não tinha seu devido reconhecimento, como por exemplo, um tempo diferenciado e seu mundo como espaço separado. Levou-se um tempo para que se entendesse que as crianças precisam de um olhar voltado às suas necessidades enquanto indivíduos em processo de desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento, crescimento e transformação.

Os primeiros livros infantis foram produzidos entre os séculos XVII e XVIII, pois antes desse período, não existia o conceito de infância, por isso, ainda não escreviam algo direcionado às crianças. Então, segundo Zilberman (2003) começa aí a preocupação em criar obras destinadas ao público infantil, com textos apropriados para essa faixa etária.

Sobre a criação da literatura para crianças, Coelho (1991, p. 75) discorre:

É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o “Rei Sol”, que se manifesta abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens. As Fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691-1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje conhecemos.

É a partir dessa preocupação com a literatura para crianças que os primeiros livros infantis foram desenvolvidos, revelando os autores pioneiros desse período de criação. Desde então a literatura infantil se faz presente no contexto infantil, seja em casa com a família ou na escola com os professores e colegas de sala. Desse modo, a literatura infantil pode ser algo de suma importância para a formação de futuros leitores, uma vez que, se faz presente nos ambientes escolares.

Na educação, a literatura infantil tem um papel muito importante, pois pode auxiliar o professor a trabalhar de modo lúdico e divertido, atraindo a atenção das crianças nessa fase de construção de conhecimento e de saberes. As obras infantis podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem de diferentes maneiras, mas quero destacar nesse trabalho, o papel da literatura infantil como facilitadora do processo de formação leitora e no desenvolvimento das capacidades infantis.

Costa (2013, p. 28) enfatiza a ação da literatura no processo de formação como forma de conhecimento:

A literatura enquanto forma de conhecimento é aquela que assume um papel informativo e que abre as portas do saber, propicia o acesso ao conhecimento, traz informações para a vida prática, num processo sem fim. É verdade que o texto literário não consegue escapar de referências ao real e ao saber humano.

Partindo da ideia da autora, a literatura tem o poder de atuar na educação infantil como forma de conhecimento, auxiliando os professores no processo de formação das crianças. A Autora discorre também sobre o papel da literatura com finalidade utilitária. Diante disso, vemos que através da literatura, as crianças passam a perceber que a leitura, é um ato de busca por afirmações a partir de seu conhecimento prévio, fazendo reafirmações. Essa percepção, é um passo importante na busca por formar futuros leitores.

Além de participar ativamente no processo de formar leitores, a literatura infantil contribui de forma significativa no desenvolvimento de diversas outras áreas da formação da criança. O contato com a literatura deve ser motivado desde cedo, auxiliando as crianças a compreender fatores presentes em sua realidade, enriquecer seu imaginário e seus valores. Costa (2013, p. 27) argumenta que com a literatura infantil, a criança se familiariza-se com a linguagem escrita formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade alimentando seu imaginário.

Diante disso, vemos o quão valioso é ambientar a criança com a literatura, com os textos infantis destinados a sua faixa etária, com imagens, falas, personagens, histórias, sentimentos e desejos que fazem parte do mundo da criança. Desse modo, abriremos as portas do imaginário da criança, fazendo com que ela desenvolva seus modos de pensar e se comportar na sociedade.

É importante que “O estímulo a leitura pode começar pelos livros contendo textos curtos cujas histórias já são conhecidas pelas crianças” (REGO, 1995, p. 69), assim, a obra torna-se mais compreensiva a criança.

A literatura, segundo Zilberman (2003), sintetiza através dos seus recursos de ficção, uma determinada realidade, criando assim, vários pontos que se conectam com o que o leitor vive diariamente. Esse contato é importante, pois a criança se identifica com a obra e reconhece seu contexto social. A partir desse contato, a criança se conecta com a realidade apresentada pela obra em que está lendo ou ouvindo, associando os fatos presentes no livro com os acontecimentos que ocorrem em seu cotidiano.

A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a literatura infantil chega somente no final do século XIX. Santos (2009) diz que o surgimento da literatura infantil no Brasil deu-se pelo aceleração da urbanização que ocorreu entre a transição do século XIX e XX. Assim, o país passava por transformações importantes, que decidiram o futuro do povo.

Paço (2009, p. 13) diz: “Nesse novo Brasil de transformações ao final do século XIX, se dá o aparecimento dos primeiros livros para crianças escritos e publicados por brasileiros; mas é com Monteiro Lobato que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira”.

O grande destaque de Lobato ocorreu com a publicação da obra “A Menina Do Narizinho Arrebitado” em 1921, ganhando um espaço na literatura infantil brasileira, com sucesso nacional. “O Sitio Do Pica-Pau-Amarelo” também foi uma obra grandiosa para a literatura, rendendo grandes repercussões.

Santos (2009) relata que Lobato acreditava que é na simplicidade das palavras que eram compreendidas facilmente pelo público infantil que as crianças adquiriam consciência crítica. A autora discorre também sobre o uso de uma linguagem criativa e sedutora, Lobato rompe com o padrão culto e introduz oralidade nas falas dos personagens e no texto do narrador, proporcionando uma leitura e escuta mais emocionante de suas histórias.

Monteiro Lobato foi apenas o ponto de partida da literatura infantil brasileira, dando um impulso para a criatividade de criação dos autores da época que iam surgindo. Além dos novos autores e novas obras como Ziraldo, Antonieta e Ana Maria Machado, surgiu também os desenhistas brasileiros como a inspiradora Ruth Rocha. Os desenhistas segundo Santos (2009), buscavam incorporar aos poucos, uma expressão visual para os livros de histórias infantis. Dessa maneira, o livro infantil foi ganhando espaço e

despertando o interesse dos pequenos leitores, uma vez que, era pensado exclusivamente para o entendimento de público alvo: as crianças.

FORMAÇÃO DO PRÉ-LEITOR

Existem duas concepções que precisam ser explícitas para compreender esse processo. As concepções de “saber ler” e a de “formar leitor”, ambas, muito associadas com o processo de formação leitora. O “saber ler” está mais ligado ao ato de decifrar, decodificar e identificar letras, sílabas e palavras. Segundo Krug (2015, p.3), saber ler “Trata-se de decifrar a mensagem simbólica, expressada por meio das sílabas que formam as palavras”. Dessa forma, o saber ler não está no centro desse trabalho, mas sim, o temos como um aliado para entender como se dá o processo de formação leitora.

Já a segunda concepção, refere-se ao ato de formar indivíduos capazes de ler e atribuir sentido, relacionar e dar significado ao que está sendo lido. Nessa concepção de “formar leitor”, Krug (2015, p.3) diz que o leitor “é induzido a aprender a compreender, interpretar e inserir-se no universo do pensamento de outra pessoa - o autor - compartilhando pensamentos, ideias e hipóteses, aceitando, ou contrapondo-se ao que analisa”.

Dessa forma, o trabalho de formar pré-leitores é um processo complexo que envolve diversos aspectos que, juntos, contribuirão para formar de fato uma criança leitora. Vale destacar que esse processo não ocorre apenas dentro do ambiente escolar, mas também, fora desse ambiente quando a criança se apropria de cultura na qual está inserida, podendo ocorrer em casa e nos demais locais em que a criança frequenta.

Antes mesmo de iniciar a vida escolar, as crianças de modo generalizado podem iniciar seu processo de formação leitora em casa, com o auxílio dos pais que podem apresentar os livros infantis aos mesmos com a intenção de iniciar o processo de formar pré-leitores. Esse trabalho com os livros será continuado ou até mesmo iniciado em alguns casos, dentro da escola. Pois é com os professores que esse trabalho de formar pré-leitores será de fato direcionado (PAÇO, 2009).

Além disso, é necessário levar em consideração os processos de desenvolvimento da criança e os estágios psicológicos, uma vez que, dizem muito à respeito da formação da criança, auxiliando o entendimento do processo de formação do pré-leitor. Para isso, utilizaremos dos ensinamentos de Piaget para evidenciar a importância da literatura infantil na formação do pré-leitor.

Formar leitores é uma tarefa que exige responsabilidade para que as crianças possam sentir-se instigadas à conhecer os livros e, conseqüentemente, apropriar-se da leitura e da escrita. Portanto, é analisando o processo de formação leitora como um todo, que a literatura infantil será utilizada a fim de formar crianças que serão capazes não somente de saber ler, mas sim, compreender, interpretar e adentrar ao universo da literatura (MENDES; VELOSA, 2016).

Faria et. al. (2017, p.40), também salientam que esse contato “exerce muita influência no desenvolvimento da criança na medida em que desperta o gosto pela leitura, amplia os conhecimentos e estimula habilidades ligadas à oralidade e escrita”.

Dessa forma, percebe-se que o contato com os livros infantis é um caminho que leva o público infantil a interessar-se pela leitura, seja através do manuseio, da contação de histórias ou de outras práticas que podem auxiliar esse processo de formar pré-leitores. Portanto, dá-se a importância de deixar as crianças livres para se conectarem e adentrarem no mundo da imaginação através dos livros (PAÇO, 2009).

Paço (2009) ainda recorre que dessa forma, a literatura infantil exercerá um precioso papel de propiciar diversas capacidades, como favorecer aprendizagens, compreensão de valores, confronto de ideias, entre outras. Evidenciando assim, o quanto é relevante o papel da literatura infantil para a formação da criança leitora.

Dessa forma, o contato livre com os livros na infância requer muita atenção, pois as crianças da primeira infância precisam de contato com obras idealizadas e planejadas para o seu público. A melhor opção nessa fase, são os livros de literatura infantil. Pois esses, serão capazes de contribuir significativamente com o desenvolvimento de diversas áreas do desenvolvimento infantil, atendendo às necessidades desse público pré-leitor (MENDES e VELOSA, 2016).

Dentre os diversos tipos de literatura, Mendes e Velosa (2016) enfatizam que especialmente nas narrativas infantis, a ilustração é um elemento essencial, pois auxilia na compreensão do texto verbal e dos sentidos que, que o texto transmite e veicula de forma explícita ou não.

Portanto, os livros mais indicados nessa faixa etária são os livros de imagem, de textura, sons e capazes de estimular os cinco sentidos do pequeno pré-leitor, atendendo aos seus interesses.

Por conseguinte, Santos (2009, p.26) confirma que “A leitura de ilustrações ou figuras é uma atividade que enriquece a linguagem oral dos pequenos leitores e proporciona informações úteis para a futura leitura de textos escritos”.

Então, para que os livros de fato auxiliem os pré-leitores no processo de formação leitora e aquisição da linguagem oral e escrita, eles precisam estar de acordo com a demanda da necessidade intelectual e psicológica de cada idade, pois os bebês de 10 meses de idade e as crianças de 6 anos, por exemplo, possuem interesses divergentes, precisando assim, de literaturas diferentes.

Paço (2009, p.24) salienta que “Leitores iniciantes, independentes da idade, poderão ficar desencorajados se a leitura não fizer parte do seu ambiente cultural ou não encontrarem ao seu alcance livros afinados com seus gostos”. Ou seja, a leitura que será ofertada ou direcionada ao pequeno leitor em processo de formação, deve fazer parte de seu conhecimento cultural, relacionando com o ambiente no qual ele se insere e com seu grau de conhecimento.

A cultura é um elemento de grande relevância nesse processo, pois a leitura que se relaciona com a linguagem oral é uma prática social que faz parte da cultura de cada indivíduo. Portanto, quando uma criança percebe essa relação, ela por si só se entende como um ser social que exerce suas atividades humanas.

Krug (2015, p.5) diz o “quão importante é a habilidade de leitura, que ultrapassa os limites da decodificação, efetivando-se como ação, que prepara leitores capazes de participarem da sociedade na qual estão inseridos e, acima de tudo, exercendo o direito e o dever de transformá-la”.

Contudo, percebe-se o quanto é necessário propiciar momentos de contato livres com os livros na infância para que os pequenos leitores em formação possam utilizar de seus conhecimentos de mundo para manusear, ler (imagens) e associar a prática de leitura como algo social. Além disso, o livre contato com os livros infantis contribui com o interesse pela leitura de forma prazerosa e espontânea, fazendo com que os livros façam parte do cotidiano dos pequenos leitores.

PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DO PRÉ-LEITOR E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

O pré-leitor passa por um grande processo de desenvolvimento de suas capacidades psicológicas, físicas e biológicas que se relacionam com os estágios psicológicos da criança. Esse processo de desenvolvimento tem grande ligação com a formação leitora, portanto, dá-se a importância de abordar esses conceitos (Santos, 2009). Para isso, utiliza-se dos conhecimentos de Jean Piaget, psicólogo e um grande pesquisador científico que contribuiu de forma muito significativa com a educação.

Segundo Paço (2009, p.32), “A teoria deste cientista é a referência, para compreendermos o desenvolvimento humano e, principalmente para nos esclarecer que a criança não é um adulto em miniatura; ao contrário, apresenta características próprias da sua idade”. Ou seja, para Piaget, o desenvolvimento humano se dá por etapas de acordo com a idade do indivíduo e, cada uma dessas etapas possuem suas particularidades específicas que nos ajuda a compreender os estágios psicológicos da criança.

Para Bock, Furtado e Teixeira (1999), o repertório científico de Jean Piaget revelou que as formas de perceber, compreender e comportar em sociedade são diversas e pertencem à uma faixa etária, assim, existem os processos de assimilação e acomodação que fazem com que o indivíduo interaja com o mundo externo. Sendo assim, ao longo da vida os seres humanos apresentam características que correspondem à sua idade.

Dessa forma, estudar sua teoria e sua contribuição com a educação é uma maneira compreendermos a importância dos diversos fatores do desenvolvimento humano, como a aquisição da linguagem oral e escrita e a maneira na qual os indivíduos se comportam em diferentes momentos de sua vida.

Piaget “Divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p.101). Essa divisão resultou em 4 períodos, o 1º período chamado sensório-motor (0 a aproximadamente 2 anos de idade); o 2º período chamado pré-operatório (2 a 7 ou 8 anos); o terceiro período das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e por fim o 4º período que engloba as operações formais (a partir de 11 ou 12 anos de idade).

É a partir dessa divisão que se entende o desenvolvimento humano e permite que se possa compreender como os indivíduos se comportam a partir de sua idade, sendo possível entender o processo de formação leitora na idade do público pré-leitor. Para isso, esse trabalho visa abordar os dois primeiros grandes períodos do desenvolvimento humano, abrangendo o público infantil durante sua infância.

No primeiro grande período intitulado sensório motor (0 a 2 anos) “Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos” (CAVICCHIA, 2010, p.4). Dessa forma, a criança vai descobrindo e conquistando o mundo ao seu redor através de suas percepções simbólicas e de seus movimentos.

Nesse período, é muito importante a presença e participação do adulto, que segundo Santos (2009), deve ser o estimulador da criança, sendo capaz de mostrar à ela as formas de conversação e expressão, favorecendo o processo de aquisição da linguagem oral e consequentemente, seu ingresso no mundo dos livros, da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que nesse período, o estímulo é essencial, mas é preciso cautela, pois “A criança nesta idade ainda não se prende à história, que deve ser composta de frases soltas, com vocabulário simples e assuntos presentes na realidade da criança, de preferência improvisadas” (PAÇO, 2009, p.32). Com isso, o estímulo à leitura e ao contato com os livros deve existir, atendendo aos cuidados que essa faixa etária necessita, a fim de contribuir de maneira significativa na formação do pré-leitor.

O segundo grande período intitulado pré-operatório (2 a 7 ou 8 anos), “Realiza a transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa. Essa passagem não ocorre através de mutação brusca, mas de transformações lentas e sucessivas” (CAVICCHIA, 2010, p.10). Dessa forma, a criança passa a perceber o mundo de outra maneira, utilizando agora, de suas próprias experiências e de suas representações.

De acordo com a autora, é nessa fase que as crianças passam a se interessar pelo livro propriamente dito e, é a partir desse interesse que a criança vai aos poucos adquirindo conhecimentos. Nessa fase, a presença mediadora do adulto também se torna fundamental, pois é ele quem orientará os pré-leitores, seja em casa, seja na educação infantil.

Paço (2009) discorre sobre o fato de que as histórias se tornam mais elaboradas, com um vocabulário rico, mas que seja ainda de fácil compreensão. A autora ainda ressalta que as crianças dessa fase estão passando pela “fase do medo”, salientando a necessidade de tomar cuidado ao entonar as histórias para os pré-leitores, que vivem a mistura da realidade com a fantasia.

Contudo, é possível compreender a importância de conhecer as fases do desenvolvimento humano, contudo, as fases que englobam a primeira e a segunda infância, tão importantes para o período de formação do pré-leitor. É partir desse conhecimento que será possível trabalhar o interesse pelos livros e pela leitura desde cedo apresentando as histórias infantis da maneira correta, atendendo às necessidades que cada faixa etária requer.

AS PRÁTICAS DOCENTES ADOTADAS PARA ESTIMULAR A LEITURA EM SALA DE AULA

É de conhecimento geral que a escola é um espaço voltado para o ensino e aprendizagem em suas mais variadas formas. Dentro desse processo de ensino e aprendizagem encontra-se a prática de leitura, que é fundamental para o bom desenvolvimento da linguagem nos pré-leitores, especialmente quando se trata da educação infantil.

Estimular a leitura em sala de aula não é uma tarefa simples, pois essa, exige um papel ativo do professor responsável pela turma. Este, é a peça fundamental desse processo, pois o professor é quem

conduzirá os pequenos leitores nesse processo de formação leitora. Para isso, o professor utilizar-se-á de práticas docentes capazes de estimular a leitura dentro da sala de aula.

Krug (2015, p.3) salienta que “Um profissional da educação sem preparo, que pouco conhece os textos em circulação, desprovido de recursos para conduzir seus alunos ao caminho da leitura, desconhecedor de técnicas e metodologias adequadas, não se efetivará nesse processo.”

Diante disso, pode-se dizer que para trabalhar a leitura em sala de aula, é necessário ter o conhecimento necessário sobre o assunto e não medir esforços para buscar sempre novas formas de ensino que promovam o gosto pela leitura, pois formar leitores é uma grande responsabilidade por parte do profissional.

Além disso, Krug (2015, p.3) ressalta que “Ao buscar novas práticas leitoras, o professor obterá oportunidades, sempre renovadas, melhorando, significativamente, estruturas textuais disponibilizadas em seu dia a dia, além de refinar seu conhecimento literário”. Ou seja, conforme a sociedade evolui e se transforma, assim deve ser o professor, um ser capaz de se adaptar às novas práticas e renovar-se sempre que necessário.

Além dessas simples situações de leitura e descobertas de forma lúdica e prazerosa como a autora cita, é necessário que o adulto mediador forneça momentos de leituras que tragam consigo, materiais de qualidade. Dessa forma, torna-se essencial que o adulto tenha ciência sobre o que oferecer aos pré-leitores, uma vez que esses, ainda não possuem a capacidade de selecionar e avaliar o que será lido (SANTOS, 2009; MENDES; VELOSA, 2016).

O professor quem deve avaliar os livros que serão ofertados à sua turma, é de extrema importância que este leve em consideração os gostos e interesses de suas crianças. Pois apesar de serem pré-leitores, os mesmos precisam identificar-se com as obras que serão lidas para que o interesse pela leitura seja de fato efetivado (MENDES; VELOSA, 2016).

Existem diversas práticas que podem ser adotadas para estimular a leitura em sala de aula, como a contação de histórias, que é um recurso rico em benefícios para os pré-leitores, uma vez que, instiga a entrada ao mundo da imaginação. Partindo da contação de histórias, várias práticas podem ser utilizadas, como a contação de história com fantoches, palitoches, aventais, imagens ampliadas, encenações e até mesmo a leitura em voz alta. Cabe ao professor escolher a avaliar a melhor técnica para promover o estímulo à leitura em sua sala de aula.

Contudo, trabalhar a leitura requer um trabalho de seriedade e comprometimento por parte dos professores para que estes, possam estimular em seus alunos o interesse pela leitura desde cedo, partindo da educação infantil. Além disso, é necessário estar atento às novidades que surgem na sociedade para que suas práticas e metodologias acompanhem o processo de evolução social. Assim, é possível dizer que desde que o professor esteja comprometido com seu trabalho, a leitura pode ser estimulada nas salas de aula de diversas maneiras, cabendo ao professor adequar-se a elas.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de histórias é algo cultural que se faz presente em nossa sociedade desde a antiguidade, com o propósito de transmissão de informações sobre os acontecimentos passados e que de alguma forma, acrescentaria algo para as pessoas que estivessem ali presentes no papel de ouvintes. É através desse hábito de contar histórias que a sociedade passava à adquirir e conhecer valores, ensinamentos, costumes, crenças e até mesmo se divertir. Peres, Naves e Borges (2018, p. 152) ressaltam que “A contação de histórias é instrumento que serve como ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano e ampliar os significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias e cidadãs”.

Desse modo, dá-se importância de inserir as crianças no contexto da contação de histórias para que as mesmas, possam crescer com um melhor desenvolvimento de suas capacidades afetivas, cognitivas e sociais e, no futuro terem a oportunidade de serem cidadãos íntegros.

Sabe-se que o ato de contar histórias perdurou com o passar do tempo e hoje, essa prática tem sido adotada pelas famílias e também dentro dos ambientes escolares com a finalidade de enriquecer a educação do público infantil e contribuir para o desenvolvimento das múltiplas capacidades infantis.

Levando em consideração essa faixa etária, é preciso sempre estar atento para fazer uma contação de histórias adequada ao público das crianças, tendo como principal recurso os livros de literatura infantil, pois esses, foram pensados diretamente para esse público.

Na educação infantil, para uma boa contação de histórias, os livros de literatura infantil são ótimos aliados para estimular o desenvolvimento dos alunos, até mesmo auxiliar no processo de formação do pré-leitor.

Sobre a contação de histórias na educação infantil, Faria *et al* (2017) dizem que essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, aproximando o real com a fantasia e fazendo despertar o prazer, o encanto e a imaginação, elementos fundamentais para as crianças nessa fase da primeira infância.

Diante da afirmação dos autores, nota-se o quão importante é a prática de contar histórias na educação infantil, pois é nesse momento que a criança mais precisa dos diversos fatores que a literatura infantil pode oferecer aos seu público, como por exemplo, o despertar da imaginação.

Na fase em que a criança passa pela educação infantil, ela se encontra em um momento repleto de indagações, curiosidades e vontade de explorar o meio. É nesse momento em que a contação de histórias ajuda à despertar esses estímulos, adentrando no universo infantil, promovendo uma ampla construção de noções básicas e essenciais para o desenvolvimento integral do pré-leitor, inclusive, aguçando o prazer pela leitura, mesmo que os pequenos não saibam ler.

Contudo, vemos a importância de se trabalhar com a prática de contação de histórias tanto em casa quanto na escola afim de contribuir para o amplo desenvolvimento das capacidades infantis, apoiando-se sempre em obras destinadas ao público infantil. Além disso, é importante ressaltar o papel do contador de histórias, que geralmente, cabe ao professor da turma essa tarefa de contar histórias para as crianças.

A PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que, o ato de contar histórias é algo que está em nossa sociedade há muitos anos. Desde então, esse hábito passa a estar presente nas escolas, contudo, nas escolas de educação infantil, fazendo parte da primeira infância da criança, contudo, contribui significativamente para o desenvolvimento infantil.

Segundo Colombo (2009), as primeiras leituras criam marcas nas memórias das crianças que perduram por anos, seja uma leitura feita por elas ou para elas. Sendo assim, o ato de contar histórias durante os primeiros anos de vida das crianças são de grande importância.

Paço (2009, p. 20) diz que “A criança aprende ouvindo histórias”. Diante disso, dá-se a importância da contação de histórias na educação infantil para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem nessa fase tão importante da vida.

Na educação infantil, as crianças mesmo não sabendo ler, precisam ter um contato direto com o mundo das histórias infantis. Sobre isso, Paço (2009) fala que a criança mesmo sem a aquisição da leitura, tem um instinto de curiosidade, de questionamentos e de esperteza, e por conta disso, o fato de ter um contato diário com a escuta de histórias promove o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem, vinculando o divertimento, a ludicidade e o estímulo.

Diante da afirmação acima é possível entender que as crianças já crescem naturalmente curiosas e para saciar de maneira significativa essa curiosidade, elas precisam ter um contato direto com a contação de histórias, para que assim, possa ser estimulado o prazer pela leitura, contribuindo para a construção de um caminho para o processo de formação do pré-leitor.

Por mais que a contação de histórias nos faça dirigir à educação infantil, ela é muito importante também para as crianças já alfabetizadas, pois são momentos diferenciados e que revelam algo a mais por trás da leitura, dando a ela, um maior significado.

O ato de contar histórias desperta no pequeno ouvinte diversas capacidades importantes para a sua formação leitora. Desde a imaginação, a ludicidade, a aprendizagem e o interesse pelos livros até a construção de um vocabulário com maiores informações e conhecimentos garantidos pela escuta e internalização das histórias infantis (PAÇO, 2009)

Desse modo, vale ressaltar que a literatura quando tratada de modo oral para o público infantil, prende a concentração dos pequenos, pois trata de uma atividade diferenciada e que cativa o público nessa faixa etária. Em vista disso, diversas capacidades infantis são estimuladas, diversas áreas do desenvolvimento infantil são aguçadas e a criança passa a ter uma certa liberdade para criar ideais, pensamentos e reflexões sobre o mundo a sua volta.

A prática de contar histórias na educação infantil não pode ser realizada somente em momentos “vagos” ao longo do dia letivo. É preciso tratar com respeito e ter muita responsabilidade e dedicação ao realizar uma contação, pois como foi dito acima, essa prática age de modo construtivo nas crianças, despertando nelas, inúmeras capacidades infantis importantes para essa fase de formação.

Ou seja, é necessário que a contação de histórias aconteça de modo significativo, com fins educativos, e não somente para distrair os pequenos ouvintes. Para isso, Paço (2009) diz que a contação de histórias dentro do ambiente escolar não pode ter somente fins recreativos, pois essa, é uma atividade rica, valiosa e produtiva, que quando utilizada da maneira certa, contribui para aprendizagens múltiplas.

Portanto, para que o ato de contar histórias esteja presente na educação infantil de modo significativo, é preciso trabalhar essa prática com competência para isso. Ou seja, é preciso planejar um momento específico, ter boas metodologias e priorizar sempre o nível de entendimento do público no qual irá se referir. Contudo, vale ressaltar também que um bom trabalho com a contação de histórias marcará a vida das crianças para sempre, seja por suas múltiplas capacidades que possam ser desenvolvidas através da escuta ou até mesmo por ser uma prática que faz parte da sua formação enquanto pré-leitor em busca da aquisição da leitura e da escrita.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS

Na prática de contação de histórias, há um elemento chave para que esse ato seja trabalhado da maneira correta, afim de contribuir significativamente para a educação infantil e no processo de formação do pré-leitor. Esse elemento é conhecido como o contador de histórias. Esse, é o responsável pela escolha, preparação, dedicação e planejamento de uma boa contação de histórias capaz de prender a atenção das crianças da educação infantil (FARIA *et. al.*, 2017).

Não é preciso ser um ator que estuda, decora e representa para ser um bom contador de histórias. Para contar histórias, basta ser uma pessoa comum, que faz uma junção de sua experiência de vida com a arte de contar histórias fazendo parte dela. Ou seja, é necessário se envolver com a história que será contada, fazer parte dela, não apenas decorar como se fosse um roteiro a ser rigidamente seguido (FARIA *et. al.*, 2017).

Sendo assim, é preciso que o contador de histórias se familiarize com a história que vai contar, compreenda aquilo que a história quer nos passar, ambientando-se com o contexto. Além disso, é preciso fazer a incorporação das mesmas, adentrando profundamente no coração da história, em sua real história.

Essa atitude do contador de histórias é muito importante, pois é nesse momento em que a criança tem espaço para abrir sua imaginação e adentrar ao mundo das histórias. Sobre esse requisito, Paço (2009, p. 27) discorre que “É muito importante para o contador de histórias viajar e levar o seu público junto nessa viagem de “Era uma vez”.” Sendo assim, as crianças terão uma participação ativa, podendo fazer associações entre o mundo real e o imaginário.

O contador de histórias precisa usar de boas metodologias e práticas de contar histórias para transformar esse momento de leitura em algo produtivo, transformando o imaginário em uma oportunidade de contribuir com a realidade (COLOMBO, 2009).

Então, desde que o contador de histórias tenha consciência do seu papel e se atente à sua real função, ele poderá contribuir com a formação leitora de seus alunos e com diversas outras áreas de seu desenvolvimento. Sobre o contador de histórias, Paço (2009) fala de uma outra atribuição muito importante para seu desempenho, que é estar sempre atento ao comportamento da criança, saber se a história está realmente agradando, instruindo ou comovendo. Além disso, Paço (2009, p. 27) ressalta: “Saber contar histórias é saber como, a quem e quando contar”.

Essas características para ser um bom contador de histórias facilitam o professor nesse processo, uma vez que, são práticas essenciais para um bom trabalho com a contação de histórias. Além das características para um contador de histórias, é preciso estar ciente outros fatores importantes, como por exemplo, um espaço (Paço, 2009).

Então, independentemente do lugar em que esteja acontecendo a contação de histórias, o mais importante é que o público ouvinte se adentre no enredo da história, participando desse momento. Diante dessas afirmações, é possível dizer que ser um contador de histórias não é uma tarefa fácil ou simples. Ao contrário disso, é uma atividade que requer muito talento, esforço e responsabilidade, pois contar histórias não significa simplesmente escolher um livro qualquer e decorá-lo ou contar alguma história de memória afetiva em algum momento vago dentro do ambiente escolar. Entretanto, não é necessário ser um artista qualificado para essa função, desde que, tenha consciência do real e verdadeiro significado da contação de histórias fazendo o bom uso dela.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, o trabalho deixou claro que a atividade de contação requer muito talento, esforço e responsabilidade, pois contar histórias não significa simplesmente escolher um livro qualquer e decorá-lo. A pesquisa apontou diversos aspectos importantes para ser um bom contador de histórias e contribuir com a formação leitora dos alunos da educação infantil, revelando que não é necessário ser um artista qualificado para essa função, mas que compreender o verdadeiro significado pode ser um bom começo.

A pesquisa apontou também que o contato com os livros infantis na primeira infância contribui em diversas áreas do desenvolvimento infantil, sobretudo, na oralidade, leitura e escrita. Dessa forma, dá-se a importância de manter as crianças em idade de formação leitora em contato com a literatura infantil a fim de contribuir com os processos de aquisição da linguagem oral e escrita, contudo, com a leitura.

Sendo assim, formar leitores é um trabalho complexo que se feito de maneira adequada, favorece consideravelmente com a formação do pré-leitor. Então, recomenda-se que para novos estudos na área, seja levado em conta toda a trajetória histórica da literatura infantil até os dias atuais e todo o manancial de autores que registraram através de bibliografias, estudos e pesquisas, as diversas contribuições da literatura infantil na formação do pré-leitor, sobretudo, o papel da contação de histórias.

Dessa forma, conclui-se que a literatura infantil tem grande relevância no processo de formação leitora quando aliada à boas práticas como a contação de histórias e a formação do professor responsável pelo processo de formar futuros leitores. E para que esse processo favoreça com as diversas etapas do desenvolvimento infantil de maneira significativa, faz-se necessário que haja um conjunto de fatores interligados que objetivam formar pré-leitores não somente que um dia saibam ler, mas que futuramente, possam utilizar da leitura de forma social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. A.; GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na roda de história. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1303-1326, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de Março de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000400016>.

AMORIM, M. C. B.; FARAGO, A. C. As práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf>. Acesso em: 10 de Março de 2019.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999. E-book.

- CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança anos primeiros anos de vida.** 2010. Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2010.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil juvenil.** 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como um importante instrumento no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.** Universidade Estadual Paulista. Marília. 2009.
- COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- DENCKER, A. F. M. **Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação).** São Paulo: Futura, 2001.
- FARIA, I. G. *et. al.* **A influência da contação de histórias na educação infantil.** Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** - 6 ed. Porto Alegre: Atlas, 2008.
- KEMPNER, T. **A literatura para crianças e a escola.** 2012. 59 f. Monografia (Especialização). Universidade Tuiuti Do Paraná. Curitiba. 2012.
- KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **REI revista de educação do ideal.** Vol. 10, Nº 22, Julho – Dezembro, 2015. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/4644be6704aa0facbf42315e890d07f6277_1.pdf. Acesso em 1 ago. 2020.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica.** 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2000.
- MENDES, T. VELOSA, M. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro.Posições**, Campinas, v. 27, Nº 2, p. 115-132, ago. 2016. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- PAÇO, G. M. A. **O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão.** 2009. 50 f. Monografia (Pós Graduação Lato Sensu). Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro. Mesquita. 2009.
- PERES, S. G., NAVES, R. M., BORGES, F. T. **Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias.** 2018. Universidade de Brasília, Brasília DF. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013877>
- REGO, L. L. B. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré escola: Por onde começar?.** 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.
- SANTOS, C. J. **A contribuição da literatura infantil na formação do pré-leitor no Centro Municipal De Educação Dr. Álvaro Da Franca Rocha.** 2009. 60 f. Monografia (Graduação). Universidade Do Estado Da Bahia. Salvador. 2009.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS PERCEPÇÕES DA CRIANÇA SOBRE AS PESSOAS E O MUNDO

Michele Da Silva Carlos, José Milton De Lima, Márcia Regina Canhoto De Lima

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: micheledasilvacarlos@gmail.com

RESUMO

Este artigo buscou investigar a educação emocional e a construção das relações sociais da criança como expressão das suas vivências, compreendendo a sua origem e o desenvolvimento dos processos emocionais que interferem nas relações sociais da criança. Para atingir os objetivos propostos nessa pesquisa seguimos a linha da metodologia qualitativa, utilizando o instrumento de pesquisa bibliográfica. Com base nos dados obtidos evidenciamos que a criança necessita de liberdade e autonomia, desde que, tenha orientação, propostas e intervenção adequada do professor, por meio de atividades lúdicas orientadas e livres, para que possam ser exploradas de modo mais prazeroso, intenso e relacional. Concluímos que o trabalho na instituição de educação infantil tem sentido a partir do momento que se volta o olhar para a prática pedagógica, visando o aspecto positivo de possibilidades da criança em desenvolvimento, visto que a participação do adulto estável emocionalmente nas interações com as crianças pequenas é primordial nesse período de sua vida.

Palavras-chave: Criança, Educação Emocional, Educação Infantil e Professor.

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL EDUCATION ON CHILDREN'S PERCEPTIONS ABOUT PEOPLE AND THE WORLD

RESUME

This article sought to investigate the emotional education and the construction of the child's social relationships as an expression of their experiences, understanding their origin and the development of emotional processes that interfere in the child's social relationships. To achieve the objectives proposed in this research, we follow the line of qualitative methodology, using the bibliographic research instrument. Based on the data obtained, we show that the child needs freedom and autonomy, provided that he / she has guidance, proposals and adequate intervention by the teacher, through oriented and free play activities, so that they can be explored in a more pleasant, intense and relational way. . We conclude that the work in the early childhood education institution makes sense from the moment that we look at the pedagogical practice, aiming at the positive aspect of the developing child's possibilities, since the participation of the emotionally stable adult in the interactions with young children it is paramount in this period of your life.

Keywords: Child, Emotional Education, Child Education and Teacher.

LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LAS PERSONAS Y EL MUNDO

RESUMEN

Este artículo buscó investigar la educación emocional y la construcción de las relaciones sociales del niño como expresión de sus vivencias, entendiendo su origen y el desarrollo de los procesos emocionales que interfieren en las relaciones sociales del niño. Para lograr los objetivos propuestos en esta investigación,

seguimos la línea de la metodología cualitativa, utilizando el instrumento de investigación bibliográfica. A partir de los datos obtenidos, mostramos que el niño necesita libertad y autonomía, siempre que cuente con orientación, propuestas e intervención adecuada por parte del docente, a través de actividades orientadas y de juego libre, para que puedan ser exploradas de una manera más amena, intensa y relacional. . Concluimos que el trabajo en la institución de educación infantil tiene sentido desde el momento en que miramos la práctica pedagógica, apuntando al aspecto positivo de las posibilidades del niño en desarrollo, desde la participación del adulto emocionalmente estable en las interacciones con los niños pequeños. es primordial en este período de tu vida.

Palabras clave: Educación Infantil, Emocional, Educación Infantil y Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de uma investigação para compreendermos que embora as dificuldades no processo de desenvolvimento emocional da criança seja algo que faça parte da sua faixa etária, essas dificuldades, não raras vezes, podem prejudicar o seu desenvolvimento saudável. Por isso, esse trabalho tem por finalidade contribuir com as reflexões acerca da importância da educação emocional na vida da criança, ressaltando a relevância de suas vivências nesse processo.

Além disso, essa pesquisa decorre da necessidade de compreender as especificidades da criança, como ela se relaciona com seus pares, como pensa, quais os seus medos, suas dificuldades e como age. Bem como, contribuir com os professores, famílias e até mesmo profissionais de outras áreas, para que compreendam a criança e as suas necessidades, principalmente no ambiente escolar de modo a promoverem ações que oportunizem o seu desenvolvimento emocional saudável.

Assim, de posse desta compreensão, é possível refletir e planejar formas de ação e intervenções que sejam realizadas no sentido de tornar melhor e mais significativas às relações e construções emocionais realizadas pelas crianças, de modo a termos adultos mais saudáveis emocionalmente.

Para dar conta dessas intenções, os objetivos da pesquisa consistiram em Investigar teoricamente a educação emocional e a construção das relações sociais da criança como expressão das suas vivências. Como objetivos específicos buscaram-se: Compreender a origem e o desenvolvimento dos processos emocionais que interferem nas relações sociais da criança; e discutir formas de fortalecimento das relações das crianças no interior da escola de educação infantil. Visto que, inúmeras vezes percebe-se uma ausência de compreensão por parte dos professores, por isso se torna mais difícil desenvolver um trabalho no qual se possa planejar ações e intervenções que sejam realizadas no sentido de melhorar e tornar mais significativo o desenvolvimento emocional.

Diante do exposto, a educação emocional é algo complexo e a maioria das dificuldades na infância pode não ser detectada por um observador desatento, já que se concentra, em grande parte, no mundo interno da criança. Ao tratar-se da educação emocional das crianças, deve-se considerar a complexidade que a vida representa para elas que precisam, desde o princípio, lidar com necessidades, sentimentos e impulsos extremamente fortes para seu ego ainda fraco.

Este trabalho buscou obter elementos, portanto, que sejam esclarecedores aos professores quanto ao conhecimento, reflexões e práticas que envolvem a educação emocional da criança. Aprofundando os conhecimentos em relação à temática, voltada para a educação das crianças pequenas, favorecerá a reflexão crítica, a conscientização, o comprometimento e a sensibilização sobre a necessidade eminente de promoção do desenvolvimento emocional das crianças.

O texto encontra-se organizado em quatro partes, sendo a primeira a introdutória, na sequência apresenta-se o delineamento metodológico, posteriormente, o leitor encontrará os resultados e discussão dos dados e as Considerações Finais, abrangendo as reflexões suscitadas no decorrer do trabalho.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos acima, a investigação pautou-se na metodologia de natureza qualitativa, pois, segundo Richardson (1989, p. 38), “além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.” Essa escolha

também se justifica pelo fato de uma pesquisa qualitativa proporcionar ao pesquisador repensar suas teorias e rever suas certezas, com o intuito de pensar na transformação da realidade.

A pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, por ser o objeto da pesquisa qualitativa, um fenômeno que faz parte de um contexto e pode ser compreendido dentro do mesmo, faz com que o pesquisador procure entender e estudá-lo dentro das concepções dos indivíduos envolvidos, considerando-as relevantes. Dessa forma, vários dados podem ser coletados e vários são os caminhos pelos quais a pesquisa qualitativa pode ser conduzida (GODOY, 1995). E são significativas em retratar a complexidade do cotidiano. Há necessariamente a preocupação maior com o processo em si do que com o produto, ou seja, o pesquisador estará atento a todo o processo e esse será o seu objeto de pesquisa.

Quanto ao tipo da pesquisa, os objetivos nos direcionam a caracterizar a pesquisa como bibliográfica, que pode ser definida:

[...] como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nesse sentido, os objetivos destacados direcionam-nos para o uso do instrumento próprio da pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica. Que segundo Lakatos e Marconi (2010) acreditam que a pesquisa bibliográfica refere-se ao levantamento e seleção de bibliografia publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em diferentes materiais, como: livros, revistas, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com material já escrito sobre o tema.

Nessa perspectiva, Gil (2002, p.59) afirma que a pesquisa bibliográfica “desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc”.

Ainda, o autor aborda que essa pesquisa permite “o investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Ressalta, também, que a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador realizar leituras, análise e interpretação acerca de materiais publicados cientificamente, tais como, dissertação e teses.

Diante do exposto, verifica-se que a realização da pesquisa bibliográfica permite coletar dados que são verídicos, estudados e comprovados, enfatiza também, que seu objetivo é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” Marconi e Lakatos (2010, p.166).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista, que se realizou um levantamento teórico nos bancos de dados de teses e dissertações do IBCT, UNESP/MARÍLIA e UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE, a respeito da temática, ao todo foram consultados 240 trabalhos. Constatou-se que há uma quantidade pequena de produção científica sobre a temática da educação emocional da criança. Evidenciou-se, então, a necessidade da realização de pesquisas, visando ao aprimoramento da educação emocional em contextos organizacionais, educacionais e sociais.

Sendo que a pesquisa bibliográfica revela-se primordial em diversas áreas do conhecimento, possibilitando ao pesquisador fazer um levantamento e seleção de ampla bibliografia publicada sobre determinado assunto investigado. Caracteriza-se como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas poucos explorados, a postulação de problemas, hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007).

Portanto, é necessário constituir uma nova visão educacional, propiciando a melhoria da qualidade de vida das pessoas, já que promover a educação emocional das crianças é uma forma de prevenir diversos problemas a sua vida pessoal e profissional futura do adulto. Haja vista que atualmente, a Educação Infantil se volta para crianças de zero a cinco anos, sendo reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e ao estudarmos essa temática, nos deparamos com pressupostos teóricos que abordam alguns aspectos que norteiam o trabalho nessa modalidade educacional como, por exemplo, a atenção, carinho, cuidados e a criança como centro do processo educativo.

Diante disso, ressaltamos que as crianças precisam ser vistas como agente/sujeitos que necessitam vivenciar e experimentar para aprender ao seu tempo, e para que esse desenvolvimento aconteça necessitam de uma referência, ou seja, um adulto que auxilie nesse processo, passando confiança. Bem como, de um olhar atento, de um gesto de carinho, de cuidado convidando-as para se relacionarem e aprenderem. Enfim, um adulto que respeite o tempo, o ritmo, valorize e propicie um contexto propício ao lúdico e ao mesmo tempo seguro, instigante, que promova novas descobertas, garantindo desta feita as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam em todos os aspectos: cognitivo, motor, ético, estético e socioafetivo.

Ao reconhecermos as crianças como sujeitos do processo educacional, compreendemos que o papel do professor é indispensável, tendo em vista que na maioria das vezes a creche torna-se a primeira instituição social fora da família que a criança frequenta, por isso é necessário que acolha este ator social, construa um vínculo afetivo e, pense em um trabalho pedagógico que oportunize a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, pensando nas relações saudáveis, visto que essas são finalidades centrais, entre outras, da Educação Infantil.

No entanto, no contexto educacional, especificadamente na educação infantil surgem algumas dificuldades e dúvidas de como desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança. No entanto, o professor precisa trazer para a sua prática aspectos da brincadeira e do trabalho com o concreto, que vão possibilitar a essas crianças experiências com o seu corpo, com a cultura e com o outro.

Considerando que as crianças, além de serem atores sociais, são também autores que transformam de forma particular os modelos de discurso e prática, modificam espaços e tempos de acordo com seus desejos e interesses. Considerá-las, a partir do olhar da Sociologia da Infância, contribui para que se consolidem novas formas de entender e pensar essa categoria social. Por isso, principalmente na Educação Infantil realizar uma observação cuidadosa é fundamental, para que o educador possa atender as necessidades das crianças considerando as suas especificidades, interesses, curiosidades, porém se estes aspectos não forem considerados pode ser provocados sentimentos de frustração. Sendo que as experiências agradáveis e significativas enriquecem as relações entre a criança e o adulto e

para que haja um verdadeiro encontro entre a criança pequena e o educador é preciso que as atitudes e as palavras do adulto correspondam aos seus sentimentos. A linguagem não se limita às palavras, mas engloba a mímica que acompanha a linguagem verbal, o tom da voz, os gestos, o olhar e os movimentos corporais. É importante que os educadores sejam coerentes entre o que dizem e manifestam, para promover o desenvolvimento da autoconfiança e a possibilidade da criança evoluir em seu potencial expressivo e nas interações interpessoais (SOARES, 2017, P.24).

As emoções e os sentimentos das crianças são a essência, por isso nessa etapa da vida tem que ser priorizado às experiências e vivências. Visto que, elas percebem as emoções e sentimentos por meio das expressões que as pessoas fazem. Ao passar por esses aspectos, acontece uma estabilização nas relações e interações com os demais e somente assim irá construir as suas próprias emoções e sentimentos. Todavia, com dois a três anos de idade, a criança tem suas emoções e sentimentos básicos (vergonha, empatia e orgulho) aprimorados, instigados de maneira interna ou externa.

Emoções e sentimentos são reais. Eles podem ser instigados por algo externo (por exemplo, por outra pessoa), mas os sentimentos em si pertencem a pessoa que os experimenta. Você nunca deve menosprezar os sentimentos dos outros. Uma criança pequena pode se sentir estressada por algo que você considere uma bobagem. Mas o sentimento dela, assim como o seu, é real e deve ser reconhecido e aceito. Partindo desse fundamento da aceitação, as crianças pequenas podem aprender a valorizar seus próprios

sentimentos e emoções, podem aprender a acalmar a si mesmas e a agir formas socialmente aceitáveis (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 206).

Nessa mesma direção, afirma GONZALEZ-MENA e EYER (2014, p. 206),

As emoções estão ligadas ao desenvolvimento precoce da criança. O que são e da onde vêm pode ser de especial interesse para pais e educadores. A palavra emoção é originária de uma expressão latina que significa ir embora, não incomodar ou excitar alguém. As emoções são reações afetivas a um evento, e elas já estão no indivíduo, embora possam ser provocadas por um evento externo. A palavra sentimento refere-se à sensação física ou à consciência de um estado emocional. Ele também envolve a capacidade de reagir a um estado emocional.

As emoções e sentimentos da criança são inerentes ao seu desenvolvimento humano, ou seja, a ação do professor não deve estar restrita somente ao cognitivo da criança, mas trabalhar com as diferentes linguagens, meios, culturas e diferentes vias sensoriais (corporal, motora, auditiva, ou seja, um desenvolvimento integral), deve haver interações sociais e brincadeiras, uma relação interpessoal estreita entre o professor e a criança, interação das crianças com os seus pares e com o próprio ambiente. Considerando que [...] a criança que brinca, vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento (TARDOS E SZANTO, 2004).

Segundo Winnicott (2002), ao nascer, a criança tem muitas necessidades que precisam ser supridas e o professor é uma peça fundamentais nesse processo. Esses cuidados, que inicialmente parecem apenas físicos, são importantíssimos para a formação da base da saúde mental do indivíduo, como, também, de sua personalidade e caráter. Os cuidados recebidos durante os primeiros anos de vida farão toda a diferença para a construção da capacidade de criar e manter relações interpessoais em ambientes diversos.

Durante o processo que ocorre nos anos de vida, a criança começa a experimentar sentimentos de amor e ódio de forma muito intensa, já que esses sentimentos são os dois principais elementos na construção das relações humanas. É importante, conforme Winnicott (1982), a existência de um cuidador que seja suficientemente bom neste período, no sentido de auxiliar o bebê a aprender controlar seus impulsos. É por meio do oferecimento de afeto, proteção, conforto e calor que proporcionará a construção de um apego-seguro, que facilitará no controle dos impulsos primitivos. Além disso, o autor ressalta que um bom cuidado e orientação sempre constituirão a base para que a criança se relacione bem com as outras pessoas.

Diante do exposto, compreendemos que o professor contribui com a criança, uma vez que, possibilita a construção da sua identidade e autonomia, proporcionando propostas pedagógicas, nas quais as crianças sejam protagonistas e que considere as especificidades dessas. Tendo em vista que “a criança é um sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo Tardos e Szanto 2004, p. 35, o bebê é concebido como criança:

[...] ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências. Na abordagem desenvolvida por Emmi Pikler, o bebê sempre deve ser visto “desde o começo, como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento de sua vida cujas necessidades essenciais mudam em função do seu desenvolvimento”.

Contudo, a autora tinha a preocupação com a construção de ambientes e de rotinas que permitissem as crianças pequenas desenvolver as suas competências, pois considerava a infância como um período fundamental para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, a criança necessita de um ambiente que seja saudável tanto no aspecto físico como emocional, pois por meio deste utilizará o que for essencial para se desenvolver. Esse ambiente tem que oportunizar aprendizagens, criatividade, vivências, que seja convidativo, acolhedor, considerando as especificidades do contexto, tornando-se um espaço lúdico e acessível para todos. Contudo, é necessário pensar nos aspectos de brincadeiras, com situações concretas, que possibilitam aos bebês a realização de experiências com seu corpo e com o outro, proporcionando a criança vivenciar, aprender a fazer e explorar.

A criança expressa seus desejos, prazer, bem-estar, por meio de seu corpo e da ação que da a ela. Por isso o papel do professor é

de vital importância, mas não como uma fonte de estimulação direta nem como mediador dos estímulos do entorno. É a vida cotidiana da criança, e das crianças, pensada em seu conjunto e nos mínimos detalhes pelo adulto e a qualidade em seu cuidado que lhe é oferecido o que garantem a presença, ou ausência, da estimulação necessária para a saúde, o despertar, o desenvolvimento e o crescimento psicomotor e psicossocial. É por este motivo que tentamos organizar a vida cotidiana das crianças de forma tal que possamos lhes proporcionar, com a maior segurança possível, relações significativas com um número restrito de adultos e lhes permitir total liberdade de ação em todas as situações, procurando protegê-los dos perigos (FALK, 2016, p.18).

Para isso, é necessário que o professor tenha clareza de seu papel, de sua intencionalidade com suas ações no ambiente escolar, colocando a criança sempre no centro do processo, visto que quando se tem essa clareza, o educador não se restringirá apenas ao planejamento que se encontra traduzido no papel. Mas, o planejamento irá depender da perspectiva que o professor tem acerca da criança, da educação, do processo educativo, uma vez que planejar pressupõe uma concepção pautada no olhar atento do educador para com a criança, suas especificidades e com contexto que essa se encontra inserida.

Sendo assim o papel do professor é acompanhar e respeitar a individualidade e a necessidade das crianças, adequando a rotina estabelecida na instituição, oferecendo meios para que o desenvolvimento aconteça da melhor forma possível, sempre com a supervisão. O professor estabelece o vínculo de confiança com a criança, pois, por meio desta relação se sentirá confortável e segura, o que possibilitará que ela se desenvolva mediante o brincar livre, por exemplo, nos momentos de troca deve ser apropriado num ambiente adequado, com momentos de prazer, de afetividade e de aprendizagem lúdica.

Durante muitos anos, as crianças foram descritas e definidas principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas na Sociologia, na Psicologia, na Filosofia, Geografia, dentre outras áreas, vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição, as crianças

possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 2).

Desta forma, defende-se que o profissional de creche carece de uma formação que contemple essas especificidades, capacitando-o para que trabalhe e desenvolva esse bebê que é competente, poderoso, potente e criativo (RINALDI, 1999).

O professor da Educação Infantil precisa de conhecimentos sobre as formas de aprendizagens desta faixa etária, sobre o respeito às necessidades afetivas, sociais, culturais e motoras dos bebês, reconhecendo-os como sujeitos da história e de direito e produtores de cultura. Bem como, e além disso, compreender e priorizar as relações estabelecidas com as crianças a partir de uma relação de confiança por meio do

vínculo profundo e estável e pelo interesse que o adulto tem pela criança; Valor afetivo do sentimento de competência que a criança percebe não só nas suas relações com o adulto, mas também naquelas que inicia pela sua atividade autônoma; Riqueza e adaptação do entorno da criança, diversidade do material que se coloca à sua disposição, que responde

a seus gostos e a suas diversas possibilidades de experimentação em função do seu estágio de desenvolvimento; Riqueza da linguagem durante as interações (gestos, palavras e também outros meios de expressão propostos pelo adulto) que permite à criança que se situe de forma conveniente perante os acontecimentos que lhe afetam; Respeito pelo ritmo das aquisições motoras de cada criança, que nunca se encontra numa situação que não domina por si mesma, nem se vê forçada a adotar uma postura que ultrapasse as suas possibilidades.

O enfoque da Educação Infantil não deve ser nas atividades, mas sim nas experiências (BRASIL, 2010), no que se faz, no que se pensa, no que se vive, ou seja, proporcionar experiência é criar uma mediação, pois

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (BONDIA, 2002, p. 26).

Essa relação entre o conhecimento e vida, para além do caráter pedagógico, que não deve se restringir as atividades, mas deve-se pautar pelas interações, por isso o educador deve favorecer as relações por meio da organização de um ambiente que permita realizar explorações.

Desta forma, o ambiente é um elemento importante da proposta pedagógica, que mereceu um capítulo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, pois ele pode favorecer o desenvolvimento das emoções e sentimentos, ou seja, da sociabilidade. Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Posto isto, ressaltamos que os objetivos da Educação Infantil devem ser pensados de modo que os mesmos se voltem para o desenvolvimento da capacidade da criança, tais como: física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal ou de inserção social. Além disso, trabalhar com as diferentes linguagens, meios, culturas e diferentes vias sensoriais (corporal, motora, auditiva), ou seja, um desenvolvimento integral.

CONCLUSÕES

Nessa pesquisa evidenciamos, portanto, que a infância como um período fundamental para o desenvolvimento humano, especificadamente para os primeiros anos de vida que precisam de uma base bem estruturada para que possam vivenciar as outras fases de forma saudável. E que a concepção adotada pelos educadores sobre as crianças pequenas, influencia na sua prática docente no ambiente escolar (creche). A Educação Infantil que oportunize aprendizagens, criatividade, situações desafiadoras e as interações neste espaço, considerando as especificidades do contexto, tornando-se um espaço lúdico e acessível.

De posse dessa compreensão, a educação emocional da criança pequena é fundamental e primordial para que posteriormente passe pelas outras fases de sua vida de forma saudável, por isso a educação infantil que é a primeira etapa da educação básica tem que ser priorizada na educação.

À guisa de conclusão, expomos que a educação é inerente ao desenvolvimento humano, portanto é condição imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se humanize, sendo assim, encontra-se presente em todos os âmbitos de nossa sociedade. Face ao exposto, cabe a Pedagogia oferecer uma formação de qualidade e contínua, que forme os educadores e educadoras para atuarem nos mais diversos espaços que constituem campo de atuação docente.

Assim, torna-se imprescindível analisarmos a efetividade dos processos de formação do professor, com vistas a compreendermos se de fato esses profissionais tem sido formados para desenvolverem suas práticas pedagógicas em todos os âmbitos da Educação, de modo a buscarem por meio da sua práxis desenvolver um trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento integral das crianças, que busquem não somente o crescimento do indivíduo como pessoa, mas também como cidadão, como participante de uma escola, de um saber, como sujeito do processo educacional, capaz de desenvolver as suas potencialidades como indivíduo e ser social, cultural e histórico.

Para tanto, independente do espaço de atuação do professor, considerando a multiplicidade de espaço em que possa se desenvolver o ato educativo, esses profissionais precisam se sentir participantes de um projeto capaz de transformar a realidade, não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas, também de transformação social. Dessa forma, é preciso formar professores, que sobretudo, lutem a favor de uma educação que forme seres humanos mais críticos, capazes de compreender o presente, por meio do conhecimento e análise do passado para se perceberem como sujeitos históricos que podem e devem contribuir na construção de um futuro de melhor qualidade.

Assim, ao considerarmos a complexidade da docência, necessitamos de uma sólida formação teórico-prática, cuja reflexão crítica perpassa todo o curso, formando um professor consciente das influências que sofre e principalmente, consciente de suas possibilidades de influenciar seu contexto, ou seja, um professor intelectual crítico reflexivo, preparado para desenvolver suas práticas pedagógicas nos diferentes espaços educativos que constituem campo da sua atuação docente.

Dessa forma, a função educativa deve se encontra estreitamente articulada à realização de interações que oportunizem a participação ativa das crianças no decorrer do trabalho pedagógico. Para tanto, acreditamos que as reflexões abordadas nesta pesquisa são pertinentes no que se refere à busca de relações mais cooperativas, colaborativas, de respeito e igualdade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&Itemid=>. Acesso em: 02 out. 2010

BONDIA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução n. 05, de dezembro de 2009. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> >. Acesso em: 20 jul 2009.

FALK, J. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação & Sociedade**,

ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A. 4 ed. 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 3, p.20-29, mai/jun.1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GONZALEZ, M. J; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas Básico de Educação e Ensino).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 1. ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

TARDOS, A.; SZANTO, A. **O que é autonomia na primeira infância**. In: FALK, E. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTD, 1982.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A MATEMÁTICA, DA IDADE MÉDIA PARA A PALMA DE NOSSAS MÃOS: DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO PARA APRENDIZAGEM.

Rafael Egidio Leal Silva¹, Leonardo Garcia Diosti²

¹Instituto Federal do Paraná – IFPR, Umuarama, PR. ²universidade Paranaense – UNIPAR, Umuarama, PR. E-mail: rafael.silva@ifpr.edu.br

RESUMO

Este texto tem como objetivo investigar a metodologia de ensino utilizada no período histórico compreendido no milênio presente entre os séculos V e XV, conhecido como Idade Média, e, doravante desenvolver um aplicativo para dispositivos móveis que auxilie o aprendizado dos estudantes do Ensino Médio tanto em Matemática como em História. Buscamos assim (re)unir áreas que tradicionalmente estão em lados “opostos” do conhecimento, especialmente nas mentes dos adolescentes, já habituados à disciplinarização do aprender e das grades curriculares. A partir da investigação dos fundamentos da Matemática medieval em seus textos clássicos, relatamos o desenvolvimento de um aplicativo para dispositivos móveis através da ferramenta APP INVENTOR (disponibilizada gratuitamente), com problemas tipicamente medievais para, mesmo sem os mestres do medievo, aguçar a mente dos jovens que cursam a escola em nossa atualidade. Importante ressaltarmos a necessidade de desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis, considerando que a distância física dos envolvidos no processo educativo não pode ser mais um fator de estática ao aprendizado. Pretende-se, assim, que este meio seja utilizado como ferramenta pedagógica no ensino tanto da Matemática como da História, e como fator de humanização que é tão caro em nossos dias.

Palavras-chave: Matemática. História. Idade Média. Aprendizagem. Desenvolvimento de aplicativo.

MATHEMATICS, FROM THE MIDDLE AGE TO THE PALM OF OUR HANDS: APPLICATION DEVELOPMENT FOR LEARNING

ABSTRACT

This text aims to investigate the teaching methodology used in the historical period comprised in the present millennium between the 5th and 15th centuries, known as the Middle Ages, and from there develop an application for mobile devices that helps high school students learn both in mathematics and in history. We thus seek to unite areas that traditionally are on “opposite” sides of knowledge, especially in the minds of adolescents, accustomed to disciplining learning and curriculum. From the investigation of the foundations of medieval mathematics from classical texts, we report the development of an application for mobile devices through the APP INVENTOR (available for free), with typically medieval problems for, even without the masters of the medieval, encourage the minds of young people attending school today. It is important to emphasize the need to develop applications for mobile devices today that the physical distance of those involved in the educational process can no longer be a static factor in learning. It is intended, therefore, that this medium is used as a pedagogical tool in teaching both mathematics and history, and as a humanization factor that is so expensive today.

Keywords: Mathematics. History. Middle Ages. Learning. Application development.

LAS MATEMÁTICAS, DE LA EDAD MEDIA A LA PALMA DE NUESTRAS MANOS: DESARROLLO DE APLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo investigar la metodología de enseñanza utilizada en el período histórico comprendido en el presente milenio entre los siglos V y XV, conocido como Edad Media, y, a partir de ahí, desarrollar una aplicación para dispositivos móviles que ayude al aprendizaje de los estudiantes de la

Preparatoria tanto en matemáticas como en historia. De esta manera buscamos unir áreas que tradicionalmente se encuentran en lados "opuestos" del conocimiento, especialmente en la mente de los adolescentes, quienes ya están acostumbrados a disciplinar el aprendizaje y el currículo. A partir de la investigación de los fundamentos de la matemática medieval a partir de textos clásicos, informamos el desarrollo de una aplicación para dispositivos móviles a través de la herramienta APP INVENTOR (disponible de forma gratuita), con problemas típicamente medievales para que, incluso sin los maestros de lo medieval, agudice la mente de los jóvenes que asisten a la escuela en la actualidad. Es importante resaltar la necesidad de desarrollar aplicaciones para dispositivos móviles educativos, donde la distancia física de los involucrados en el proceso educativo ya no puede ser un factor estático en el aprendizaje. Se pretende, por tanto, que este medio sea utilizado como una herramienta pedagógica en la enseñanza tanto de las matemáticas como de la historia, y como un factor de humanización tan caro hoy en día.

Palabras clave: Matemáticas. Historia. Edad Media. Aprendizaje. Desarrollo de aplicaciones.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da civilização humana foi um longo processo caracterizado pelo enfrentamento do homem diante de suas necessidades frente ao mundo, tanto natural, quanto cultural – aquilo que o ser humano construiu ao longo do tempo. O ato de conhecer, e todo seu arcabouço de conhecimentos acumulados historicamente e culturalmente sempre foram desenvolvidos a partir das necessidades a serem resolvidas e sem a compartimentação em áreas especializadas. Com a modernidade ocidental percebemos que a compartimentação de saberes – de forma disciplinar, principalmente – visa buscar o máximo de eficiência (tanto na exploração da natureza, quanto do próprio homem) formando profissionais cada vez mais especializados, quanto em conhecimentos científicos que muito pouco dialogam entre si. Consideramos que devemos resgatar a humanização (através da historicidade) no processo de conhecer, e re-unir áreas que tradicionalmente estão em lados “opostos” do conhecimento, especialmente nas mentes dos adolescentes que cursam o Ensino Médio, já habituados à disciplinarização do aprender e das grades curriculares. Faz parte do senso comum – inclusive dentro dos meios científicos – uma “clássica” divisão do conhecimento, que segue a atual estrutura acadêmica universitária e que passa a habitar a mente das pessoas. Segundo esta divisão, o conhecimento é dividido em áreas que muito pouco se relacionam, sendo que muitas vezes são até mesmo incompatíveis entre si. A atividade relacionada ao conhecimento é aquela que “adere” ao determinado grande sistema já pré-determinado: exato, humano, biológico, social-aplicado (administrativo, jurídico, econômico, etc.), relacionado à saúde, etc.

Tal divisão é muito pouco questionada, e até mesmo desconsidera que no cotidiano da ciência é muito pouco aplicada, uma vez que a realidade – seja ela natural, humana ou holística – dificilmente vem compartimentada, ou com indícios seguros que a melhor forma de ser conhecida é de determinado ângulo da divisão consolidada da produção de conhecimento. No entanto, é com a divisão acadêmica de conhecimento que se obtém os melhores resultados do ponto de vista da eficiência através da especialização elevada ao seu extremo. A exploração seletiva, racionalizada e metódica da natureza ensejou a melhoria dos processos industriais, o que refletiu no conforto e na melhoria de vida do ser humano, contudo quando esta mesma visão seletiva, racionalizada e metódica passou a se direcionar ao ser humano passou a ser geradora de um “homem” parcial, alienado de sua humanidade, e alheio aos processos de humanização. A própria ciência do século XX, já extremamente desenvolvida em suas especializações, é bastante criticada por muitas vezes perder de vista a humanidade que lhe é ínsita. Podemos encontrar na obra de Adorno e Horkheimer (1985) uma fundamentada crítica à sociedade que elevou o progresso e a racionalização instrumental a tal ponto que se tornou uma espécie de canto da sereia de nossa sociedade. Neste sentido, Foucault (2014) também nos mostra como um direcionamento de discurso na modernidade operacionalizou as Ciências Exatas tanto na sua relação com a natureza e com o homem.

Podemos notar que há um forte movimento, entre os próprios produtores de conhecimento, professores e pedagogos, em repensar a forma que a ciência tem sido produzida, dando-lhe um maior sentido de humanização. A interdisciplinaridade (CARLOS, 2007) tem sido uma perspectiva cada vez mais

discutida e repensada em nossos dias, sendo estimulada a partir dos processos mais elementares da Educação. A perspectiva interdisciplinar deve estar histórica e socialmente fundamentada, uma vez que a condução de tal processo deve ser realizado de forma cuidadosa: não é apenas misturando temas ou determinados saberes que se aproximam que podemos falar de uma interdisciplinaridade. Há uma necessidade de fundamento para que tanto professores quanto alunos sintam-se em um momento de reunião de saberes, e que seja produtivo para todos os envolvidos.

Ao buscar na historicidade da cultura humana o fundamento para que possamos estabelecer um diálogo essencial com duas disciplinas tradicionalmente colocadas em “opostos” científicos: a própria História e a Matemática. Devemos compreender que tais domínios estão absolutamente ligados à humanidade em seu curso civilizatório e a construção da cultura. Se a Matemática permitiu a construção dos templos físicos e mentais em sua forma lógica, é com a passagem consciente do tempo que a História passou a ser construída dentro da consciência humana. Estes domínios do conhecimento têm sua existência ligada ao homem, e se tornaram as ferramentas de ordenação humana do mundo natural e cultural.

Podemos perceber que foi na antiga Hélade (pelo menos no mundo ocidental) com a formação do *Logos* grego, distinguindo-se das narrativas míticas, que os saberes lógicos e exatos tornam-se essenciais para a moldagem do pensamento racional. Assim, Tales de Mileto (cujo nascimento e morte podem ser localizados – de modo incerto – entre 623 a.C. e 556 a.C.) além de um dos iniciadores da filosofia (identificado como pré-socrático) e além de ter sido “o iniciador da *physis*, enquanto por primeiro afirmou a existência de um princípio único, causa de todas as coisas que são e disse que esse princípio é a água” (REALE, 1993, p. 47). Importante mencionar que Tales foi considerado um dos Sete Sábios da Antiguidade, não apenas pela obra (perdida para nós) mas pela abrangência de temas que tratou, entre os quais um dos mais importantes teoremas matemáticos utilizado até nossos dias. Além dele, podemos citar Pitágoras de Samos (teria vivido entre os séculos VI e V) que estabeleceu uma Escola de pensamento. Para ele, o número ganhou a dimensão de princípio-origem de todas as coisas, e a Matemática recebeu uma dimensão quase religiosa. Para os seguidores de sua doutrina, “a ciência foi, mais que um fim, um meio que os levava a realizar um novo tipo de vida” (REALE, 1993, p. 79). Percebemos aqui que a Matemática passava a ganhar uma dimensão cotidiana, servindo como guia para as transformações sociais de uma sociedade que já se colocava em crise.

A filosofia do ateniense Platão (nascimento e morte por volta de 428-348 a.C.), especialmente em sua obra **A República** (1993), foi uma resposta tanto ao direcionamento político de sua época (frente aos governos tirânicos e oligárquicos que faziam de Atenas uma cidade em constante desequilíbrio político) quanto ao saber matemático (lógico e exato) como base da reflexão. No contexto da elaboração de seu modelo de sociedade ideal, com a finalidade de definir a concepção de Justiça, sua tese era que a filosofia deveria estabelecer uma cidade-modelo para que os governantes buscassem a perfeição política e social (e justa) iniciando pelo próprio governo: segundo Platão, enquanto os reis não fossem filósofos, nem os filósofos fossem reis, não haveria possibilidade de um governo racional nem virtuoso (PLATÃO, 1993, 473 d-e). É no Livro VII d’ **A República** (1993) que Platão irá nos apresentar a educação do filósofo. No Livro IV já mencionara que a educação básica se comporia das disciplinas de Ginástica e Música (que podemos entender menos como arte e mais como a forma lúdica de se ensinar Matemática básica), e que faria a primeira seleção na cidade ideal: entre artesãos de um lado, guerreiros e guardiães (filósofos) de outro. Aos guerreiros (aqueles que seriam os melhores na Ginástica) seriam destinados o aprendizado das técnicas militares e se encarregariam da defesa da cidade (NISBET, 1982, p. 123). Aos guardiães, é o início de um longo e duro treino intelectual, envolvendo o profundo estudo da Matemática (Aritmética, Geometria), da Astronomia e Estereometria (estudo do movimento dos corpos sólidos) e a ciência da Harmonia (PIETTRE, 1992). Após todo esse conjunto de estudos, ao longo de muitos anos, o pretendente ao cargo de governante ainda deve ser treinado na Dialética (cuja base lógica e exata é evidente) até chegar à noção (exata) do Bem. Apenas neste nível se habilitaria a ser um governante ideal. Ao final do Livro IX desta obra, Platão (1993) reconhece que este tipo de sociedade é muito mais um modelo do que uma possibilidade.

A influência do pensamento platônico é inegável na antiguidade e até mesmo nos albores da Idade Média. Com a decadência do Império Romano e o esgotamento do modo escravista de produção

(ANDERSON, 2016), uma nova sociedade passou a ser organizada a partir de toda destruição do antigo mundo. Do fim das instituições romanas às invasões bárbaras e o início da organização do feudalismo é o período caracterizado como Alta Idade Média, que vai do século V ao século X d.C. Devemos também compreender que entre o fim de Roma e o início do feudalismo tratou-se também da construção de um novo mundo, uma vez que o contato com os povos “bárbaros” não se deu apenas de modo belicoso, mas também na forma de trocas culturais:

A expressão *Invasão Bárbara* também deve ser ponderada com cuidado, já que muitas vezes ela é empregada para marcar somente os aspectos da violência cometida por diferentes povos na destruição do Império Romano. Nesse sentido, devemos entender que o contato entre os diferentes povos bárbaros e a civilização romana se deu de diversas maneiras, pois, mais que um assalto repentino e impetuoso, é necessário entender que o contato entre eles já existia desde longa data, por meio de infiltrações e migrações; porém, como dissemos, acentuaram-se a partir do século V. (IPÓLITO, 2010, p. 33-34).

Compreendemos que após o século V, com a decadência completa das instituições romanas, um novo mundo passou a ser moldado, misturando o legado de Roma com a nova realidade dos povos bárbaros, tendo como guia a nova religião, que se institucionalizara na Igreja Católica ocidental, sediada em Roma, sendo que o esforço de conversão dos padres cristãos também foi um esforço civilizatório, de se direcionar o espírito dos homens diante de uma realidade de destruição e decadência. Tal esforço não se deu apenas na seara da fé religiosa, mas no direcionamento social como um todo. O conhecimento não ficou de fora: “Formular, porém, uma condenação geral da vida intelectual da época como decadente, retrogressiva e obscura é simplesmente abrir caminho para a deformação da realidade histórica.” (BARK, 1962, p. 108). Embora seja um contexto de pobreza e violência generalizada, os Patrísticos como Santo Agostinho e São Jerônimo empreenderam relevante avanço intelectual com início no Século IV. Não devemos aqui tomar como ponto de comparação a Antiguidade (especialmente em seus períodos áureos), mas considerar que a realidade daqueles homens exigia respostas do conhecimento, e estas foram suficientemente dadas, especialmente após o século VIII: “Houve lenta recuperação e progresso, nas artes e nas ciências, especialmente a partir da época de Carlos Magno (séc. VIII). Mas foi tarefa Longa e difícil” (BECKER, 1973, p. 284).

Com início no século VIII, o reino carolíngio e franco de Carlos Magno determinou que a educação passasse a ser pensada no sentido estatal, ou seja, na constituição do Reino: “guerreiros e intelectuais, homens de espada e homens de pena, embora totalmente separados em suas respectivas competências, são os suportes e os gerentes de um mesmo poder estatal.” (MANACORDA, 2010, p. 165). O ensino passa a ser sistematizado e encarado como fundamental para a consolidação do reino e, especialmente, da cristandade. Geralmente o que se costuma pensar é que somente com a criação das Universidades no século XII que a educação no período Medieval foi sistematizada, através do ensino das artes liberais do trívio e quadrívio. O trívio se constituía de Gramática, Retórica e Lógica. O quadrívio de Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Claramente podemos notar a importância que se dava ao ensino da Matemática no período medieval, tanto na Alta quanto na Baixa Idade Média.

Conforme já expusemos, o período medieval foi um período de (re)construção social e também, do conhecimento. Importante ressaltar que a Matemática pura, enquanto conhecimento autônomo – como acontece em nossos dias – deixou de ser desenvolvido para dar lugar ao conhecimento prático, que ensejasse a empreitada da (re)construção do mundo novo, a partir da sociedade que decaiu, ainda que auspiciosa. Assim, em relação ao saber matemático:

O homem medieval revelou habilidade para a engenharia. Pedreiros e capiteiros profetaram e construíram catedrais imensas e graciosas, repletas de belos e detalhados vitrais e notáveis arcobantes. Ferreiros desenvolveram métodos de construção de relógios precisos. Moleiros aperfeiçoaram a roda d’água. Abriam-se longos canais, constuíram-se pontes por sobre os mais largos rios e drenaram-se e represaram-se pântanos. Mas os engenheiros medievais não tinham uma formação universitária plantada na ciência pura; eles eram artesãos e mecânicos de parcos conhecimentos teóricos, muitas vezes ignorados pela classe intelectual. Na verdade, a fusão da ciência pura com a tecnologia

somente começaria em torno do início do século XX. (EVES, 2005, p. 287).

Importante ressaltar que mesmo dentre os romanos (cuja sociedade, mesmo decadente, foi a base para a construção das instituições medievais e da cristandade) este conhecimento também era mais exercitada em seu lado prático de engenharia do que de forma pura ou abstrata. Assim, do ponto de vista da matemática pura, a baixa Idade Média muito pouco tem a acrescentar na História, como aponta o autor. Entretanto, em relação ao aspecto prático e até mesmo de transmissão de conhecimento, vemos que há um relevante arcabouço de conhecimentos e construção de práticas e técnicas, que podem se tornar relevantes aos nossos estudantes, ainda mais em perspectiva interdisciplinar.

Os textos originais que mais nos interessam para nossos objetivos referem-se principalmente sobre o ensino de Matemática dos séculos V-VI, da autoria de Boécio **Sobre as figuras geométricas** (1986), do século VIII, da autoria de Pseudo-Beda, o Venerável **Problemas para aguçar a inteligência dos jovens** (1986) e **Problemas de aritmética** (1986), e dos séculos X-XI, os **Textos Geométricos de Geberto** (1986). Baseados nos textos e nos ensinamentos ali contidos, esperamos captar o “espírito” desta peculiar forma de educação.

Interessante percebermos que essas são “pessoas a quem se creditam, com muita boa vontade, um certo papel na História da matemática na Baixa Idade Média” (EVES, 2005, p. 289). Vejamos o que este autor considera sobre os medievais:

A importância de Boécio (c. 475-524) na história da matemática se embasa no fato de seus livros de geometria e aritmética terem sido adotados, por muitos séculos, nas escolas monásticas. Embora muito fracos, esses trabalhos acabaram se constituindo no sumo do conhecimento matemático, o que ilustra bem o que esse conhecimento se tornou insignificante na Baixa Idade Média. (...) (EVES, 2005, p. 289).

Beda (c. 673-735), mais tarde distinguido com o qualificativo de *o Venerável*, nasceu em Northumberland, Inglaterra. Foi um dos maiores eruditos da Igreja nos tempos medievais e sua vasta obra inclui alguns trabalhos sobre matemática, sendo de destacar um tratado sobre o calendário e outro sobre a contagem com os dedos. Outro erudito inglês foi Alcuíno (735-804), nascido em Yorkshire. Foi a ele que Carlos Magno convidou para desenvolver seu ambicioso projeto educacional. Alcuíno escreveu sobre muitos tópicos matemáticos e consta, inclusive, como dele (embora haja dúvidas a respeito) uma coleção de problemas em forma de quebra-cabeça que exerceu muita influência nos autores de textos escolares por muitos séculos.

Gerbert (c. 950-1003) nasceu em Auvergne, França, e desde muito cedo revelou talentos incomuns. (...) Considerado um erudito profundo, escreveu sobre astrologia, aritmética e geometria, embora sua obra matemática seja de pouco valor. (EVES, 2005, p. 290).

Notamos como um autor considerado clássico da História da Matemática revela explícito desprezo pela obra dos autores medievais. Isto, claro, do ponto de vista matemático, mas podemos perceber que foram pensadores engajados com seu tempo e principalmente com a educação do novo homem daquele momento. Devemos considerar que as artes liberais não foram um “renascimento” da Matemática, uma vez que esta disciplina acompanhou a medievalidade, mesmo durante os tempos incertos e violentos da Alta Idade Média, quando era ensinada de forma lúdica, através de jogos de raciocínio. É o que este texto pretende resgatar, por acreditarmos que o seu resgate de forma histórica é bastante interessante para nossos tempos e os atuais questionamentos que o ensino tem passado.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Simultaneamente ao levantamento teórico, foi realizado um estudo aprofundado da plataforma de desenvolvimento mobile, presente na WEB e gratuita o APP Inventor, uma ferramenta de programação voltada aos dispositivos móveis que pela facilidade de utilização e criação também permite ao programador iniciante desenvolver a programação de forma lógica e precisa. É também uma aplicação WEB de código aberto, fornecida pelo Google e gerenciada pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que permite criar aplicativos mobile a partir de formulários gráficos que permitem ao usuário uma maior interação com a programação e, além de ser uma ferramenta de fácil utilização, leve e de fácil acesso, permite uma ótima

emulação das aplicações desenvolvidas no próprio celular do programador, auxiliando assim a correção de erros na aplicação.

Não sendo suficiente ao desenvolvimento do aplicativo o APP Inventor, uma segunda plataforma foi integrada: o AndroidStudio, que possibilita o desenvolvimento mobile como uma ferramenta mais complexa em requisitos de programação e layout, que por sua vez apresenta vantagens em relação ao primeiro, tais como: ferramenta autônomas, características visuais utilizadas em aplicativos profissionais, programação na linguagem Java. Utilizamos, portanto, do AndroidStudio para o pleno desenvolvimento do aplicativo, sendo conquistado esse objetivo.

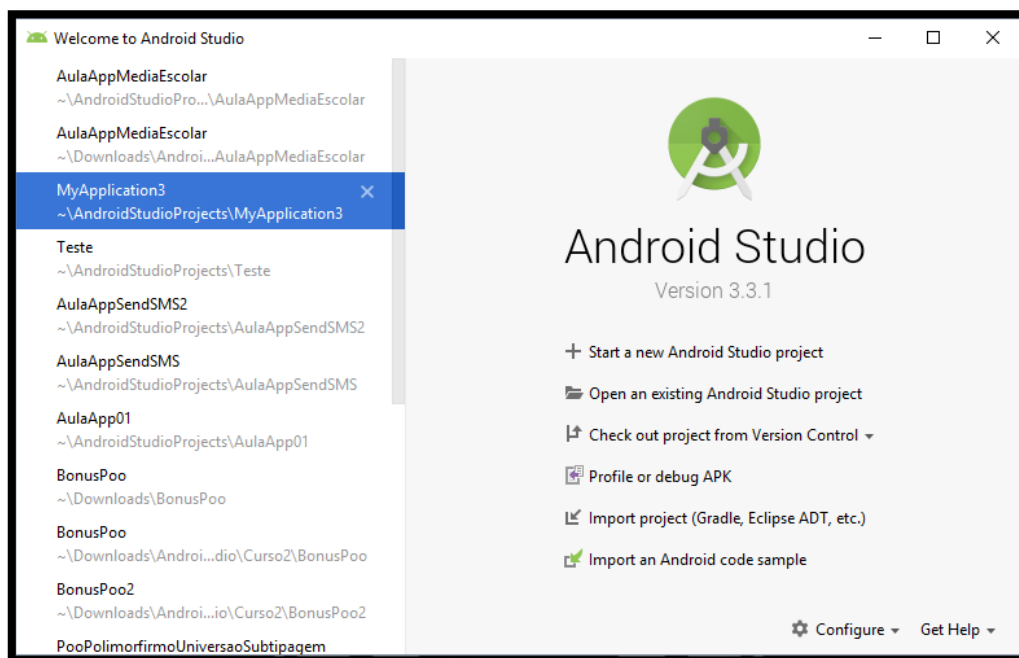
Ainda pensando nos estudantes não possuintes de sistema operacional android ou sem smartphones, foi desenvolvida uma versão para WEB, através da ferramenta de programação WEB VisualStudio, utilizando-se da linguagem PHP para tal elaboração, possibilitando a utilização em todos os dispositivos com acesso a internet: smartphones, tablets, computadores, etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante ressaltar que, embora a Idade Média seja conhecida no senso comum por um certo caráter obscuro, foi possível, com o levantamento bibliográfico acerca das produções medievais, determinar e compreender a metodologia de ensino utilizada na Idade Média e compará-la com a do período contemporâneo, estabelecendo assim a principal causa das dificuldades do ensino na atualidade: a compartimentação dos conteúdos na forma disciplinar. Embora os atuais jovens participantes do sistema educacional brasileiro não possuam um mestre próprio para guiá-lo, como no período medieval, o aplicativo objetivado vem para, de certa forma, aplicar a metodologia por eles utilizada e assim disponibilizar aos estudantes uma ferramenta que os auxilie na aprendizagem. Apresentaremos na sequência as telas produzidas com o desenvolvimento do aplicativo.

A Figura 1 apresenta a tela inicial do Android Studio, e sua versão utilizada para a criação do projeto e de sua interface, juntamente com o APP Inventor, no desenvolvimento do aplicativo, devido sua facilidade de programação, por ser de código aberto e pelos meios de disponibilização futura.

Figura 1. AndroidStudio: tela inicial.



As Figuras 2, 3 e 4 mostram a abertura do aplicativo, com o título “Quadrivium” como forma de incentivo da curiosidade do usuário. Desenvolvemos também cadastro para professores e alunos, uma vez que o desenvolvimento se deu no contexto da educação pública, básica e técnica em Informática. Tais

cadastros servem tanto para o registro do usuário como para futuras estatísticas do sistema.

Figura 2. Tela inicial do aplicativo.

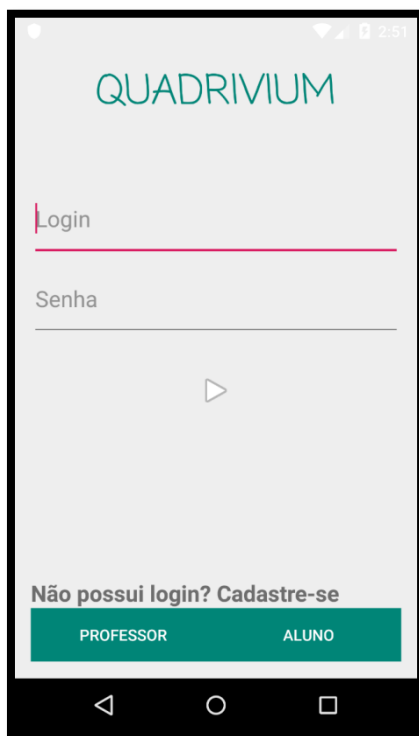


Figura 3. Tela cadastro de professor.

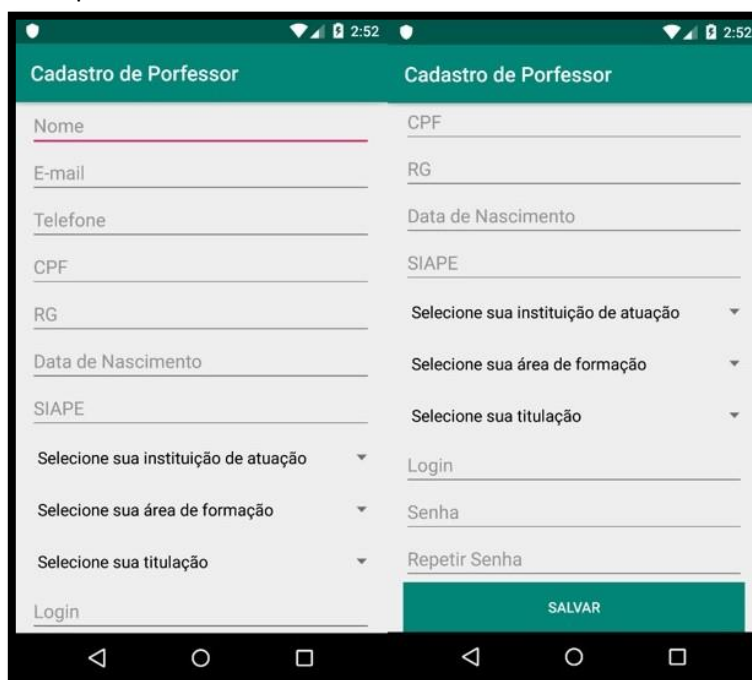


Figura 4. Tela cadastro de aluno.

É permitido ao usuário professor adicionar perguntas, editá-las, excluí-las e visualizá-las, bem como acompanhar os comentários realizados pelos alunos acerca das perguntas adicionadas, conforme as Figuras 5 a 8. Não é permitido ao professor acessar as perguntas dos outros professores e nem acessar as informações pessoais de outros usuários, sendo permitido apenas as funções citadas introdutoriamente. Já aos alunos é permitido responder as perguntas adicionadas de todos os professores, sendo possível obter pontos em caso de acerto. Como forma de comunicação entre os alunos e os professores, o aplicativo possui o sistema de feedbacks, ou seja, um sistema que torna possível aos alunos “comentarem” e qualificarem os desafios dos professores, que também podem corrigir e comentar a execução dos exercícios, bem como incentivar o progresso dos estudantes, em uma simulação virtual da relação “mestre” e “discípulo”.

Figura 5. Telas de gerenciamento do professor.

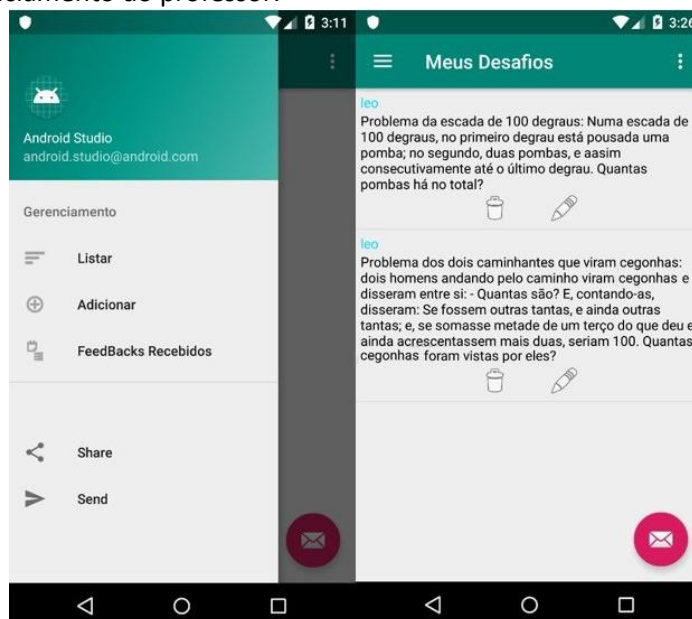


Figura 6. Telas de gerenciamento do aluno.

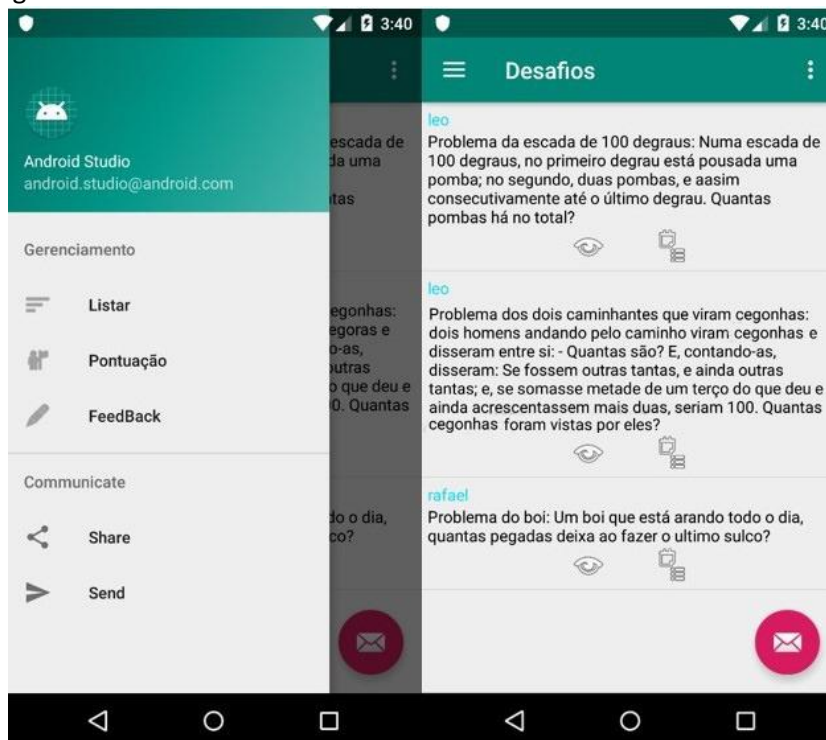


Figura 7. Telas de gerenciamento de resposta do aluno.

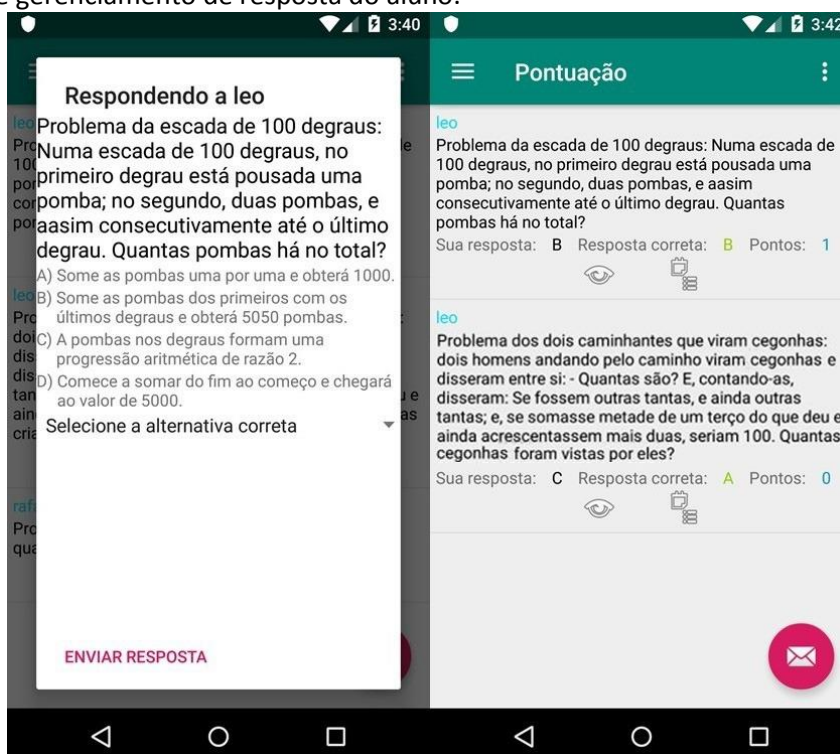
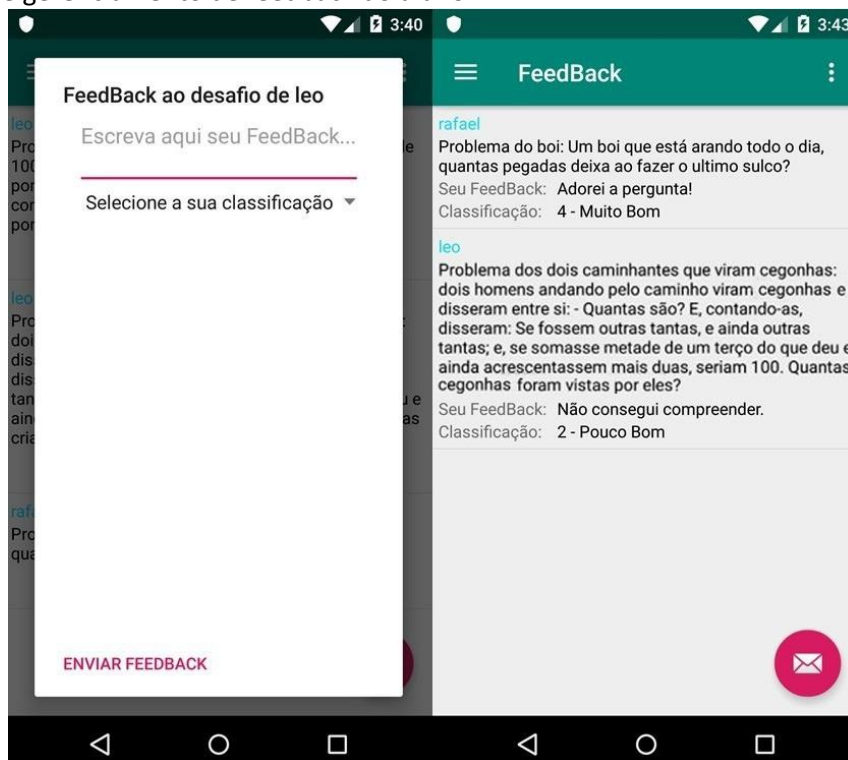


Figura 8. Telas de gerenciamento de feedback do aluno.



As telas dos alunos foram desenvolvidas para que os mesmos tivessem acesso aos problemas no modo medieval, e para que pudessem ter o contato com seu mestre (o professor), ainda que de forma remota. O desenvolvimento deste aplicativo não pretendeu substituir a relação física professor e aluno, mas tem o condão de expandi-la, tanto no despertar do interesse do aluno, através de exercícios que desenvolvem a lógica de forma inicial, como também para que este veja a História para além dos livros e da sala de aula, tornando-se protagonista do processo de aprendizagem.

As figuras 09 a 13 mostram a versão para a *World Wide Web* do aplicativo, considerando a facilidade de acesso da rede de internet para os alunos, que, mesmo os mais carentes, poderiam fazer uso nos computadores da escola. Nesta versão foi também pensada para utilização nos laboratórios de informática das escolas, como alternativa de aulas tanto de Matemática, como História e Informática. Esperamos que os alunos possam estabelecer o seu ritmo para resolução de problemas (individualmente ou em grupos) e os professores podem atuar como orientadores das atividades.

Figura 9. Tela de login (versão WEB).

Figura 10. Telas de cadastro professor/aluno (versão WEB).

The image shows two side-by-side registration forms for 'Quadrivium'. Both forms have a header with the logo and a 'Crie sua conta' button. The left form is titled 'Cadastro de Professor' and the right is 'Cadastro de Aluno'. Both forms include the following fields: Nome (text input), Telefone (text input), CPF (text input), RG (text input), Data de Nascimento (text input with format dd/mm/aaaa), and Instituição (dropdown menu). The left form also has a 'Formação' field at the bottom, and the right form has a 'Série' field.

Figura 11. Telas de gerenciamento de perguntas do professor (versão WEB).

The image shows two side-by-side screens for question management. The left screen is titled 'Adicionar Desafios' and has a 'Sair' button. It includes a 'Pergunta' field (text input), four 'Alternativas' fields (A, B, C, D), and an 'Alternativa Correta' dropdown menu. The right screen shows a preview of a question for the user 'teste@teste.com.br'. The question text is: 'Numa escada de 100 degraus, no 1º degrau está pousada uma pomba; no 2º, 2; no 3º, 3; e assim em todos os degraus até o 100º. Diga quem puder, quantas pombas há no total?'. Below the question are two buttons: 'Alterar' (yellow) and 'Excluir' (red).

12. Telas de gerenciamento de perguntas do aluno (versão WEB).

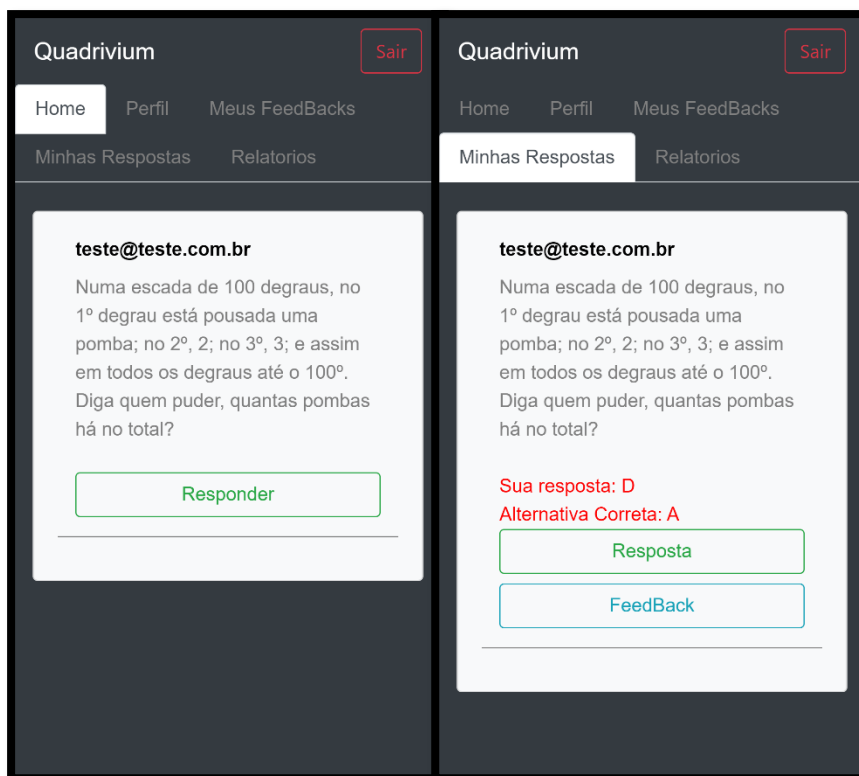
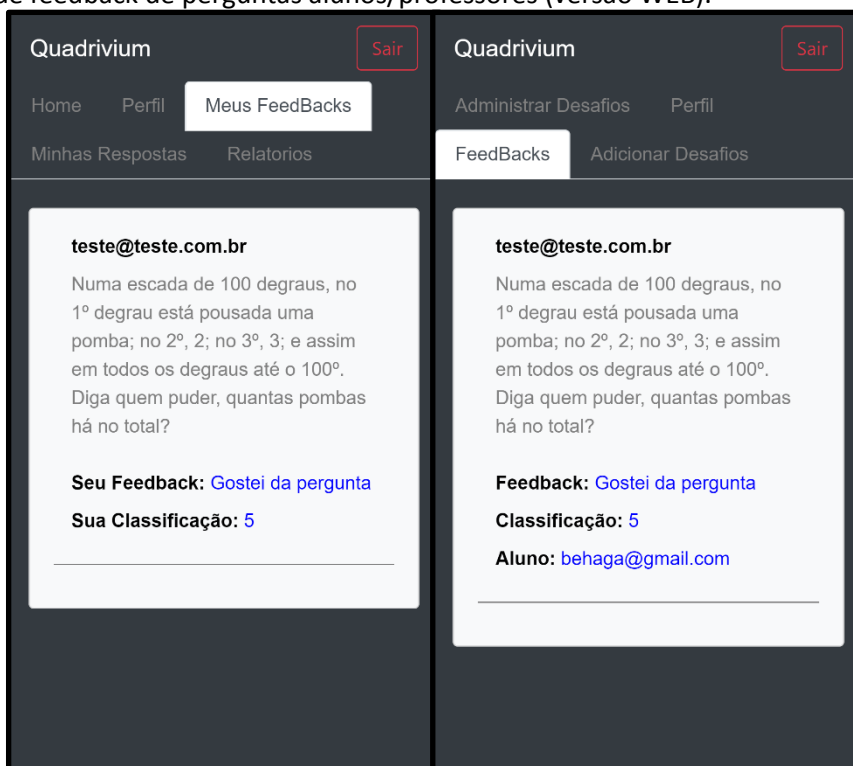


Figura 13. Telas de feedback de perguntas alunos/professores (versão WEB).



CONCLUSÕES

Frente ao cenário educacional contemporâneo brasileiro, podemos notar as dificuldades dos estudantes do Ensino Médio em grande parte das disciplinas, especialmente a Matemática e seu conteúdo lógico. Com o aplicativo desenvolvido objetivamos auxiliar os estudantes através da resolução de enigmas

lógico-matemáticos, utilizando uma metodologia que mesmo mediada pela tecnologia de smartphones e computadores, possa reunir o professor e o aluno em torno do conhecimento. Podemos considerar que os resultados até o momento se mostram satisfatórios, fazendo que o aluno e professor possam atuar com papéis ativos na aprendizagem. Procuramos também incentivar a ludicidade, uma vez que o docente pode propor jogos e competições entre os estudantes estimulá-los a colocarem suas dúvidas dentro do próprio aplicativo, que serão respondidas pelo professor, que terá facilidade para realizar seu *feedback*.

Importante salientar que nos dias atuais, em que vivemos o contexto de uma pandemia mundial do COVID-19 sem precedentes na História da humanidade, a Educação foi uma das instituições mais afetadas, sendo imposta rigorosa quarentena em todos os seus níveis. Neste período, os conteúdos escolares têm sido desenvolvidos de forma remota ou não presencial, onde professores, estudantes e instituições educacionais buscam caminhos para que tanto o conteúdo, avaliações e convívio sejam minimamente afetados por esta situação ímpar. Cada vez mais o desenvolvimento de aplicativos educacionais deverão ser promovidos como forma de manutenção de uma certa “normalidade” educacional. Buscamos, assim, contribuir com este debate que se faz urgente.

Por fim este trabalho tem como proposta inovar e qualificar os horizontes dos estudantes para que possam compreender a Matemática em seus primórdios medievais, além de desmistificar a Idade Média como sendo um período de estagnação cultural e científica. Pretendemos ainda inovar o aplicativo, melhorando suas ferramentas e tornando-o acessível a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHAIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERSON, P. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. São Paulo: Unesp, 2016.

BARK, W. **Origens da Idade Média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

BECKER, I. **Pequena história da civilização ocidental**. 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

BOÉCIO. Sobre as figuras geométricas. *In*: LAUAND, J. (org., trad.) **Educação, Teatro e matemática medievais**. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 91-95.

CARLOS, J. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

EVES, H. **Introdução à história da matemática**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

IPÓLITO, V. Alta Idade Média: as invasões bárbaras e a organização dos reinos germânicos. GIMENEZ, J. & REIS, J. **História medieval I: das invasões bárbaras ao feudalismo**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 33-48.

MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NISBET, R. **Os filósofos sociais**. Brasília: Ed. UnB, 1982.

PIETTRE, B. **A república**: Livro VII. Apresentação e comentários. 2.ed. Brasília: EdUnB, 1996.

PLATÃO. **A república**. 7.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PSEUDO-BEDA. Problemas de aritmética. *In*: LAUAND, J. (org., trad.) **Educação, Teatro e matemática medievais**. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 111-117.

PSEUDO-BEDA. Problemas para aguçar a inteligência dos jovens. *In*: LAUAND, J. (org., trad.) **Educação, Teatro e matemática medievais**. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 97-104.

REALE, G. **História da Filosofia antiga**: das origens a Sócrates. São Paulo: Loyola, 1993.

A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS REFLEXOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA POR MEIO DO SISTEMA REMOTO

Giovana Barbosa Chelli¹, Fábio Ferreira Morong²

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. ²Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: giovanachelli@hotmail.com

RESUMO

O ensino contemporâneo está sendo moldado para adaptar-se ao momento atual, onde se está vivendo uma pandemia mundial em decorrência dos efeitos da Covid-19. O presente artigo objetiva relatar as principais dificuldades escolares do aluno com autismo, e realizar um breve paralelo com o atual sistema de ensino remoto, observando como o mesmo pode contribuir ou não para uma educação inclusiva, em meio às novidades impostas pela referida pandemia. Restou claro que a instituição de ensino, também como ente social, por meio de seus educadores, juntamente com a família, possui um papel fundamental diante desta grave crise pandêmica. Por isso, deve-se oferecer opções que auxiliem os alunos com transtorno do espectro do autismo, a compreenderem o momento que estão vivendo e superar suas dificuldades, valendo-se das novidades tecnológicas disponíveis. Tais instrumentos precisam ser operadas por profissionais comprometidos, especializados, atualizados e assegurados por uma política pública ao menos satisfatória. Conclui-se estar evidente que o sistema remoto atualmente utilizado na educação e inclusão de alunos autistas, não funciona por si só, eis que, nestes casos peculiares, os educadores e sua equipe responsável devem, antes de tudo, estarem bem preparados, motivados e conhecerem todos os aspectos relacionados ao transtorno do espectro do autismo, sob pena de tornar-se um ensino excludente. Somente depois disso, pode e deve desenvolver-se novas habilidades tecnológicas capazes de tornar apropriado o comportamento do aluno, de modo a despertar sua atenção e interesse durante o complexo e especial processo de aprendizagem, contando, inclusive, com o indispensável apoio familiar.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Ensino remoto; Transtorno do Espectro Autista; Pandemia;

COVID-19 PANDEMIC AND ITS REFLECTIONS ON THE EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER THROUGH THE REMOTE SYSTEM

ABSTRACT

Contemporary education is being shaped to adapt to the current moment, where a world pandemic is living due to the effects of Covid-19. This article aims to report the main school difficulties of the student with autism, and to make a brief parallel with the current remote education system, noting how it can contribute or not to an inclusive education, amid the news imposed by the referred pandemic. It remained clear that the educational institution, also as a social entity, through its educators, together with the family, has a fundamental role in the face of this serious pandemic crisis. Therefore, options that help students with autism spectrum disorder should be offered, to understand the moment they are living and overcome their difficulties, making use of available technological innovations, which need to be operated by committed, specialized, updated professionals and ensured by a public policy at least satisfactory. Therefore it is evident that the remote system currently used in the education and inclusion of autistic students, does not work by itself, since, in these peculiar cases, the educator and his / her responsible team must, first of all, be well prepared, motivated and know all aspects related to autism spectrum disorder, under penalty of becoming an exclusive teaching. Only after that, can new technological skills be developed and able to make the student's behavior appropriate, in order to arouse his attention and interest during the complex and special learning process, including, even with the indispensable family support.

Keywords: Autism; Inclusion; Remote teaching; Autistic Spectrum Disorder; Pandemic;

PANDEMIA COVID-19 Y SUS REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A TRAVÉS DEL SISTEMA REMOTO

RESUMEN

La educación contemporánea se está configurando para adaptarse al momento actual, donde se vive una pandemia mundial debido a los efectos del Covid-19. Este artículo tiene como objetivo dar a conocer las principales dificultades escolares del alumno con autismo, y hacer un breve paralelo con el actual sistema de educación a distancia, señalando cómo puede contribuir o no a una educación inclusiva, en medio de las noticias impuestas por la referida pandemia. Quedó claro que la institución de enseñanza, también como entidad social, a través de sus educadores, junto con la familia, posee un papel fundamental ante esta grave crisis pandémica. Por lo tanto, se deben ofrecer opciones que ayuden a los estudiantes con trastorno del espectro autista, a comprender el momento que viven y superar sus dificultades, haciendo uso de las innovaciones tecnológicas disponibles. Estos instrumentos deben ser manejados por profesionales comprometidos, especializados y actualizados asegurado por una política pública al menos satisfactoria. Concluyese que ser evidente que el sistema remoto que se utiliza actualmente en la educación e inclusión de estudiantes autistas, no funciona por sí solo, ya que, en estos peculiares casos, el educador y su equipo responsable deben, en primer lugar, estar bien preparados, motivado y conocer todos los aspectos relacionados con el trastorno del espectro autista, bajo pena de convertirse en un docente excluyente. Solo después de eso, se podrán desarrollar nuevas habilidades tecnológicas que permitan adecuar el comportamiento del alumno, a fin de despertar su atención e interés durante el complejo y especial proceso de aprendizaje, incluso con el indispensable apoyo familiar.

Palabras clave: Autismo; Inclusión; Enseñanza remota; Trastorno del espectro autista; Pandemia

INTRODUÇÃO

Ante as mudanças na educação escolar provocada pelo isolamento social decorrente da nova pandemia chamada covid-19, faz-se necessário refletir se tais alterações educacionais, por meio de novas tecnologias de ensino remoto, por si só, estão conseguindo incluir, desenvolver e propiciar conhecimentos para todos os alunos, nesse caso em particular, aos estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA).

Ressalta-se que a relação educação e autismo é um assunto que encontra-se em estudo e pesquisa permanente, onde busca-se informações e novos conhecimentos voltados aos profissionais da área, visando um melhor desempenho no agir e abordar essa relação com os alunos, observando suas principais necessidades e dificuldades, bem como novas medidas que podem ser desenvolvidas diante desse contexto, o que, por certo, será capaz de propiciar uma educação de melhor qualidade, e uma efetiva inclusão também durante lapso temporal do ensino remoto.

Por sua vez, não há dúvida de que a inclusão escolar na vida do aluno com autismo, mesmo diante de inúmeras dificuldades e necessidades especiais, é fundamental para seu pleno e normal desenvolvimento. Logo, deve-se oferecer opções que auxiliem os alunos com TEA, a compreenderem o momento que estão vivendo e superar suas dificuldades, valendo-se apoio familiar e das novidades tecnológicas disponíveis, que precisam ser operadas por profissionais comprometidos, especializados, atualizados e assegurados por uma política pública ao menos satisfatória.

O presente artigo objetiva relatar as principais dificuldades escolares do aluno com autismo, e realizar um breve paralelo com o atual sistema de ensino remoto, observando como o mesmo pode contribuir ou não para uma educação inclusiva, em meio às novidades impostas pela referida pandemia.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O método aplicado neste trabalho é o método dedutivo, que parte de uma generalização para uma questão particularizada. Segundo Gil (2008), este método de pesquisa parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões em virtude unicamente de sua lógica. Para elaboração do presente artigo, foram utilizadas as metodologias de pesquisa bibliográfica conceitual

por doutrinas, além da análise de legislações nacionais artigos científicos e notícias relevantes com pertinência ao tema abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ÂMBITO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é algo relativamente novo, e a existência de estudos e pesquisas sobre o assunto, de fato, apresenta uma certa evolução a respeito, apesar de ainda existirem várias incógnitas sobre o tema (SILVA, DA SILVA, 2020, p. 173).

Segundo Barcelos et al. (2020, p.4) “O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) caracteriza-se por uma perturbação do neurodesenvolvimento, onde ocorre comprometimento nas áreas de comunicação e interação social dos indivíduos.”

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são determinados por comprometimentos que, de modo geral, surgem precocemente no desenvolvimento sócio comunicativo, além da presença de certos comportamentos que podem ser repetitivos e estereotipados. Podem ser conceituados como um conjunto de transtornos, cujas características implicam dificuldades nos processos interativos, desejo persistente de valorização dos objetos, alterações no humor, hiperatividade ou hipoatividade, dentre outras (TREVIZAN, GOMES, 2018).

É importante frisar que cada pessoa com autismo tem as suas características peculiares, e pode ser que duas pessoas tenham características parecidas e outras completamente diferentes, sendo as mais comuns: dificuldade na socialização, nenhum ou pouco contato visual, estereotípias e prejuízo na comunicação, entre outras.

O autismo não tem aparência física, e muitas vezes para um olhar mais leigo, alguns comportamentos de uma criança com autismo podem ser confundidos com “pirraça”.

A título de ilustração, é pertinente trazer um relato da mãe de uma criança com autismo em uma situação, onde começa a perceber as características do transtorno em seu âmbito familiar:

E quando eu descobri, houve uma transformação total na minha vida. Eu passei a compreender, a entender as frustrações, as limitações dele. Antes, para mim, ele estava chorando e era pirraça. Eu o deixava chorando e na hora que ele cansava, ele parava. Hoje não. Qualquer sinal de choro eu já observo para ver se é só uma pirraça, porque eu dei um ‘não’ ou se está acontecendo alguma coisa diferente (Débora). (PEREIRA et al., 2018, p.6).

Pode-se observar no relato descrito acima, que já existia um pré-julgamento da própria mãe, nos momentos em a criança se frustrava. Ocorre que, a partir do momento que ela compreendeu melhor o que estava acontecendo com o filho, sua compreensão e entendimento a respeito foram totalmente alteradas, de maneira que seu olhar mais atento possibilitou um câmbio de atitudes, que afastaram seus entendimentos equivocados no que diz respeito às características das pessoas com TEA.

Por sua vez, de acordo com Fonseca (2015, p. 15) o diagnóstico é clínico, feito por observação dos comportamentos da pessoa e estes são comparados com os critérios do DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria), e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS).

Os sintomas já começam a aparecer antes dos 3 anos de idade, permitindo então que o profissional consiga fazer o diagnóstico, considerando o histórico da pessoa e as características observáveis.

Após a constatação do diagnóstico, a doutrina explana o seguinte:

Ao ser diagnosticado como autista, é importante que o paciente seja encaminhado para algumas terapias não farmacológicas, as quais serão de fundamental importância para o seu desenvolvimento intelectual e social, sendo estas baseadas em um acompanhamento por fonoaudiólogo, psicopedagogo e psicólogo, entre outras terapias que podem ser associadas, como: terapia ocupacional, atenção educacional especializada e educação física. (PEREIRA 2019, p.18, apud LEITE; MEIRELLES; MILHOMEM, 2015).

Percebe-se que o tratamento também demanda de conhecimentos específicos, evitando a princípio a submissão a tratamentos farmacológicos.

No que tange ao aspecto da educação básica e o aluno autista, é fato que está se tornando cada vez mais comuns com a presença alunos com autismo dentro da sala de aula (DE SOUZA et al., 2020).

De acordo com Onohara, Cruz e Mariano (2018, p.12) “[...] a inclusão escolar engloba todas as crianças independentes de serem deficientes ou não, religião, costumes etc, portanto a inclusão deve ser ofertada para todos a fim de oferecer a aprendizagem”.

Sobre a inclusão na perspectiva escolar e sua adaptação à relação com estudantes autistas, a doutrina revela que:

A escola, e em especial o professor, pode assumir um papel importante na vida de alunos autistas se informada corretamente. O currículo das escolas deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário, ou seja, a criança não tem de se adequar à escola, mas a escola tem de se adaptar à criança, pois esta já sofre por ter essa síndrome. Logo, é preciso proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes. (COSTA; OLIVEIRA, 2018, p. 52).

Percebe-se que, além da escola receber esse aluno, ela deve se transformar para fazer com que a inclusão ocorra de fato, já que esta contribui de forma direta e relevante para o desenvolvimento da criança.

No que tange ao resultado de tal investimento e atenção, é notório o avanço no desenvolvimento de crianças autistas incluídas no ensino comum. Nesse sentido explana Camargo e Bosa (2009, p.70):

[...] é possível verificar importantes ganhos para o desenvolvimento de crianças com autismo incluídas no ensino comum. Um exemplo disto é o estudo realizado por Serra (2004), no qual buscou verificar os efeitos da inclusão em escola comum nos comportamentos de um menino de sete anos com autismo. Os resultados obtidos através de uma avaliação da dinâmica familiar e escolar e da própria criança mostraram que a inclusão trouxe benefícios para ela. Por exemplo, a criança apresentou melhora significativa da concentração nas atividades propostas, bom estabelecimento de relacionamentos com os colegas e no comportamento de atender a ordens. (CAMARGO; BOSA, p.70, 2009).

Pois bem, por meio de uma breve análise sobre alguns pontos abordados anteriormente sobre a inclusão escolar do autista, é possível ter uma noção da sua importância na vida do aluno com autismo. Entretanto, nas escolas do Brasil, a inclusão é algo que ainda está caminhando lentamente e apresenta muitas falhas, de modo que não só o Poder Público, como também a sociedade não devem medirem esforços, para que esta inclusão seja concretizada de forma efetiva para todos (a) que a necessitam, o que fortalecerá a cidadania “inclusiva” em relação a este tema.

ASPECTOS GERAIS SOBRE O PAPEL DO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com VOGT (2020, p. 7), “trabalhar com alunos com este transtorno requer da escola comprometimento do professor em suas práticas pedagógicas. Ele precisa aprender sobre o mundo singular desses sujeitos, os quais são únicos em sua forma de ser e sentir o meio em que está inserido”.

Por isso, de proêmio, já em esfera escolar, o docente deve ter um olhar atento ao observar as crianças interagindo e brincando, pois é nesse momento que pode aparecer alguns sinais de autismo, como por exemplo o brincar de forma não funcional.

Segundo Fernandes (2016, p.40), isso seria um brincar de forma diferente com os brinquedos, não seguindo a proposta deles. A citada autora ilustra o fato ao narrar quando uma criança que está a brincar com um carrinho, em vez de arrastá-lo, apenas o passa a interagir apenas com suas rodas, fugindo das características comuns entre as outras crianças.

Logo, normalmente na escola é que os docentes (a) notam comportamentos que, as vezes, a própria família pode não ter observado, pois é lá que a criança vai ter um contato maior com outras da mesma idade e também que, muitas vezes, será desafiada diariamente com diversas atividades propostas pelos educadores que buscam o seu desenvolvimento.

Assim, de fato, o professor é o principal agente transformador dentro da sala de aula, junto com o monitor, os quais precisam buscar conhecimento e construir juntos ações inclusivas, criando condições de aprendizagem para crianças com esse transtorno (VOGT, 2020, p. 7).

Sob o aspecto de linguagem e compreensão dos sentidos dos signos pelos autistas, TREVIZAN e PESSOA (2018, p. 225), explicam que:

Se os professores (pais/ cuidadores/ pessoas em geral) não atentarem para os modos específicos de compreensão dos sentidos dos signos pelos autistas e, nos atos de interlocução, não lhes explicitarem os significados culturais implícitos nas falas compartilhadas, poderão dificultar, ainda mais, a comunicação e a interação social deles, chegando a produzir discursos inapropriados. Tanto na família como na escola, são muitas as situações em que as falas com os autistas são produzidas apenas como frases de natureza linguística, usadas, portanto, de forma isolada, monológica, não permitindo aos receptores o alcance da condição social de relacionarem os signos das falas com a situação real (nível translinguístico) que gerou o seu uso. Portanto, a instituição escolar em parceria com a família pode, a partir desses saberes científicos, rever conceitos sobre o psiquismo e a linguagem das pessoas com TEA e auxiliá-las em seu desenvolvimento, por meio de uma educação sociointeracionista, norteadas pelas teorias semióticas (bakhtiniana e vygotskyana), que enfatizam a natureza cultural do pensamento e da linguagem. (TRAVIZAN; PESSOA, p.225, 2018)

Assim, nota-se que são muitos os detalhes que podem dar um sinal de alerta para o professor conversar e orientar a família, para que esta possa ir em busca de ajuda profissional. Portanto, a relevância da atuação da instituição escolar (por meio de professores e monitores especializados) em parceria com a família, que através de um maior empenho na busca de conhecimentos específicos, podem rever conceitos sobre o psiquismo e a linguagem das pessoas com TEA e auxiliá-las em seu desenvolvimento, com um sistema diferente de educação.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA SEGUNDO A LEI BERENICE PIANA (LEI FEDERAL N º 12.764/12)

No Brasil, a Lei nº Federal 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional De Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 12/12/2014, e vigora com o intuito de garantir e preservar direitos da pessoa autista.

Tais direitos encontram-se dispostos no artigo 3º da referida lei. São eles: I-A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II-A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III-O acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Estabelece ainda que a pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, bem como não terá privada sua liberdade e convívio familiar nem sofrerá discriminação por sua deficiência (BRASIL, 2012, 2014).

Por sua vez, a lei federal ainda se refere à educação em seu artigo 7º, no sentido de que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2014).

Sobre o referido diploma legal, LIMA e MORONG (2017, p. 122), ressaltam que “Denota-se que o presente instrumento legal, surge como uma importante ferramenta para auxiliar a proteção dos direitos do autista bem como auxiliar no progresso de sua inclusão social, merecendo, pois, atenção especial em sua aplicação efetiva por parte dos órgãos públicos e privados, sob os olhos de toda sociedade”.

Com efeito, essa lei é de extrema importância, já que um aluno com TEA tem uma necessidade maior de auxílio contínuo, o que o torna mais vulnerável também juridicamente.

Por isso, algumas mudanças nos processos de inclusão de pessoas com TEA, são bem vindas e bem vistas, eis que tais instrumentos legais passam a exigir de diversos segmentos do ensino, um comprometimento mais colaborativo nas ações de identificação dos referidos estudantes, e no atendimento necessário às suas necessidades intelectuais, comportamentais e emocionais, o que de certa forma, representa um avanço.

CARACTERÍSTICAS GERAIS SOBRE ENSINO INCLUSIVO - TEA

Segundo Mantoan (1998, p. 39) “[...] na inclusão o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos.”

Por meio do princípio de inclusão, pretende-se “garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas” (FREIRE, 2008, p. 9).

O objetivo primordial da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. Uma das grandes marcas da escola que inclui, é a valorização do papel social do aluno, fazendo com que a classe do ensino regular se transforme em um reagrupamento onde cada indivíduo tem que contribuir com o processo de elaboração da aprendizagem dentro de suas perspectivas (LIMA, 2020, 24)

De outro lado, a legislação brasileira também trata de alguns comandos legais relacionados ao tema da inclusão de pessoas com certos tipos de deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, reza em seu artigo 29 o seguinte:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013).

Por sua vez, a Lei nº 13.146, de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, dispõe em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

Em razão disso, segundo SILVA e DA SILVA (2020, p. 176), “É fundamental que a criança com TEA não seja isolada do mundo ao seu redor e que se proponham estratégias de intervenção para sua inclusão ainda nos primeiros anos de escolarização”.

Destarte, resta inconteste que o ambiente escolar para a criança com TEA é de ampla relevância, tanto para o seu desenvolvimento quanto para suas condutas. Ou seja, a escola deve proporcionar à criança posições que requerem a instituição de horários, rotinas e o contato com o meio social, permitindo a interação por meio da vivência e a experiência infantil, com outras crianças e pessoas.

De outra parte, insta salientar que a inclusão não se consubstancia única e exclusivamente na escola/educação infantil, haja vista que faz-se necessário existir o envolvimento tanto da escola quanto da família, a fim de atender as necessidades e garantir o acesso da criança no espaço escolar.

Nesse sentido, Chiote (2011) escreve:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele a partir dele, com toda sua singularidade. (CHIOTE, p.25, 2011).

Desse modo, é certo que os educadores, como já visto, possuem um papel essencial também no ciclo de na vida das crianças com TEA, qual seja, o de instigar a interação social e propiciar a convivência

com as diferenças em âmbito escolar, ademais de propiciar compartilhamentos de conhecimentos e atividades que fomentem aprendizagem tanto às crianças com TEA, quanto para todos os enredados nesse processo complexo.

Não pode-se olvidar que os órgãos e entidades públicas, igualmente devem estar atentos no cumprimento da legislação e princípios constitucionais e sociais, no sentido de efetivar o papel de implementar políticas públicas peculiares que assegurem os interesses e direitos das pessoas com autismo.

Outrossim, a escola e os docentes possuem a responsabilidade de instituírem meios de intervenções que auxiliem os alunos com TEA em seu pleno desenvolvimento, objetivando uma formação continuada, que permita o aprimoramento sobre os métodos de ensino mais acertados/apropriados.

Por conseguinte, é certo que o processo de inclusão escolar de crianças com TEA, especialmente em relação à educação infantil, demanda uma coparticipação ativa entre pais, instituições de ensino e profissionais empenhados que abriguem estes alunos, permitindo que exista um progresso e avanço no seu desenvolvimento de inclusão escolar.

O ENSINO DECORRENTE DA PANDEMIA E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ano de 2020, está sendo marcado por uma mudança radical no mundo inteiro, decorrente da pandemia do novo coronavírus, uma doença respiratória que exige um certo distanciamento social.

É indubitável que o impacto da COVID-19 no mundo, está afetando bruscamente a saúde, economia, interação social, e transparecendo ainda mais as desigualdades existentes. Por isso, cientistas e agentes do poder público se apresentam com dificuldades para descobrir uma forma de combate à disseminação e contágio da doença, e por ora a forma mais adequada é o isolamento social visando o achatamento da curva de contágio (FERREIRA, FERREIRA e DURIGON, 2020).

Diante desse cenário, o Ministério da Educação também precisou deliberar critérios para a prevenção ao contágio da COVID-19 junto às dependências de ensino. Assim, a partir do mês de março de 2020, os Estados e Municípios passaram a adotar diversas medidas e ações públicas, entre elas a suspensão das atividades escolares, com o intuito de evitar aglomerações, que poderiam colaborar para a disseminação do novo vírus em questão (MEC, 2020).

Pois bem, ante o fechamento das escolas, as unidades passaram a adotar o ensino a distância e remoto a partir do dia 30 de março de 2020, por meio das atividades não presenciais, apoiadas pelo uso dos recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A denominação TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação, diz respeito aos procedimentos, métodos e equipamentos usados para processar a informação e comunicá-la aos interessados. As TICs agilizarão o conteúdo da comunicação, através da digitalização e da comunicação em redes (Internet) para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som (MAIA, 2003).

Tal medida constituiu-se em um caminho para minimizar as perdas e transtornos causados no campo da educação pelo isolamento social. Dessa forma, as TICs surgem como uma alternativa para evitar que os estudantes sofram prejuízos no processo de ensino-aprendizagem (DE JESUS PEREIRA, NARDUCHI e DE MIRANDA, 2020).

Percebe-se que a realidade das escolas brasileiras mudou radicalmente, diante da necessidade de se buscar alternativas para continuar promovendo o ensino, mesmo à distância.

Diante disso, de maneira sucinta, faz-se necessário compreender a diferença entre ensino remoto e ensino a distância, eis que são os atuais instrumentos que possibilitam a continuidade da prestação de serviços educacionais públicos e privados.

De acordo com Moran, 2013; Behar (2009), o ensino a distância ocorre por meio das tecnologias, onde o professor e o aluno estão em lugares diferentes e além disso não ocorre no mesmo tempo. Contém ajuda de tutores, e a carga horária é dissoluta em diferentes recursos da mídia, e inclui também atividades assíncronas e síncronas.

Esse tipo de ensino tem as suas próprias características pedagógicas, de modo que não é uma adaptação do ensino presencial (apud CONSTANTINOU, 2020, p.3).

Já o ensino remoto, nas palavras de HODGES, et al. (2020), seriam aulas síncronas, com o objetivo de adaptar as aulas presenciais, usando como meio para se comunicar a tecnologia. (apud CONSTANTINOU, 2020, p.3).

Para Moreira e Schlemmer (2020):

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A escolha dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020)

Insta ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a possibilidade de ensino a distância em casos emergenciais, de modo que, a partir deste entendimento, os Conselhos de Educação de vários estados se manifestaram para regulamentar e amparar as escolas, que optaram por continuar suas atividades pedagógicas de maneira remota (BRASIL, 1996).

Assim, de maneira geral, o ensino remoto tornou-se a ferramenta mais explorada para possibilitar a manutenção da educação no país.

Pois bem, elucidada essa breve introdução da realidade atual do ensino brasileiro, resta pertinente adentrar este cenário relacionado as atuais condições e comportamentos inerentes aos alunos com autismo.

É certo que os alunos autistas possuem diversas dificuldades em razão das circunstâncias do transtorno. Entre elas, pode-se asseverar que a interação social é uma das mais relevantes, por ser comprometida em decorrência da ausência de habilidade para tal.

Contudo, de qualquer forma a escola deve auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade, pois, segundo a doutrina, a imagem da criança com autismo, produzida no discurso social mais abrangente, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades. No entanto, essas peculiaridades não apresentam tamanha relevância a ponto de os outros deixarem de ter interesse de interagir com a criança com TEA, pois, como toda e qualquer criança, ela necessita do outro para se desenvolver culturalmente, de forma singular e única (COSTA; OLIVEIRA, 2018, p. 53).

Por outro lado, com as consequências da COVID-19, em especial o distanciamento social, é certo que no caso específico de indivíduos com TEA, as dificuldades inerentes ao quadro clínico, como restrição comportamental, alterações sensoriais, dificuldades de interação social e de comunicação, impõem situações mais delicadas e complexas.

Os câmbios de rotina, sobretudo aquelas abruptas e não sinalizadas, tendem a ser fonte de desorganização emocional. A retirada de uma série de atividades de rotina e de convívio social podem gerar reações comportamentais (incluindo emocionais), que se manifestam de diferentes formas: aumento de comportamentos-problema, como estereotípias, birras ou comportamentos de auto/heterolesão, explosões de raiva, maior irritabilidade, aumento de choros e menor tolerância à frustrações, além da ansiedade (POLANSCKY, 2020).

Além disso, no tocante a questão da educação, o distanciamento social provocado pela COVID-19 pode gerar outras consequências ao indivíduo com TEA, como por exemplo o aumento da evasão escolar; o prejuízo da inclusão do aluno com autismo em decorrência da interrupção do acompanhamento escolar e o atendimento educacional especializado, bem como da ausência do Profissional de apoio escolar, figura relevante não só pelos serviços peculiares prestados, como também pelo vínculo natural instituído perante o aluno (FERREIRA, FERREIRA e DURIGON, 2020).

De maneira geral, de acordo com Ferreira et al (2020), indivíduos com deficiência, por sua vez, estão em posição ainda mais vulnerável, eis que nem sempre terão habilidades cognitivas para

compreender o que ocorre em seu entorno, sobretudo diante de explicações abstratas. Além dos impactos já descritos, ainda perdem oportunidades cruciais para o seu desenvolvimento.

No ensino, a redução ou retirada de situações educacionais, tanto na escola quanto de intervenções específicas, têm efeito mais drástico para aqueles que dependem de estratégias especificamente delineadas para aprenderem.

Considerando esses fatos e a realidade do atual distanciamento social, pode-se observar que a interação com crianças da mesma idade e com docentes e monitores, não está acontecendo. Em contrapartida, a interação digital via ensino remoto, de fato está se desenvolvendo para aquelas pessoas que tem acesso aos meios adequados, deixando à margem os cidadãos desfavorecidos em tal questão.

Nesse aspecto, as instituições de ensino deverão comprovar a efetiva existência de condições materiais e tecnológicas colocadas à disposição, tanto do corpo docente quanto do corpo discente, de modo a assegurar a universalidade, a equidade e a qualidade do atendimento escolar. Tal demonstração mostra-se imperiosa, sobretudo na rede pública, tendo em vista a notória situação de exclusão digital experimentada por parte significativa do alunado e dos professores da rede estadual. (DE JESUS PEREIRA, NARDUCHI e DE MIRANDA, 2020).

Este cenário demanda a constituição de novas habilidades no contexto do ensino virtual/remoto. Não há dúvida de que o cotidiano mundial mudou, e o das crianças não são diferentes, eis que as rotinas estão completamente distintas, o que também afeta diretamente os alunos com autismo. Barbosa et al (2020, p. 101) explica que:

[...] o rompimento de padrões de comportamento e sua rotina estabelecida causam momentos de irritabilidade e intolerância por parte pessoa com autismo. Portanto, implementar novas habilidades e adaptá-lo a novas rotinas de comportamento são trabalhos árduos que demandam tempo, compreensão, esforço, amabilidade, repetição e dedicação. (BARBOSA et al., 2020, p. 101)

De acordo com os ensinamentos de Barbosa (2012), as TICs têm um papel essencial na educação à distância, na medida em que transformaram um novo sentido à Educação, por meio de trocas sociais na proposta pedagógica.

Tais tecnologias estão propiciando transformações expressivas em todos os setores profissionais e, no âmbito educacional, vem com a finalidade de maximizar e dinamizar o processo de ensino/aprendizagem (BOTTENTUIT JR; COUTO, 2012), gerando uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2012).

Pois bem, como já salientado, o ensino remoto faz parte de uma mudança intensa e atual, em decorrência da pandemia que acomete o país. Assim, o ensino “digital” surge como uma alternativa para evitar que os estudantes sofram prejuízos em consequência da pandemia, na medida em que os componentes curriculares passam a ser trabalhados de forma remota, sendo que essa medida segue uma tendência presente em diversos países que se viram frente à necessidade de suspender as aulas por causa do novo coronavírus (DE JESUS PEREIRA, NARDUCHI e DE MIRANDA, 2020).

A partir dessa conjuntura, são necessárias ações voltadas a implementar novas habilidades no contexto do ensino remoto, com adaptações a novas rotinas de comportamento, que somente se concretiza, por meio de trabalhos árduos que demandam tempo, compreensão, esforço, amabilidade, repetição e dedicação.

Conforme explana Barbosa et al (2020, p. 98):

Falta, a muitos autistas, a compreensão da necessidade do distanciamento social, gerando o sentimento de contrariedade da ação. Assim, sua irritabilidade torna-se visível. Uma forma de manter a atividade intelectual desses sujeitos ativa, recomenda-se a utilização do lúdico como intervenção, com ações que permitam a organização de espaços, como brinquedos de encaixe, por exemplo Lego, ou atividades conhecida e já praticada pelos familiares, para mantê-los entretidos e tentar amenizar e compensar os efeitos gerados pelas medidas recomendadas. (BARBOSA et al, p.98, 2020)

Estas ações e sugestões que auxiliam no desenvolvimento do aluno autista quando na modalidade presencial, devem ser adaptadas e aplicadas no sistema remoto de ensino, momento em que o educador deve destacar-se ainda mais em suas competências e habilidades.

É certo que “o processo de interação ou socialização é muito relevante para a construção social em diversos espaços da sociedade, é por meio dele que os sujeitos interagem e se compõem por meio da comunicação e ao mesmo tempo constroem os espaços sociais” (BARBOSA et al 2020).

Os aludidos autores ainda citam que “É a partir dessa interação que os sujeitos desenvolvem a comunicação, estabelecem o contato social e criam redes de relações que refletem em determinados comportamentos sociais que citando dois pensadores que colocaram seus conceitos de interação e como ela acontece” (BARBOSA et al 2020).

Portanto, atualmente, essa comunicação interativa ocorre atualmente pelo citado sistema remoto de ensino.

Por outro lado, a dinâmica e moderna nova forma de ensinar e aprender, se contrapõe diretamente com as dificuldades apresentadas pelos alunos com TEA, aliada à falta de estrutura de algumas famílias e ausência de políticas públicas adequadas para o bom desenvolvimento do sistema.

De fato, o importante é que a implantação e a implementação de uma rotina de atividades on-line sejam planejadas e orientadas pelo profissional de apoio especializado e atualizado no que diz respeito aos alunos com TEA, que acompanha o desenvolvimento e reconhece suas possibilidades de adaptação e entendimento, dadas as condições atuais de distanciamento social (SILVA, DA SILVA, 2020).

Assim, diante de toda a explanação, resta evidente que o sistema remoto atualmente utilizado na educação e inclusão de alunos autistas, não funciona por si só, eis que, nestes casos peculiares, o educador e sua equipe responsável deve, antes de tudo, estar muito preparado, motivado e conhecer todos os aspectos relacionados ao transtorno do espectro do autismo. Somente depois disso, pode e deve desenvolver novas habilidades tecnológicas capazes de tornar apropriado o comportamento do aluno, de modo a despertar sua atenção e interesse durante o complexo e especial processo de aprendizagem, contando, inclusive, com o indispensável apoio familiar.

CONCLUSÃO

O ensino contemporâneo está sendo moldado para adaptar-se ao momento atual onde se está vivendo uma pandemia mundial em decorrência dos efeitos da Covid-19. O objetivo do presente artigo é relatar as principais dificuldades escolares do aluno com autismo, e realizar um breve paralelo com o atual sistema de ensino remoto, observando como o mesmo pode contribuir ou não para uma educação inclusiva, em meio às novidades impostas pela referida pandemia.

Restou claro que a instituição de ensino, também como ente social, por meio de seus educadores, juntamente com a família, possui um papel fundamental diante desta grave crise pandêmica. Por isso, deve-se oferecer opções que auxiliem os alunos com TEA a compreenderem o momento que eles estão vivendo e superar suas dificuldades, valendo-se das novidades tecnológicas disponíveis, que precisam ser operadas por profissionais comprometidos, especializados, atualizados e assegurados por uma política pública pelo menos satisfatória.

Portanto, diante de toda a explanação, conclui-se estar evidente que o sistema remoto atualmente utilizado na educação e inclusão de alunos autistas, não funciona por si só, eis que, nestes casos peculiares, os educador e sua equipe responsável deve, antes de tudo, estar muito preparado, motivado e conhecer todos os aspectos relacionados ao transtorno do espectro do autismo, sob pena de tornar-se um ensino excludente.

Somente depois disso, pode e deve desenvolver novas habilidades tecnológicas capazes de tornar apropriado o comportamento do aluno, de modo a despertar sua atenção e interesse durante o complexo e especial processo de aprendizagem, contando, inclusive, com o indispensável apoio familiar.

REFERENCIAS

BARBOSA A. M.; FIGUEIREDO, A.; VIEGAS M. A. S. Os impactos da pandemia covid-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 24, n. 48, p. 91-105,

jul. 2020. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/357>. Acesso em: 5 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.30749/2177-8337.v24n48p91-105>.

BARBOSA C. M. A. M. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 11, p. 83-100, set. 2012. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2012/artigo_07_v112012.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v11i0.242>

BARCELOS, K. S. MARTINS M. F. A.; BETONE, G. A. B.; FERRUZZI, E. H. Contribuições da análise do comportamento aplicada para indivíduos com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. **Brazilian Journal Of Development**. Curitiba, p. 37276-37291. jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11620/10086>. Acesso em: 7 ago. 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-310>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%20%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educ%20a%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Presidência da República 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12764&ano=2012&ato=fffk3Yq1kMVpWT94d>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 Ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 12 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 Ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medidas adotadas pelo Governo Federal no combate ao coronavírus**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/junho/medidas-adotadas-pelo-governo-federal-no-combate-ao-coronavirus-2-de-junho>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BOTTENTUIT JR, J.B.; COUTO, F. A. O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental II: um estudo com alunos e professores de uma escola em São Luís – MA. **Revista Educação Online**. Rio de Janeiro, v. 6, n.2 mai/ago. 2012. Disponível em: <http://www.latec.ufrrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=294>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CAMARGO, S. P.; HÖHER.; B, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, Abr. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação. Vitória, 2011. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5617_Fernanda%20de%20Araujo%20Binatti%20Chiote.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

CONSTANTINOU, E.; MANENTI, L.; SILVA, E. S. A.; [COSTA, A. E.](#); [PONZIO, A. P.](#); [RORATO, G. Z.](#); [VASCONCELLOS, J. C.](#); STUMPP, M. M.; [TORREZZAN, C. A. W.](#); [SILVA, E. S. A.](#); [PERRY, G. T.](#); CONSONI, G. B.; [AYMONE, J. L. F.](#); [SCHWETZ, P. F.](#); [FETTER, S. R.](#) **Ensino remoto emergencial: desafios e estratégias para retomada**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212562/001116204.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jul. 2020.

COSTA, C. P. S. G.; OLIVEIRA, R. S. **A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 75, p. 43-57, abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/551>. Acesso em: 25 jul. 2020.

DE JESUS PEREIRA, A.; NARDUCHI, F.; DE MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DE SOUZA, I. N.; BENATHAR, I. S.; CAVALCANTE, J. A.; BRITO, M. E. S.; ARAÚJO, M. M.; FREIRE, N. S. Atendimento Educacional Especializado: Alunos deficientes matriculados em classe comum de ensino. *Revista Psicologia & Saberes*. Alagoas, v. 9, n. 18, p. 61-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1212>. Acesso em: 24 Ago. 2020.

FERNANDES, A. A. S. **Autismo: ensinar aprendendo e aprender ensinando**. 1. ed. Votuporanga: Clube de Autores, 2016. 113 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=1U98DwAAQBAJ&pg=PP1&dq=autismo+Alexandra+A.+S.+Fernandes&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj19la8yLrrAhXxHkGHQQAaoQ6AEwAHoECAUQAg#v=onepage&q=editora&f=false>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; DURIGON, L. **Reflexos da pandemia na pessoa com transtorno de espectro autista – uma abordagem psicológica e jurídica**. Disponível em: <http://miguelferreira.com.br/2020/08/17/reflexo-da-pandemia-na-pessoa-com-transtorno-de-espectro-autista-uma-abordagem-psicologica-e-juridica/>. Acesso em 25 de ago. 2020. <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v17n2p56-64>

FONSECA, M. E. G. **O diagnóstico dos transtornos do espectro do autismo (TEA)**. 2015. Disponível em: http://www.censabetim.com.br/wp-content/uploads/2017/11/283_O-diagn%C3%B3stico-dos-transtornos-do-espectro-do-autismo-1-1.pdf. Acesso em: 18 Jul. 2020.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**. Belo Horizonte, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, L. C. A. **A prática docente no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil**. 2020. 77 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17883/1/LCAL12082020.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MAIA, M. C. **O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2463>. Acesso em 25 ago. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 00, Sept. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>.

MOREIRA A. J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**. Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em 20 ago. 2020.

LIMA, N. L.; MORONG, F. F. A relação do autismo com o meio ambiente e a educação ambiental: breves comentários. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v. 01, n. Especial 2, Jul/Dez, 2017, p.120-126. Disponível em <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Socialis/01%20-%20Direito/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20DO%20AUTISMO%20COM%20O%20MEIO%20AMBIENTE%20E%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL%20BREVES%20COMENT%C3%81RIOS.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020. DOI: 10.5747/cs.2017.v01.nesp2.s0124. <https://doi.org/10.5747/cs.2017.v01.nesp2.s0124>

ONOHARA, A. M. H.; SANTOS CRUZ, J. A; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, p. 289-304, jul 2018. ISSN 2594-8385. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020>. Acesso em: 19 ago. 2020. doi.org/10.30715/doxa.v20i2.12020

PEREIRA, L. C. S. **Autismo: diagnóstico e farmacoterapia**. 2019. 23 f. Monografia (Graduação) - Curso de Farmácia, Unopar, Londrina, 2019. Disponível em: http://www.revistabionorte.com.br/arquivos_up/artigos/a155.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020. <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.06>

PEREIRA, L. D.; CANAL C. P. P. Dificuldades de mães e de pais no relacionamento com crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 352-360, 12 dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v11n3/v11n3a07.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

POLANSCKY, G. O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-custo-da-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em 25 ago. 2020.

SILVA, N. V.; DA SILVA, C. S. R. Estratégias de intervenção para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020. Disponível em: <https://uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/1279>. Acesso em: 24 Ago. 2020.

TREVIZAN, Z.; PESSOA, A. S. G. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 241-258, 2018. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60413406/Psiquismo_linguagem_e_autismo_contribuicoes_da_semiotica_noscontextos_educativos20190827-84694-3y2omh.pdf?1566933891=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPsiquismo_linguagem_e_autismo_contribuic.pdf&Expires=1598833757&Signature=ODG2ISYo90LUSp9uNQepvSkIT2-f3rvND6y9JVOb3YO8X-HOS4pkQwB59Se8zeqrTc84L~Eu1mrWSq7uubzr6Cwwl-oT3tEVB3vvTskeMFmdBg0Meo8Au8z8Zlgm~32ApfFbQcB-yLNfzBQrAjwV26CnaTpKYGxWxzkpXvKcPo9yVv1W~hBIPo6e3XMdeCjfw6hxfFj72hGYhcaq7o7fOV03fcTK-OVXUmQH1lgAm90hSFMeiexxqR71oTak7ajfKbVnbuulpOhHBHmHALzN2K-pZIXqibINMaCsvDflhXyAjsWn8rNDtGj6G~1YKY2ClwDeGRaWGRLLCqodGg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 17 ago. 2020.

TREVIZAN, Z.; PESSOA, A. S. G. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 241-258, Out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500241&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 Ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59074>.

VOGT, J. S. **A atuação docente e o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (tea) na educação infantil**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2020. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6623>. Acesso em: 25 ago. 2020.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO QUADRO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: SUPERANDO LIMITES E DESAFIOS

Maria Regina Santos De Souza, Dayane De Freitas Colombo Rosa

Faculdade Astorga – FAAST, Astorga – PR. E-mail: daydoutorado@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar a Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências pedagógicas a fim de compreender o porquê sendo ela, no discurso, referência atual para grande parte das instituições de ensino brasileiras, ainda se constitui alvo de resistência para ser colocada em prática pelos professores, bem como elucidar as críticas e desvelar possibilidades de superar as dificuldades e resistência. Como metodologia empregou-se o levantamento de um referencial bibliográfico relativo ao tema que viabilizasse o suporte histórico. Os resultados obtidos permitem considerar que a influência das transformações econômicas, tecnológicas e comerciais globalizadas ditam as regras de formação humana, escolar e formação de professores, faz-se necessário dominar a teoria para desenvolvê-la na prática, portanto, superar o senso comum a uma consciência filosófica da prática educativa.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas, Pedagogia Histórico-Crítica, Didática, Práxis.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL TRENDS: OVERCOMING LIMITS AND CHALLENGES

ABSTRACT

The present work sought to analyze Historical-Critical Pedagogy within the framework of pedagogical trends in order to understand why it is, in the discourse, a current reference for most Brazilian educational institutions, it is still a target of resistance to be put into practice by teachers, as well as elucidating criticisms and unveiling possibilities to overcome difficulties and resistance. As a methodology, it was used in the survey of a bibliographic reference related to the theme that would make the historical support feasible. The results obtained allow us to consider that the influence of globalized economic, technological and commercial transformations dictate the rules of human, school and teacher training, it is necessary to master the theory to develop it in practice, therefore, overcoming common sense to a philosophical awareness of educational practice.

Keywords: Pedagogical trends, Historical-Critical Pedagogy, Didactics, Praxis.

LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN EL MARCO DE LAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS: SUPERAR LÍMITES Y RETOS

RESUMEN

EL presente trabajo buscó analizar la Pedagogía Histórico-Crítica en el marco de las corrientes pedagógicas para entender por qué es, en el discurso, un referente actual para la mayoría de las instituciones educativas brasileñas, sigue siendo un blanco de resistencias para ser puesto en práctica por docentes además de dilucidar críticas y develar posibilidades para superar dificultades y resistencias. Como metodología se utilizó el levantamiento de una referencia bibliográfica con el tema que haría factible el soporte histórico. Los resultados obtenidos permiten considerar que la influencia de las transformaciones económicas, tecnológicas y comerciales globalizadas dictan las reglas de la formación humana, escolar y docente, es necesario dominar la teoría para desarrollaría en la práctica, por tanto, superando el sentido común para una conciencia filosófica de la práctica educativa.

Palabras clave: Tendencias pedagógicas, Pedagogía Histórico-Crítica, Didáctica, Praxis.

INTRODUÇÃO

A educação como um fenômeno propriamente entre humanos que visa a formação de cada tipo de homem que se pretende, em cada tempo histórico e sociedade que está inserido, torna-se um dos principais meios de mediação das relações sociais, na qual se faz relevante as discussões e apontamentos em torno das teorias da educação para ampliação da compreensão das práticas educativas que medeiam essas relações.

Concepções de educação ou tendências pedagógicas são teorias educacionais elaboradas a partir de condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, e, conseqüentemente diferentes pressupostos sobre o papel da escola, do ensino-aprendizagem, das relações professor-aluno e de metodologias de ensino. São teorias e ou filosofias de mundo subjacentes ao processo de interpretação orientando o trabalho do professor, e essa interpretação proporciona a procura de meios e realização de projetos no tempo presente para a utilização da educação como instrumento quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvam disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente (CAMBI, 1999).

No entanto, segundo Lízia Helena Nagel (2018) em *Bases Modernas e Pós-Modernidade na Educação Brasileira*, no século XXI falar sobre teorias educacionais pode ser interpretado como intrepidez, uma vez que:

A decepção humana, frente aos resultados perpetrados pela Segunda Guerra, na Europa, leva os pensadores a duvidar de tudo: da ciência, do conhecimento humano (sistemizado ou não), dos resultados das pesquisas (feitas em nome da melhoria da qualidade de vida), dos projetos de organização social, enfim, do homem em sua capacidade de agir e/ou de ordenar a vida pela sabedoria. Decepção que, com celebridade, após a década de 1980, chega ao Brasil no campo educacional, viabilizada por discursos franceses, os quais são absorvidos com a presteza adequada aos movimentos da globalização e do consumo (NAGEL, 2018, p.23).

Todavia, compreende-se que em uma sociedade na qual palavras como “particular, regional, local, descentralização, relatividade, cultura, consenso, flexibilidade, autonomia, criatividade, subjetividade, em fluxo reducionista e constante, subiram ao pódio das expressões emergentes” (NAGEL, 2018, p.24), tratar sobre teorias educacionais é uma tarefa necessária e emergencial.

Nessa direção, analisar a relação entre práticas educativas e sociedade despertou o interesse da pesquisa a partir das reflexões sobre a relevância da proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista a sua fundamentação na materialidade histórica e cultural do homem e sua contribuição para uma formação emancipadora.

Diante disso, vale ressaltar que um trabalho educativo eficiente, que vise humanizar o indivíduo e por meio do conhecimento contribuir para sua emancipação exige uma postura diferente do educador em relação a transmissão dos conteúdos, ou seja, exige ter a visão crítica que por meio do acesso ao saber acumulado pela humanidade ao longo da história, o homem, poderá lutar para transformação d sociedade.

Destarte, objetiva-se nesta pesquisa analisar a proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências pedagógicas no intuito de compreender o porquê sendo ela, no discurso, referência atual para grande parte das instituições de ensino brasileiras, ainda se constitui alvo de resistência para ser colocada em prática pelos professores. Nesse sentido, para se discutir o processo educativo, a sua construção e a composição de sua estrutura ao longo dos anos, requer fazer uma análise histórica, decompor o seu todo, separar as partes para revelar o que há por detrás das aparências em relação à formação profissional dos professores e suas práticas pedagógicas cotidianas a fim de elucidar as críticas e superar os limites.

METODOLOGIA

A fim de obter êxito no objetivo proposto e responder a problemática, utilizou-se como procedimento teórico metodológico a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008), uma pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p.50).

Nesse sentido, convém esclarecer que são vários os estudiosos envolvidos seja de forma direta ou indireta ao campo educacional que se dedicam ao estudo das tendências pedagógicas, dentre eles se destacam: Dermeval Saviani (2012), Luckesi (1994), Mizukami (1986), Libâneo (2001) e Gadotti (2002), porém nesta pesquisa delimitou-se em analisar as tendências enunciadas por Dermeval Saviani (2012) em seu livro *Escola e democracia*, pois ao sistematizar críticas às “[...] concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria” (SAVIANI, 2007b, p.103). Ou seja, ao sistematizar críticas às teorias que centram sua preocupação nas teorias do ensino e também àquelas que centram-se nas teorias da aprendizagem que, segundo autor, “[...] inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática” (SAVIANI, 2007b, p.103), elucidou uma teoria, conhecida como teoria revolucionária, que busca romper com as dicotomias criadas entre ambas concepções que ora derivam da escola tradicional ora da escola nova.

Assim, buscou levantar um referencial bibliográfico relativo ao tema, que viabilizasse suporte histórico e metodológico para o desenvolvimento desse estudo. A análise desse material foi articulada, conforme elucidado por Gil (2008), a dimensão histórica dos processos sociais.

RESULTADOS

A Pedagogia histórico-crítica concebida como uma proposta pedagógica fundamentada em um ideal revolucionário que visa a superação da sociedade capitalista por meio de uma conexão entre educação e sociedade tornou-se um marco no movimento das tendências pedagógicas no Brasil, e, tem sido citada como a pedagogia oficial.

Para Lima, Lombardi e Dominschek (2020, p.3):

Nas últimas décadas, a PHC tem se destacado como uma teoria da educação capaz de captar o movimento objetivo do processo histórico no qual se insere a educação escolar, transbordando os limites dos “altos muros acadêmicos” que a desarticulam das necessidades concretas das camadas populares, historicamente excluídas do acesso aos patamares mais elevados da formação humana.

No entanto, Gasparin e Petenucci (2014) no texto *Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar*, explicitam que “[...] os educadores devido às informações recebidas até propagam um discurso próximo do ideal, porém em suas práticas não conseguem se desvencilhar das práticas que estão arraigadas no seu cotidiano” (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p.2), gerando muitas críticas em relação a essa forma de ensinar e compreender a prática docente.

Desse modo, mesmo sendo adotada no discurso como pedagogia oficial em grande parte dos estados brasileiros, segundo Gasparin e Petenucci (2014) a Pedagogia Histórico-Crítica enfrenta alguns obstáculos para sua real implementação. Os professores em geral, de acordo com os autores, apontam como principais dificuldades: “[...] a insegurança à mudança; falta de tempo; falta de frequência dos alunos e a não familiarização com a proposta” (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p.12).

Para os autores, os professores argumentam muitas dúvidas em relação ao planejamento, aplicação da didática, conhecimento e domínio dos conteúdos a serem ministrados. Nesse sentido, destaca-se que compreender as teorias que embasam e fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica é primordial aos professores, pois implica conhecer a origem do pensamento dialético, o método de análise marxista, no qual destaca que o homem transforma a natureza e se transforma ao extrair dela a sua sobrevivência.

Sobre as argumentações dos professores, Gasparin (2012) afirma que em seu fazer docente observou o comportamento dos professores em relação ao planejamento de suas aulas e faz alguns apontamentos tais como: raramente o professor segue o que planejou, ora por considerar o planejamento dentro da nova perspectiva didática proposta por ele para pedagogia histórico-crítica algo muito complexo, ora por alegar não ser essencial planejar para ministrar aula.

Há ainda os que acreditam ser perda de tempo se dedicar a esse tipo de tarefa. Porém, mesmo diante de tal resistência recomenda-se insistentemente que “[...] para um desempenho adequado da tarefa

docente, se necessita de uma previsão, ainda que de maneira ampla, das atividades que serão desenvolvidas” (GASPARIN, 2012, p.149).

A aplicação desta forma de ensinar exige um aprofundamento teórico metodológico dos professores, visto que é necessário o domínio dos conteúdos e ainda, sua demanda social nas dimensões histórica, econômica, política, ideológica, filosófica, religiosa, técnica, entre outros. Por isso:

[...] não pode ser apenas uma estratégia pela qual um conjunto de conteúdos preelaborados, dado ao professor, passaria por um processo de seleção em função das questões relevantes para a prática social. Haveria então um enlaçamento artificial entre os conteúdos necessários em uma determinada cultura e aqueles pontos que a prática social de um determinado grupo considera relevantes (WACHOWICZ, 1989, p.100 *apud* GASPARIN, 2007, p.38).

Diante disso, de acordo com Gasparin (2012) deve-se levar em consideração que os conteúdos escolares e as questões de ordem social exigem um determinado tipo de conhecimento elaborado, sendo as duas dimensões faces intercambiáveis da mesma realidade. O autor ainda pondera sobre a maior dificuldade dos docentes quando diz que “[...] não se encontra no aspecto conceitual-científico do conteúdo, que de certa forma dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhadas em seus cursos de formação” (GASPARIN, 2012, p.38).

Portanto segundo Facci e Barroso (2018):

[...] ao adotar os pressupostos de uma teoria crítica da educação, cada professor, com seus conhecimentos tem o compromisso de contribuir para a transformação estrutural da sociedade. Os educadores têm que buscar formas adequadas para o processo de transmissão-apropriação aconteça de forma efetiva. Ele precisa viabilizar esse processo de forma a selecionar e sequenciar os conteúdos “clássicos”, que resistiram ao tempo e que são fundamentais ao processo de humanização, para que o aluno passe gradativamente do não domínio ao domínio de conhecimentos científico. O que, para o aluno, era um conhecimento sincrético desorganizado, no final do processo educativo tem que estar vinculado à prática social (FACCI; BARROSO, 2018, p.206).

O eixo articulador do processo de ensino- aprendizagem para a Pedagogia Histórico-Crítica “[...] é a realidade social enquanto objeto a ser compreendido e explicado pelas diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista sua transformação” (BIZERRA, 2000, p.51). Desse modo, o professor também necessita de se apropriar de conteúdos variados, pois o seu trabalho passa por um processo de humanização. Todavia as mudanças de atitudes para transformação da práxis docente devem ser analisadas numa perspectiva que vai desde a gênese do problema, ou seja, a formação dos professores, até patamares de maior abrangência, como o atual ideário pedagógico e a ordem social globalizante neoliberal.

É importante destacar, que a partir da consolidação do neoliberalismo no Brasil em aproximadamente 1990, fez-se necessário utilizar a educação para propagar os princípios de livre iniciativa e preparar o indivíduo para as novas relações de trabalho. Assim, é a partir dessas necessidades que segundo Libâneo (2016) que as políticas educacionais visaram uma educação que promovesse as competências individuais, ou seja, uma educação empenhada nos meios e processos que indivíduo faz para construir seu conhecimento, uma educação de acolhimento social e respeito as diferenças e compartilhamento de culturas, autorrealização, autonomia e criatividade que garantisse o acesso e a permanência do aluno na escola em detrimento da qualidade do ensino.

Diante estas constatações, problematiza-se ser possível que as dificuldades para compreender o método podem estar permeadas pela ideologia que se impõe a todas as esferas da sociedade atual, por meio de documentos que fomentam e norteiam a educação e visam a formação humana para o século XXI, de maneira que, utilizando-se de um discurso de “aprender a aprender” para desenvolvimento das competências socioemocionais, buscam preparar um indivíduo cada vez mais flexível, submisso, competitivo para as constantes mudanças econômicas e para um trabalho cada dia mais alienado.

Esse modelo de educação valoriza o notório saber, o ecletismo, em detrimento do conhecimento filosófico, propõe a prática educativa descentralizada da figura do professor, sendo que este deve ensinar o aluno a ser autônomo pronto para encontrar soluções para os problemas sociais de conflito, no qual o

Estado a cada dia se esquivava de suas responsabilidades delegando-as aos grandes empresários que dominam o capital.

O autor Newton Duarte em seu livro intitulado: *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2001), analisa a presença do lema “aprender a aprender” em dois documentos da área educacional: o primeiro, relativo à educação em âmbito mundial, é o relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (Delors, 1998); o segundo, o capítulo “Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais”, do volume I, “Introdução”, dos PCNs das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p.33-55). O referido autor aponta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender” no qual autores deixam claro acreditarem que “[...] além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança” (DUARTE, 2001, p.41).

Esse lema é endossado por um de seus principais autores como explicitado no trecho a seguir:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p.136 *apud* DUARTE, 2001, p.33).

Ainda de acordo com Duarte (2001) assim como um “canto da sereia” o lema “aprender a aprender” tem seduzido uma parcela grande dos intelectuais da educação que por meio do construtivismo, caracterizado como uma educação democrática ganhou força o aguçamento do processo de mundialização do capital. O autor considera o escolanovismo e o construtivismo concepções negativas do ato de ensinar, pois o construtivismo apresenta-se como uma nova roupagem para o lema “aprender a aprender”.

O Relatório de Jacques Delors para UNESCO é um documento de âmbito mundial com objetivo de alcançar uma educação para o século XXI, na qual essa educação visa à formação de trabalhadores mais adequados aos padrões de exploração, importando a capacidade de se adaptar às constantes mudanças do sistema produtivo. Tal educação, além de motor de desenvolvimento econômico passa a ser idealizada como motor de desenvolvimento humano. Desse modo, ao analisar um trecho do documento destaca-se:

[...] a tentativa de fazer com que coexistam harmoniosamente diferentes objetivos e princípios educacionais: formação contínua para o mercado e formação contínua da pessoa e do cidadão; valorização da aprendizagem produzida pelos modernos meios de comunicação e da aprendizagem realizada no interior do sistema formal de educação; valorização do “aprender a aprender” e da transmissão de conhecimentos pelo professor; valorização de uma “relação de autoridade mas também de diálogo entre professor e aluno” (DUARTE, 2001, p.53-54, grifo do autor).

O autor ressalta a expressão “mas também” contida no documento que se mostra reveladora de uma estratégia de conciliação entre posições distintas numa ambiguidade sem precedentes para manutenção do sistema capitalista.

Ao analisar o capítulo Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, volume I, Introdução, dos PCNs de 1ª a 4ª série, o autor destaca um construtivismo eclético de maneira a forçar uma aproximação com as concepções educacionais críticas, utilizando por meio de discurso do autor construtivista César Coll os termos como: releitura, ressignificação, reinterpretção, recontextualização, demonstrando a liberdade de tal autor utilizar-se do que lhe pareça útil descartando o restante da teoria que não lhe aprouver (DUARTE, 2001).

Entretanto, seguindo a linha de discurso ambíguo e que exatamente por esse critério é de fácil assimilação entre os educadores, o documento articula-se com ideais que buscam a formação de um cidadão crítico para interferir na realidade a fim de transformá-la. Porém, ao esforçar-se para se adaptar às constantes mudanças do mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades que lhe permita lidar com informações rápidas, novas tecnologias, competitividade, esse cidadão “[...] não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo seu tempo e

todas suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência [...]” e, o professor está incluso neste processo (DUARTE, 2001, p.65).

Desse modo, o resultado da pesquisa nos mostra que a resistência de professores em relação a proposta didática para Pedagogia Histórico-Crítica se dá, na maioria das vezes, porque os mesmos apresentam uma visão confusa em relação a didática, visto que, embora relacionem suas práticas pedagógicas à finalidade da teoria, demonstraram que não dominam o método.

A práxis pedagógica é teórico-prática, uma ação simultânea, sendo a própria ação guiada e mediada pela teoria, para tal efeito, há de se valer da compreensão teórica. Enquanto o trabalho educativo estiver desconexo das relações de luta para superação da sociedade de classes, na qual o conhecimento (educação) está sob as rédeas da classe dominante e os dominados à mercê de serem explorados, o ecletismo será sempre defendido.

O educador não deve estar num plano secundário de subordinação, pois o exercício da prática educativa está inscrita na essência da realidade humana, na qual a educação torna-se subordinada à política. Saviani (2012) expressa que a prática educativa torna-se política pois:

[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a agajar-se na tal de liberdade (SAVIANI, 2012, p.87).

Ao alegar que a falta de tempo o impede de planejar nessa perspectiva, ou que essa didática é inviável, o professor se coloca à mercê de não refletir sobre os problemas sociais produzindo aulas descontextualizadas, ou ainda, que não priorize pelos conteúdos essenciais ao educando, o que contribui para meras reproduções de práticas pedagógicas tradicionais, escolanovistas e tecnicistas.

Desse modo, como apontado por Saviani em *Escola e democracia* (2012), para que a escola funcione bem, é necessário uma pedagogia empenhada, articulada com os interesses populares por meio de métodos de ensino eficazes. Uma vez que esses métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos. Esses métodos não abrem mão da iniciativa do professor tendo em vista que será estimulada a iniciativa dos alunos, por meio de diálogo entre si e com o professor valorizando ainda, o diálogo com a cultura historicamente acumulada. Somado a isso, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico e o interesse dos alunos devem ser levados em conta tendo em vista a sistematização lógica dos conhecimentos, ordenação e gradação para a transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, dentro dessa proposta não se pode pensar num caráter eclético, ou seja, uma somatória entre tradicional e novo, pelo contrário, o método preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica propõe a necessidade de superação de ambos e manter continuamente a vinculação entre educação e a sociedade dividida de classes antagônicas, na qual a pedagogia aqui proposta defende os interesses das classes populares num processo de democratização da sociedade, por meio de conteúdos de caráter histórico, científico, matemático, literário, entre outros, inserido numa prática social global, professor e aluno como agentes sociais e, por conseguinte, transformar as relações de produção, assim, o que justifica essa pedagogia denominar-se como: revolucionária.

Assim, na tentativa de superar os desafios e limites da implementação efetiva da Pedagogia Histórico-Crítica compreende-se que há que se dominar a teoria para desenvolvê-la na prática.

DISCUSSÃO

Em seu livro *Escola e Democracia*, o autor Dermeval Saviani (2012), analisa as principais tendências pedagógicas que se manifestaram na educação brasileira dividindo-as em dois grupos distintos. O grupo composto por teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social e o grupo de teorias que entendem a educação como instrumento de discriminação social. Saviani (2012) denominou as teorias do primeiro grupo de *teorias não-críticas* e classificou nelas as Pedagogias Tradicional, Nova e

Tecnicista, pois as mesmas, segundo o autor, compreendem ter a educação o poder de determinar as relações sociais de forma autônoma.

O segundo grupo das teorias pedagógicas é denominado por Saviani (2012) como: *Teorias Crítico-Reprodutivistas* sendo elas: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, o Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista. Elas são críticas, segundo o autor, pois buscam compreender a educação, analisando-a em seus condicionantes objetivos. Porém, reproduzem as relações sociais vigentes no momento em que não apresentam um meio de saída para esse sistema de educação. Essas teorias, segundo o autor, não possuem uma proposta pedagógica diferentemente das tendências do primeiro grupo o que levou o autor a explicitar “[...] que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (SAVIANI, 2007b, p.102). Para o autor:

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2007b, p.103).

Evidenciou-se que, de acordo com as necessidades econômicas vigentes em cada momento histórico da sociedade, a educação escolar tornou-se uma ferramenta para moldar o tipo de homem almejado, demonstrando que as teorias denominadas por Saviani como “não-críticas”: Tradicional, Tecnicista, Escola Nova, e para Libâneo (2006) como “liberais” atendem as necessidades da influente “liberdade” econômica que se consolidou com a burguesia, propondo um ideal de indivíduo para o mercado de trabalho alienado. As crítico-reprodutivistas surgem para denunciar essa influência das relações de trabalho e educação ao ponto que a escola torna-se a reprodução simbólica das mazelas sociais, porém o engajamento em mudar esse cenário educacional manteve-se apenas no âmbito teórico, não conseguindo oferecer caminhos dentro da educação para mudar essa realidade denunciada.

Na teoria da Escola Nova, portanto, a educação é compreendida como um incentivo, um cultivo ou alimento na qual a escola é a instância que necessita de forma sistematizada ensinar o aluno aprender a viver e descobrir suas aptidões (DEWEY, 1979), assim o que importa é o aprender a aprender e o professor deve ser um estimulador no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo seu trabalho em turmas na qual o número de alunos é reduzido com o intuito de fortalecer o vínculo afetivo e emocional da relação professor-aluno. As escolas deveriam ter ambientes coloridos, riqueza de material didático e bibliotecas a fim de estimular o aluno. Em suma, para adaptar os espaços escolares às mudanças alavancadas pela Escola Nova, era necessário além de outras coisas investimentos, o que não abrangeu as camadas populares que, por sua vez, sofreria as consequências do rebaixamento do nível de ensino transmitidos pela escola destinada aos mesmos.

Assim, em meados do século XX, aproximadamente entre as décadas de 1950 e 1960, a Escola Nova, embora tenha sido bem aceita e difundida nos meios educacionais, começa a dar sinais de exaustão e ineficiência para atender as demandas sociais e econômicas do intenso desenvolvimento do sistema capitalista que atingira a fase monopolista e financeira, fazendo com que surgissem, segundo Saviani (2012, p.11):

[...] tentativas de desenvolver uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicaliza-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

De acordo com Saviani (2012), tal teoria, partindo do pressuposto da neutralidade científica, da racionalidade, eficiência e produtividade, reordena pedagogicamente o processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional, assim como no processo fabril no qual o trabalhador deve adaptar-se ao processo de trabalho que fora previamente objetivado e organizado. Desse modo, o enfoque sistêmico e mecanicista em certos aspectos do processo ocasionou a proliferação do telensino, microensino, instrução programada e máquinas de ensinar e ensinamentos técnicos. Nesse modelo educacional, professor e aluno são

secundários e os meios ditam o que os mesmos devem fazer, agindo como meros executores, baseados numa relação interpessoal e intersubjetiva. Sendo assim, “[...] se para pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2012, p.14).

Diante dessas constatações pode-se ensaiar o quadro síntese a seguir sobre as principais características das teorias denominadas por Saviani (2012) de não críticas:

Quadro 1. Principais características das teorias não-críticas

	Tradicional	Escola Nova	Tecnicista
Concepção de Educação	Produto	Incentivo	Modeladora de Comportamento
Fundamentação Teórica-Filosófica	Humanismo Tradicional (Platão, Comênio, Kant, Fichte, Hegel, Herbart e Ziller)	Humanismo Moderno (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche, Bergson e Dewey)	Concepção Analítica/produtivista/behaviorismo/neopositivismo (Skinner, Taylor)
Marginalizado	Ignorante	Rejeitado	Incompetente
Função da Escola	Ensinar conteúdos para combater a ignorância enciclopédica	Ensinar para incluir socialmente	Ensinar para capacitar tecnicamente para o setor produtivo
Professor	Mestre	Facilitador	Treinador
Ideal de Homem	Passivo, instruído intelectualmente, moral e disciplinado	Ativo, autônomo, criativo e gentil	Ativo, eficiente, competente, produtivo, racional e competitivo
Métodos	Aulas expositivas	Pesquisas Experiências Trabalho em grupo Solução de Problemas	Instrução Programada Tele-ensino Estudo Dirigido Microensino Tutorial Máquinas de ensinar Recursos audiovisuais Exercício e prática Modelagem e simulação Apostilas
Conteúdos	conhecimento e valores acumulados historicamente	a partir do interesse do aprendiz e de suas experiências	Informações técnicas organizadas de maneira lógica e psicológicas

Foco	Professor (como ensinar)	Aluno (como aprender)	Meios (qual recurso utilizar)
Lema	Aprender	Aprender a aprender	Aprender

Fonte: Elaborado pela autora

Ao tecer essas constatações Saviani (2012) elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica denominada por ele em um primeiro momento como pedagogia revolucionária, uma teoria que busca superar tanto o poder ilusório das teorias não críticas quanto a impotência ocasionada pelas teorias crítico-reprodutivistas, garantindo assim um poder de luta às camadas populares, bem como uma educação de qualidade. Para tal, Saviani (2012) baseou-se nos escritos de Karl Heinrich Marx (1818-1883) e de outros autores marxistas, como Antônio Gramsci (1891-1937).

A autora Neide Galvão Favaro em seu livro intitulado como: *Pedagogia Histórico-Crítica e a sua estratégia política: fundamentos e limites*, de 2017, analisa a teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, segundo a autora, a mesma tem sua presença na listagem dos conteúdos de concursos públicos docentes e em currículos universitários das licenciaturas no Brasil. De acordo com Favaro (2017, p.29):

[...] a PHC é a referência atual para as instituições brasileiras de formação de professores e de pesquisa educacional que se posicionam contra os ditames da sociedade burguesa e que procuram colocar o trabalho escolar a serviço da superação da sociedade capitalista.

Ao conceber o homem como um ser histórico social que através de sua necessidade de sobrevivência, por meio do seu trabalho, transforma a natureza num processo de transformação de si e de mundo, construindo de maneira histórica e coletiva a existência humana e cultural a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Machado e Werri (2018), supõe a escola como o espaço para transmissão do conhecimento produzido historicamente e, em especial a escola pública, visando proporcionar à classe trabalhadora o acesso à esse conhecimento tido como instrumento para compreensão e consequentemente, transformação da realidade.

Nessa direção, numa sociedade em que o conhecimento é força produtiva e, por conseguinte, propriedade privada da classe dominante, a escola pública deve ser o espaço de socialização do saber no qual a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar seria: identificar as formas mais desenvolvidas historicamente em que se expressa o saber objetivo; reconhecer as condições de sua produção e compreender suas manifestações, além das tendências atuais de transformação; conversão do saber objetivo em saber escolar tornando-o assimilável pelos alunos no tempo e espaço escolar; prover os meios necessários para que os alunos assimilem o processo de produção do saber bem como resultado desse saber e suas tendências de transformação (SAVIANI, 2000b).

Assim sendo, Saviani (2005, p.21) afirma que a função social da escola é, nesse sentido, transmitir em uma perspectiva de totalidade e contradições o conhecimento científico, a cultura erudita - o saber produzido e sistematizado historicamente pelos homens - e o conhecimento espontâneo ou cultura popular, que faz parte do senso comum, compreendendo a educação num movimento real entre as relações sociais e suas condições de existência, numa relação dialética entre as mesmas.

Sobre transmitir o conhecimento científico em uma perspectiva de totalidade Nagel (2018, p.25) afirma que:

[...] a exigência de totalidade implica, sim, em compreender a realidade por sua múltiplas conexões, examinar as relações entre fenômenos para além da causalidade aparente. Consiste compreender os processos de mudança, quer se apresentem com transformação efetiva, quer se apresentem com permanência, renovação ou modernização do já instituído [...].

Desse modo, por meio da contradição, que é o princípio básico da lógica dialética, pensar a realidade significa aceitar que ela possui muitas faces, e nesse sentido lógico, movimentar o pensamento

significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (baseado na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (reflexões, teorias, elaboração do pensamento), chegar ao concreto que é a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto, o objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico, (real aparente) e o concreto (real pensado), são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 2017).

Portanto, de acordo com Saviani (1986, p.11) a [...] “construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Dito de outra forma, para a pedagogia histórico-crítica a construção do conhecimento histórico-educacional perpassa pelo movimento que parte da síntese e por meio da análise, ou seja, da abstração atinge a síntese. Isso porque, segundo Corazza (1996) para Marx o conhecimento abstrato não é suficiente para revelar a natureza de qualquer objeto de estudo “[...] dado que é apenas conhecimento das partes, dos fenômenos isolados, conhecimento da aparência da realidade e não da sua essência e de seu todo; a abstração é apenas um meio, não o fim do conhecimento” (CORAZZA, 1996, p.38).

A partir desse pressuposto, Corazza (1996), também explicitou que para essa perspectiva teórica (materialismo histórico-dialético) “[...] o conhecimento concreto da realidade só é possível se as partes, abstraídas do todo pelo pensamento, forem rearticuladas ao todo concreto” (CORAZZA, 1996, p.38). Assim, o conhecimento teórico, sistematizado, e, que supera o senso comum parte do concreto, atinge a abstração e percorre o caminho de volta, do abstrato ao concreto (prática-teoria-prática), caminho esse se constitui no método dialético de construção do conhecimento escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, o processo de elaboração de uma concepção pedagógica embasada na concepção dialética em consonância com a concepção de mundo e de homem próprio do Materialismo Histórico, segundo Saviani (2013), possui, por conseguinte, suas bases psicológicas com a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. Seguindo os pressupostos dessa teoria Leontiev (2004, p.268) defende a ideia de que “[...] o homem aprende a ser homem, pois o que a natureza lhe dá, em termos biológicos, não lhe é suficiente para viver em sociedade”. Sobre o homem, o autor ainda enfatiza que “[...] É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p.285).

Desse modo, Tuleski, Chaves e Leite (2015) argumentam que Leontiev defende a ideia de que:

[...] apenas a apropriação da cultura elaborada pela humanidade - produzida e acumulada pelas gerações anteriores - permitirá a cada ser humano superar as condições de animalidade, superar as condições biológicas instintivas (funções psicológicas elementares ou primitivas) e desenvolver as funções psicológicas superiores (históricas e culturais) que o caracterizam como homem (TULESKI; CHAVES; LEITE, 2015, p.174).

Ainda nesse sentido, para Leontiev (1978, p.273), “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Por isso, para Saviani (2011) a especificidade da educação por um lado se processa em identificar quais os elementos históricos são necessários que o sujeito de determinada sociedade e período se aproprie, ou seja, trata-se de diferir entre o que é essencial e secundário neste processo de produção e reprodução da cultura humana. Por outro lado, a especificidade da educação também se constitui em identificar quais os melhores meios e qual tipo de organização garantirá que o objetivo do ato educativo de internalização da cultura humana se efetive em cada indivíduo (SAVIANI, 2011).

De encontro com esse pensamento, Facci, Tuleski e Barroso (2009), compreende que o processo de apropriação da cultura necessita superar a maneira proposta pela Pedagogia Tradicional, uma adaptação passiva dos indivíduos ao ambiente por meio apenas da memorização, e, doutro modo, a Escola Nova que considerava atrelar os conteúdos à vida e à experiência particular dos indivíduos. Nessa mesma direção Davidiv e Markova (1987) citados por Facci (2009, p.103) compreendem que:

A educação não deve proporcionar uma simples cópia da experiência social, mas sim uma atividade do indivíduo destinada a dominar o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações. É nesse processo de apropriação do mundo externo, por meio do processo de internalização, que o aluno desenvolve as funções psicológicas superiores. A

educação, se corretamente organizada, constitui a forma universal e indispensável ao desenvolvimento do processo intelectual.

Embasado nesses pressupostos Saviani (2013, p.422) pressupõe que “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. Visto que o método pedagógico que decorre a partir da prática social inicial pressupõe professor e aluno inseridos igualmente, porém em posições distintas, de maneira que por essa condição, travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. As questões suscitadas pela prática social são identificadas nesse momento intermediário (problematização). Seguindo de dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização), e ainda viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Desse modo, elucidando a proposta teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético em consonância com a teoria da Psicologia Histórico-Cultural na qual, diferentemente das outras teorias, visa a emancipação do sujeito por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo homem e mediado no seio da prática social global, o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores, transformando a si mesmo e a sociedade em que se insere a fim de promover as mudanças nas relações de produção que o coloca na condição de dominado.

Na tentativa de superar o campo teórico da pedagogia histórico-crítica, o autor João Luiz Gasparin elaborou uma alternativa didática baseada na ação docente-discente e apresentou-a no livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, com sua primeira edição em setembro de 2002, na qual o autor propõe, com a nova didática, o envolvimento do educando na aprendizagem significativa dos conteúdos em cada etapa do processo elaborado por Saviani e seus contribuidores.

Tendo em vista essa ampliação da prática pedagógica que permitirá ao aluno compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social, objetiva-se que a apropriação do conteúdo não ocorra mais como um produto fragmentado, neutro, outrossim, como uma completa expressão da vida material, intelectual, espiritual dos homens em um período histórico (GASPARIN, 2012). Além disso, esse fazer pedagógico deve privilegiar a contradição, a dúvida e os questionamentos, valorizando as divergências e diversidades, interrogando sempre as certezas e também as incertezas, quebrando qualquer forma neutralizada, pronta ou imutável de que esteja revestido tais conteúdos. Em consonância, há que se tornar relevante toda a produção das organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas, entre outras, pois todo o patrimônio social e cultural constituído pelo homem por meio de sua ação produtiva gera conhecimento de si e dos outros.

Em relação a didática proposta por João Luiz Gasparin (2012), apresentam-se algumas queixas e críticas por parte dos professores e de alguns autores estudiosos do método. No livro *Fundamentos da didática Histórico-Crítica* (2019), dos autores Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, as dúvidas e questionamentos em relação aos passos da didática, principalmente no que tange à Problematização, fazem suscitar por meio do pensamento da contradição, própria da lógica dialética, que deve-se aprofundar os estudos em relação a prática dessa teoria, de modo que, todo apontamento deva contribuir para uma ampliação do conhecimento em relação à práxis, elevando a patamares superiores o conhecimento em relação a mesma. Desse modo, os autores Galvão, Lavoura e Martins diferentemente de Gasparin, enfatizam que:

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão é o ato de transmissão que se configura como unidade concreta de método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (*problematização*) existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e chegada*), problemas estes que precisam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais

promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.143).

Desse modo, os autores propõem uma nova ordem cronológica para didática fundamentada na perspectiva dialética, o que talvez poderia ser uma proposta diferente para aqueles educadores que tentam por o método na prática mas possuem as mais variadas dificuldades de compreender em totalidade o que foi proposto por Gasparin (2002) em sua didática. No entanto, o que se percebe é que o enfoque central, tanto nessa nova possibilidade didática quanto na anterior, é a transmissão dos conhecimentos sistematizados. Haja vista que, “a transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.143).

Contudo, o que os educadores devem ter em vista ao elaborarem suas aulas é a materialidade do ato de ensinar fundamentada nessa teoria, pois, segundo Saviani (2019):

Considerada uma concepção como a pedagogia histórico-crítica, para a qual a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem [...], sendo que [...] para atingir essa finalidade, se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objeções humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação [...] (SAVIANI, 2019, p.218).

Nesse sentido, de acordo com Marx e Engels (1984) em *A Ideologia Alemã* “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (MARX; ENGELS, 1984, p.108). Para tanto, primeiramente, o educador precisa ser educado, pois, ainda corroboram Gasparin e Peternucci (2012, p.3):

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais.

Cabe ressaltar que, diante das circunstâncias econômicas, sociais, políticas impostas no atual cenário educacional brasileiro, faz-se mais que relevante resgatar as disciplinas de Filosofia da Educação e História da Educação na formação de professores, pois, essas disciplinas, dentre o conjunto de ciências que denominam o curso de Pedagogia são primordiais para o pleno desenvolvimento do educador com fundamentação teórica. Saviani (1944) definiu que dentre as principais caracterizações do termo Pedagogia encontrados nos livros e no entendimento comum apontando como Filosofia da Educação e História da Educação, a quem compete respectivamente:

Filosofia da educação: reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta. Como tal, não lhe cabe como tarefa específica definir a priori a educação nem sistematizá-la a posteriori numa teoria geral, como fazem crer as abordagens convencionais, mas acompanhar reflexiva e criticamente a ação pedagógica. História da educação: estudo da realidade educacional na sua evolução através do tempo (SAVIANI, 1944, p.69).

Portanto, fica evidente a importância dessas disciplinas na formação do educador a fim de desenvolver o senso crítico e reflexivo permeando as suas práticas educativas, inquietando seus alunos na busca por transformações. Dito de outro modo:

Assim, a tarefa da Filosofia da Educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre "filosofia de vida" e "ideologia" na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?);

a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível redefinir objetivos para a educação brasileira? Quais os condicionamentos da atividade educacional? Em que medida é possível superá-los e em que medida é preciso contar com eles? O elenco de questões acima mencionado é apenas um exemplo do caráter problemático da atividade educacional, o que explica a importância e a necessidade da reflexão filosófica para o educador (SAVIANI, 1944, p.28).

Compreende-se então, que na busca por soluções frente aos problemas impostos pelo atual modelo de sociedade e que permeiam todo o processo educativo, o profissional de educação deve pautar-se em conhecimento histórico, fazendo indagações e reflexões sobre a atividade educacional.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou analisar a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como contribuir para elucidar que seu conhecimento teórico metodológico se faz primordial para que o docente alcance o êxito em seu trabalho educativo, porém evidenciou-se que os desafios para a práxis pedagógica transformadora fazem parte do cotidiano escolar.

Assim, ao contextualizar historicamente as diferentes tendências pedagógicas que embasam as práticas educativas, desvelou-se os interesses econômicos atrelados aos ideais de formação humana em cada momento histórico, como também, ressaltou-se a formação de homem pretendida para as próximas gerações preconizada pelos documentos nacionais e internacionais que norteiam a educação. E, embora no discurso do exercício docente há o desejo de se produzir indivíduos emancipados demonstram resistência em compreender e aceitar a viabilização da didática a ser adotada para essa finalidade, e conseqüentemente ficam à mercê das ideologias, seduzidos pelo lema do desenvolvimento das competências socioemocionais: “aprender a aprender”.

Por conseguinte, ao evidenciar a dificuldade em relação a aplicação do método da Pedagogia Histórico-Crítica, que comumente resulta em resistência em aplicá-lo, expõe-se que o grande impasse a ser superado e, que por sua vez é o objeto desta pesquisa, está relacionado à formação docente. Por possuir uma visão limitada em relação a teoria que o embasa, os professores encontram barreiras para dominar o método e se desvencilhar dos ditames impostos pelos ideais neoliberais.

O processo de formação docente deve perpassar a teoria, num movimento dialético de prática-teoria-prática, contudo compreende-se então, que na busca por soluções frente aos problemas impostos pelo atual modelo de sociedade e que permeiam todo o processo educativo, o profissional de educação deve pautar-se em conhecimento histórico, fazendo indagações e reflexões sobre a atividade educacional e, acima de tudo, buscar soluções para transformação social.

Destarte, para vencer as dicotomias apresentadas faz-se necessário aprofundarmos os estudos nas disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação e na formação continuada dos professores a fim de suscitar reflexões baseadas na historicidade humana e assim, superar a dominação da ideologia da falsa sociedade do conhecimento, pois como escreveu Marx: “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (MARX, 2010, p.151).

Com isso, conclama-se a todos envolvidos nas práticas educativas a aprofundarem seu conhecimento teórico, questionando o óbvio, inquietando-se com as imposições que corrompem e perpetuam as relações sociais por meio de reflexões acerca da existência humana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2005.

BIZERRA, M. C. **Alternativas didáticas: lições da prática**. Revista de educação AEC, Brasília, v. 29, n. 116, p. 41-53, 2000.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

- CORAZZA, Gentil. O todos e as partes: Uma Introdução ao Método da Economia Política. **EST. Econ.** São Paulo, v. 26, n. ESPECIAL, p.35-50, 1996.
- DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação: um tesouro a descobrir.** MEC 1998.
- DEWEY, John. **Democracia e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979 (Atualidades Pedagógicas, v. 21).
- DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cadernos Cedes, v. 19, n. 44, p. 1-6, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Autores Associados, 2008.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Escola de Vigotski: Contribuições para a psicologia e a educação.** 1ª. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- FAVARO, Neide Galvão. **Pedagogia histórico-crítica e a sua estratégia política: fundamentos e limites.** 2ª. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Acesso em: novembro/2019 , v. 2, n. 02, 2012. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9701>
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação, Paraná**, v. 2, p. 2289-8, 2014. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9701>
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- LIMA, Marcos Roberto; LOMBARDI, José Claudinei; DOMINSCHKE, Desiré Luciane. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020019-e020019, 2020. <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655835>
- LENARDÃO, Edmilson; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Pedagogia das competências: Implicações para formação docente *In*: Lízia Helena Nagel, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Maria Cristina Gomes Machado (org.). **Bases Teóricas e práticas da educação brasileira.** Maringá: Eduem, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Santa Catarina. Autores Associados, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Teses de Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NAGEL, Lízia Helena; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Bases Teóricas e práticas da educação brasileira**. Maringá: Eduem, 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais / OCDE**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação Texto apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu**, em agosto de 1996

POMBO, Rocha. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. 2. ed. – Rio de Janeiro : Academia Brasileira de Letras, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq**, v. 20, 2005.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2007a.

_____. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007b. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia.** 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de**, v. 201, n. 2, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 205-218, jun 2012 - ISSN: 1676-2584

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas SP: Autores Associados, 2019.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (Org.) **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem, 2015.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL SOBRE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2019)

Angela Hess Gumieiro, Silvio Cesar Nunes Militão

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: angelahessufgd@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo mapear e analisar as produções acadêmicas sobre o tema “monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação”, no período de 2001 a 2019. O marco temporal se justifica pela aprovação da Lei n. 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e abrangendo também a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação vigente. Este estudo se pauta na pesquisa denominada “estado do conhecimento”, contemplando a pesquisa exploratória e bibliográfica. Para o levantamento dos dados utilizamos como bancos de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na busca de artigos publicados em periódicos selecionamos o Portal Periódicos da CAPES. O resultado a partir do mapeamento realizado teve como base a publicação de três dissertações e três artigos, sendo que metade das publicações ocorreram no ano de 2019 e as outras dispersas entre 2014 e 2016. O índice mais expressivo de publicações ocorreu na região Centro-Oeste. Desse modo, além da contribuição e relevância que os resultados das pesquisas encontradas revelam, esse mapeamento da produção acadêmica demonstra também que essa temática de estudo referente ao processo de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação ainda tem muito para ser explorada, constituindo-se em um campo aberto a novas investigações.

Palavras-chave: Mapeamento bibliográfico. Monitoramento e Avaliação. Plano Municipal de Educação.

ACADEMIC PRODUCTION IN BRAZIL ON MONITORING AND EVALUATION OF MUNICIPAL EDUCATION PLANS (2001-2019)

ABSTRACT

The present work aimed to map and analyze academic productions on the theme “monitoring and evaluation of Municipal Education Plans”, from 2001 to 2019. This study is based on research called “state of knowledge”, covering exploratory and bibliographic. For data collection, the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination and Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) was used as databases and in the search for articles published in journals, we selected the CAPES Periodical Portal. The result of the mapping carried out was based on the publication of three dissertations and three articles, with half of the publications occurring in 2019 and the other dispersed between 2014 and 2016. The most expressive index of publications occurred in the Midwest region. Thus, in addition to the contribution and relevance that the results of the research found reveal, this mapping of academic production also demonstrates that this study regarding the process of monitoring and evaluating the Municipal Education Plans topic still has a lot to be explored, constituting an open field for new investigations.

Keywords: Bibliographic mapping. Monitoring and Evaluation. Municipal Education Plan.

PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN BRASIL SOBRE MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PLANES DE EDUCACIÓN MUNICIPAL (2001-2019)

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo mapear y analizar las producciones académicas sobre el tema “seguimiento y evaluación de los Planes Educativos Municipales”, de 2001 a 2019. Este estudio se basa en una investigación llamada “estado del conocimiento”, que abarca estudios exploratorios y bibliográfico.

Para la recopilación de datos, se utilizó el Catálogo de Tesis y Disertaciones de Coordinación y Mejora del Personal de Educación Superior (CAPES) como bases de datos y en la búsqueda de artículos publicados en revistas, seleccionamos el Portal Periódico CAPES. El resultado del mapeo realizado se basó en la publicación de tres disertaciones y tres artículos, con la mitad de las publicaciones en 2019 y la otra dispersa entre 2014 y 2016. El índice más expresivo de publicaciones ocurrió en la región del Medio Oeste. Así, además del aporte y relevancia que revelan los resultados de la investigación encontrada, este mapeo de la producción académica también demuestra que este tema de estudio sobre el proceso de seguimiento y evaluación de los Planes Educativos Municipales aún tiene mucho por explorar, constituyendo un campo abierto para nuevas investigaciones.

Palabras clave: mapeo bibliográfico. Monitoreo y evaluación. Plan de educación municipal.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Aprovado o PNE, a atenção se volta para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação, conforme Artigo 8º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

Segundo Azevedo (2014, p. 3), podemos entender o plano como um “conjunto de informações sistematizadas por meio das quais princípios, objetivos, metas e estratégias apresentam as políticas que devem ser estabelecidas visando atingi-las”.

A construção desses planos nos contextos locais deve significar avanços reais para as políticas educacionais (PERONI; FLORES, 2014). Por sua vez, Bordignon (2009, p. 93) delinea o Plano Municipal de Educação como “o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação”.

No campo da pesquisa educacional o tema do monitoramento e avaliação de políticas tem sido apresentada pelos seguintes autores: Rico (2007), Gohn (2001), Januzzi (2014), Bordignon (2009; 2014), Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016), Bonamino *et al.* (2006) e Monlevade (2002), entre outros. Para a realização deste estudo, compreendemos que monitoramento e avaliação se constituem na articulação de dados e informações para o cumprimento das metas e estratégias dos Planos de Educação.

O autor Dourado (2014) permite-nos um alerta acerca do fato de que o PNE para o período de 2014-2024 não se torne mera formalidade ou apenas uma lista de ações possíveis e bem intencionadas, preocupação que remete à necessidade de acompanhamento constante do Plano, assim, “a luta pela causa da educação continua e retoma o desafio à sociedade de acompanhar e controlar o que é proposto no PNE e o que é desenvolvido a partir dele” (CZERNISZ, 2014, p. 529).

O PNE estabelecido para o decênio 2014-2024 diz que a “execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (Art. 5.º), indicando as instâncias responsáveis e suas atribuições nesse processo.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:
I - Ministério da Educação - MEC;
II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 10).

O Artigo 5º (BRASIL, 2014) determina que, a cada dois anos, é previsto que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresente estudos para subsidiar o monitoramento permitindo a aferição das metas.

O INEP, no contexto da publicação do “Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016”, expõe a importância da avaliação e do monitoramento das metas e estratégias dos Planos de Educação.

Ao estabelecer essa periodicidade bianual para a publicação de estudos de aferição do cumprimento das metas, o PNE define, assim, um referencial temporal para o monitoramento e avaliação do Plano: ao longo de sua vigência, devem ocorrer cinco ciclos de monitoramento e avaliação, antecedidos por uma linha de base com informações sobre o período anterior à publicação da Lei. Dessa forma, ao final do período do atual PNE, a evolução de suas distintas metas poderá ser analisada de forma comparativa com a situação nacional quando de sua entrada em vigor, bem como os estudos desenvolvidos permitirão reunir elementos para a avaliação do PNE no cenário educacional brasileiro ao final do decênio e fornecer evidências para a elaboração do próximo Plano (BRASIL, 2016, p. 12).

Dessa forma, com o monitoramento e a avaliação dos Planos de Educação por parte das Comissões de Monitoramento e Avaliação constituídas por cada ente federado, será possível que a sociedade tenha ciência se as metas e as estratégias estão sendo atingidas, assim como os gestores dos entes federados possam acompanhar e promover ações para que as metas sejam alcançadas.

O “Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2018)” destaca estudos direcionados principalmente à constituição e ao aperfeiçoamento dos indicadores para o monitoramento das metas, assim como diagnósticos que permitem aferir a evolução dos objetivos propostos no PNE.

O Artigo 7.º, § 3.º do PNE determina que os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios criem mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas. Para auxiliar os municípios nesse processo, o Ministério da Educação (MEC), através da Rede de Assistência Técnica vinculada à Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)¹¹, disponibilizou o documento intitulado “Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação” (BRASIL, 2016). De acordo com esse documento, “inicia-se a fase de execução e acompanhamento sistemático dos planos em vigor, o que requer esforço político, financeiro e tomada de decisões [...] com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social.

O “Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação” (BRASIL, 2016) aponta para o monitoramento e avaliação como processo único e necessário para se alcançarem as metas, pois deve possibilitar ajustes em eventuais lacunas, ou seja, não deixar a avaliação para o final da vigência do plano. Esses processos podem ser realizados pelas seguintes instituições: Conselhos Municipais de Educação (CME), Secretarias de Educação dos municípios, Fóruns Municipais de Educação e/ou Comissões instituídas por gestores locais.

Para início dos trabalhos de monitoramento, o Caderno de Orientações (BRASIL, 2016) esclarece que é importante para a organização do trabalho a definição de uma agenda que estabeleça todas as etapas do trabalho como: organizar o trabalho, estudar o plano, monitorar continuamente as metas e estratégias e avaliar periodicamente o Plano. Para cada uma dessas etapas, é necessário definir as ações, os responsáveis e os prazos, pois esse acompanhamento contribuirá também para a análise e o cumprimento do PNE.

Conforme as indicações do “Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação” (BRASIL, 2016), monitorar e avaliar são etapas que se articulam continuamente em um único processo, contribuem para o alcance das metas propostas, apontam as lacunas e eventuais mudanças necessárias no percurso.

O recém relatório publicado do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020 diz que,

É fato que o Brasil ainda não alcançou uma articulação robusta em torno de um regime de colaboração entre União, estados e respectivos municípios, por meio de ações coordenadas e integradas dos poderes públicos dessas diferentes esferas federativas, que

¹¹ Extinta pelo Decreto n 9.465, de 02 de janeiro de 2019.

conduza a esforços compartilhados para assegurar o acesso, a permanência, de forma integral e universal, e a efetividade dos sistemas educacionais. É um processo em curso. Porém, reconhecidamente, há uma convergência de atores em torno do PNE, que lhe confere sustentabilidade, continuidade e reconhecimento da imprescindibilidade do alcance das metas e da implementação de suas estratégias (BRASIL, 2020, p.12).

Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016) vislumbram que para concretização do monitoramento e avaliação faz-se imprescindível “a implementação de medidas capazes de conjugar os esforços de todos os envolvidos [...] a fim de montar uma engrenagem eficiente na constatação dos rumos da política educacional edificada na forma da lei do PNE” (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FURTADO, 2016, p.459).

Monitorar e avaliar tornam-se partes constantes de um único processo, ou seja, etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente. Dessa forma, com dizem Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016, p. 457),

[...] os entes federativos devem ter clareza de que o monitoramento e a avaliação dos planos de educação tornam-se elementos imprescindíveis à tomada de decisões dos gestores públicos, visando a garantir a relação eficiência, eficácia e efetividade do que foi planejado, os possíveis ajustes no percurso, a participação da sociedade e a transparência necessária.

Para Januzzi (2014, p.32), o monitoramento e a avaliação são processos analíticos organicamente articulados, “que se complementam no tempo com o propósito de subsidiar o gestor público de informações mais sintéticas e tempestivas sobre a operação do programa e dados mais analíticos sobre o funcionamento desse, levantados nas pesquisas de avaliação”.

De acordo com Kipnis e Algarte (2001), a avaliação de Planos de Educação é considerada um importante componente do processo de planejamento e um mecanismo que viabiliza o acompanhamento e apreciação da execução de fases. Os autores ainda comentam que,

O planejamento e a avaliação têm relevância significativa no contexto das políticas e gestão da educação no Brasil. Isto porque, sendo o planejamento um instrumento de implantação das políticas estabelecidas e a avaliação o mecanismo de verificação e julgamento de planos, programas e projetos, passam ambos, obviamente, a constituir a condição técnico-operacional de viabilização concreta de ideias e proposições em educação (KINIS; ALGARTE, 2001, p. 86)

Contribuindo nesta perspectiva, Rico (2007) aponta que o processo de produção e divulgação de avaliações, tecnicamente bem elaboradas, permite o exercício do direito democrático, ou seja, o controle sobre as ações de governo. E, permite, quando necessário, redirecionar as estratégias e as ações de execução.

Isto posto, diante da importância do estudo e pesquisa sobre o processo de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação do Brasil questionamos como tem sido desenvolvida a produção científica e acadêmica acerca do tema. O objetivo desse estudo é mapear e analisar as produções acadêmicas sobre a temática referente ao “Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação”, no período de 2001 a 2019.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Segundo Ferreira (2002), as finalidades das pesquisas denominadas “Estado do Conhecimento” englobam estudos fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos (ANDRÉ, 2009).

Sendo assim, Romanowski e Ens (2006) apontam que as pesquisas sobre o estado da arte, ou ainda, o estado do conhecimento, definem-se por um levantamento bibliográfico, um mapeamento que discute a temática em questão, nesse sentido, ressaltam que o trabalho de mapeamento bibliográfico possibilita

contribuir com a produção científica em determinadas áreas, permitindo a percepção do desenvolvimento das pesquisas e suas lacunas.

Ressaltamos que, para a realização do mapeamento tivemos como recorte temporal o período de 2001 a 2019. O marco temporal se justifica pela aprovação da Lei n. 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e abarcando também a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação vigente.

Para o mapeamento das teses e dissertações foi selecionado no sítio eletrônico, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹² e, na busca de artigos publicados em periódicos selecionamos o Portal Periódicos da CAPES¹³, que se configura em uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza pesquisa científica de diversos periódicos brasileiros com uma boa avaliação no Qualis Capes.

O processo de busca foi desenvolvido a partir das seguintes etapas:

- o período do mapeamento foi de 10 de maio a 12 junho de 2020;
- definição de descritores: “monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação”, “Plano Municipal de Educação”; “monitoramento e avaliação PME”;
- aplicação dos filtros nas bases de dados: idioma (português), título, resumo e palavras-chave, inserido o período de 2001 a 2019. A busca avançada foi aplicada, delimitando áreas de conhecimentos (Ciências Humanas e Educação) e área de concentração (Educação), com o objetivo de delimitar a busca, concentrando os resultados sobre a temática em pauta;
- leitura e análise dos resumos (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na triagem dos trabalhos procuramos identificar os que de fato se referiam à temática. Com a utilização de filtros surgiram trabalhos que não se enquadraram na perspectiva do presente estudo. Em caso de dúvida, procedemos acesso ao texto completo.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos o resultado do quantitativo das pesquisas que corresponderam aos critérios definidos.

Quadro 1. Quantitativo de produções científicas (2001-2019)

Banco de dados	Natureza do trabalho		Quantidade
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Dissertação x	Tese	3
Portal de Periódicos da Capes	Periódicos	ISSN	Quantidade
	Laplage em revista ¹⁴	2446-6220	2
	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) ¹⁵	2447-4193	1
TOTAL			6

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados da pesquisa.

¹² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2020.

¹³ Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2020.

¹⁴ Laplage em Revista é um periódico eletrônico da área da Educação, produzido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED e ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar - Campus Sorocaba/SP. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/about>. Acesso em: 12 maio 2020.

¹⁵ A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) é publicada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e tem por objetivo o debate em torno de questões no campo da gestão, planejamento e avaliação de políticas educacionais. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/index>. Acesso em: 12 maio 2020.

Pode-se notar que não localizamos nenhuma tese publicada sobre o tema abordado aqui, assim, a base ficou composta por três dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, foram localizados três artigos.

Convém registrar, o estudo realizado por Aranda, Rodrigues e Militão (2020) em que analisam as produções científicas, no período de 2001 a 2017, com foco voltado ao monitoramento e avaliação do planejamento decenal de educação (planos nacionais, planos estaduais e planos municipais), como resultado, encontram sete pesquisas que abordam a temática proposta, sendo apenas duas que contemplam os “planos municipais de educação”. De acordo com os autores existe

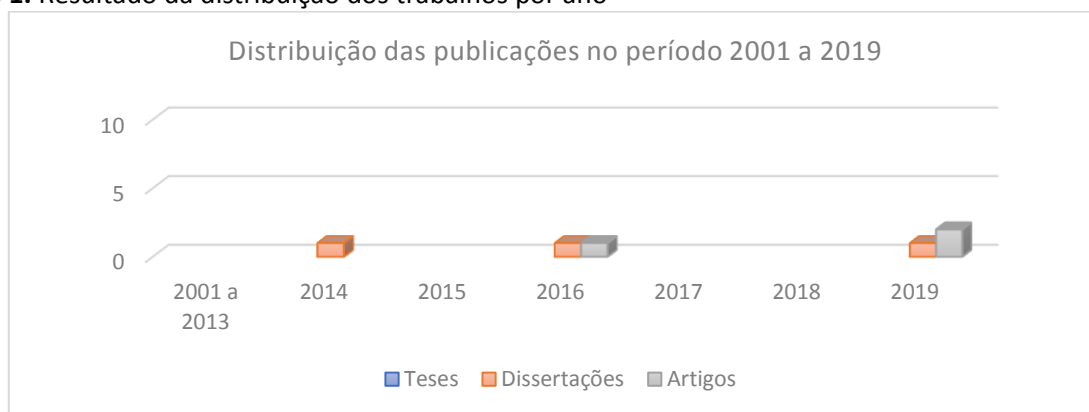
[...] a necessidade de investigações no âmbito das avaliações dos Planos que tenham foco mais específico, isto é, pesquisas que analisem, monitorem e avaliem o processo de implementação de metas específicas [...] (ARANDA; RODRIGUES; MILITÃO, 2020, p. 19).

Diante do exposto, tem-se claro a deficiência de estudos na área de Planejamento Educacional, especialmente no referente à avaliação e monitoramento. Nesse sentido, Kipnis e Algarte (2001, p. 95) comentam que, “[...] a categoria temática Planejamento e Avaliação Educacionais não está entre as que mais atraem estudos”.

Segundo Oliveira e Scaff (2016, p. 13), as poucas produções científicas acerca dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação apresentam-se também “[...] como um indicativo de se avançar nas discussões, haja vista a importância desses documentos ao se buscar uma educação de qualidade”.

O Gráfico 1 sintetiza a distribuição das publicações ao longo do período estudado (2001-2019).

Gráfico 1. Resultado da distribuição dos trabalhos por ano



Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados da pesquisa.

Podemos observar no Gráfico 1, a seguinte distribuição temporal das produções acadêmicas: no ano de 2014, uma publicação, no ano de 2016, duas publicações e no ano de 2019, três publicações. O resultado demonstra que o interesse pela temática é bem recente, o que pode estar ligado ao fato de o Plano Nacional de Educação vigente prever que no decênio (2014-2024) todos os municípios tenham seu Plano Municipal de Educação e que sejam objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas.

Por se tratar de uma prática recente nos órgãos governamentais, se torna desafiador, na área educacional, para os agentes públicos, estabelecerem parâmetros e mecanismos para efetivar o processo de monitoramento e avaliação dos planos e políticas institucionais (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FURTADO, 2016). Nesse sentido, Dourado; Grossi Junior; Furtado (2016, p. 457) mencionam que,

[...] os entes federativos devem ter clareza de que o monitoramento e a avaliação dos planos de educação tornam-se elementos imprescindíveis à tomada de decisões dos gestores públicos, visando a garantir a relação eficiência, eficácia e efetividade do que foi planejado, os possíveis ajustes no percurso, a participação da sociedade e a transparência necessária.

Procuramos, ainda, verificar a procedência das produções científicas, examinando sua vinculação regional. Na Tabela 1 apresentamos a distribuição quantitativa por região brasileira dos trabalhos produzidos. Ressaltamos que, para os artigos, consideramos a instituição de origem dos autores.

Tabela 1. Quantidade de produção por regiões do Brasil

Regiões	Quantidade
Sul	0
Sudeste	1
Centro-Oeste	4
Norte	1
Nordeste	0
Total	6

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 1, as regiões Sul e Nordeste não tiveram produções sobre a temática no período analisado, a região Sudeste e Norte possuem uma publicação cada e o índice mais expressivo de publicações ocorreu na região Centro-Oeste, com o total de quatro produções acadêmicas.

Em pesquisa realizada por Kipnis e Algarte (2001, p. 87) objetivando identificar as pesquisas produzidas entre os anos de 1991 e 1997 sobre “Planejamento e Avaliação Educacionais”, com observações propostas baseadas em um banco de dados com quarenta trabalhos, os autores comentam que a categoria “Planejamento” se mantinha estável na quantidade de pesquisas, mas acentuando queda e ressaltam que nos últimos anos “[...] o centro-oeste vem sendo a única região pesquisando dentro desta categoria”.

A partir de inúmeras idas e vindas aos textos selecionados foi considerada tanto a leitura dos resumos quanto dos trabalhos na íntegra e procedemos à identificação, aos procedimentos metodológicos e aos apontamentos relevantes dos resultados de pesquisa.

Para identificação das produções, descrevemos no Quadro 2 suas principais informações.

Quadro 2. Identificação das produções científicas

Título	Natureza do trabalho	Autores (as)	Ano de defesa/publicação
O plano municipal de educação de Benevides-PA: processo de monitoramento e avaliação	Mestrado Profissional	COSTA, Mary Ellen Moraes	2014
ações participativas na elaboração e monitoramento do PME de São Caetano do Sul-SP	Mestrado Profissional	FARIAS, Julio Augusto da Fonseca Costa	2016
Avaliação e Monitoramento dos planos municipais de educação na região Cone Sul/MS (2015-2017)	Mestrado	CORREA, Josiane Caroline de Souza Salomão	2019
Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições	Artigo	DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo	2016
Monitoramento e avaliação do PME de Jataí-GO: desafios da educação	Artigo	RAIMANN, Ari; FARIAS, Rosângela Henrique da Silva	2019

Planos municipais de educação de Mato Grosso do Sul: monitoramento e avaliação na região do Cone Sul	Artigo	PERBONI, Fabio; CORRÊA, Josiane Caroline de Souza Salomão	2019
--	--------	--	------

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados da pesquisa.

Com base na leitura dos trabalhos, podemos destacar a utilização da abordagem qualitativa de pesquisa em todos os trabalhos, assim, conforme Richardson (2017, p.58) “a pesquisa qualitativa teve uma grande evolução a partir da segunda metade do século XX”.

A abordagem qualitativa visa a compreensão da investigação social. De acordo com Minayo (2002, p. 21), “[...] 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”.

Sobre os procedimentos metodológicos de coleta de dados adotados pelos pesquisadores, identificamos a incidência da análise documental, da pesquisa bibliográfica e da entrevista semiestruturada.

Com relação as temáticas centrais das produções científicas, foi possível perceber que a esfera municipal consegue avançar nas ações de planejamento educacional, conforme o Quadro 3.

Quadro 3. Temáticas centrais na produção científica analisada

Temáticas centrais
Plano Municipal de Educação
Participação social
Monitoramento e Avaliação
Planejamento Educacional
Política Educacional
Controle social

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 3 apresenta temáticas relacionadas com o contexto da elaboração dos Planos Municipais de Educação e a sua implementação, que como já vimos, a partir da promulgação da Lei n. 13.005/2014 (PNE, 2014-2024) prevê que suas metas devem ser objeto de monitoramento e de avaliação.

Apresentamos, em seguida, os principais apontamentos referentes aos resultados de cada produção científica mapeada.

Farias (2016) analisa a participação social nos processos de elaboração e monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Caetano do Sul-SP, considerando como participantes, além dos gestores educacionais, professores, alunos, comunidade escolar e sociedade civil organizada. O pesquisador aborda o monitoramento como etapa essencial para que seja essa política pública atestada como participativa e democratizante, considerando a análise dos ciclos de políticas públicas, seu impacto na avaliação e no redesenho de programas e políticas como o PME, em prol do cumprimento de suas metas e estratégias, exemplificadas pela análise da meta 7. O apontamento final propõe a continuidade ou a introdução das práticas analisadas em planos de monitoramento participativo que envolvam a comunidade e os professores, além da gestão, em ações educativas e de formação.

Moraes (2014) pesquisa o Plano Municipal de Educação (PME) de Benevides-PA, na perspectiva do processo de monitoramento e avaliação, enquanto mecanismos indispensáveis à implementação e revisão do Plano. Os resultados apontam ausência de mecanismos e estratégias de monitoramento e avaliação do PME, sendo apresentada proposição de indicadores para o monitoramento e avaliação das diretrizes/metad, visando ao fortalecimento da dinâmica de planejamento educacional do município. Ao

final há indicação de uma postura comprometida com a perspectiva do monitoramento e avaliação, elementos de conexão indispensáveis com o planejamento público.

Corrêa (2019) analisa os procedimentos e orientações legais do monitoramento e da avaliação em relação aos Planos Municipais de Educação da região Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). O trabalho apresenta considerações de que, no processo de monitoramento a avaliação dos Planos Municipais de Educação, os procedimentos e orientações estão pautados nas instâncias federais que estabeleceram os indicadores, parâmetros e instrumentos para todo o processo, por meio da Comissão de Apoio Técnico e Orientações da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. A pesquisa aponta que prevalece um forte protagonismo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e do Conselho Nacional de Secretários de Educação, dentre outros, cabendo aos sujeitos em nível municipal, uma ação centrada no preenchimento de formulários a cargo de um número reduzido de sujeitos e com pouca participação social.

Raimann e Farias (2019) analisam o processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Jataí-GO, procurando identificar sincronias e discrepâncias entre as duas dimensões. Como resultado, percebemos que é possível vislumbrar possibilidades de um projeto de sociedade, de educação e de ser humano sustentado por uma qualidade socialmente referenciada, com o forte empenho do sistema em manter a situação reinante.

Dourado; Junior e Furtado (2016) visam situar a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos planos decenais correspondentes elaborados pelos entes federados, destacando as questões atinentes ao monitoramento e avaliação dos planos. Explanam que os processos de proposição e materialização de planos de educação são complexos e, portanto, não se efetivam de maneira linear, requerendo condições objetivas e a produção de indicadores que se articulem para o processo de monitoramento e avaliação do plano entendido como epicentro das políticas educacionais.

Perboni e Corrêa (2019) apresentam a problemática da investigação do monitoramento de políticas públicas, analisando o processo de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação, tendo como escopo toda a produção normativa sobre o monitoramento dos planos produzida em âmbito federal (FNE, SASE, PNE) e dos Conselhos Municipais de Educação e/ou comissões elaboradas para o monitoramento e avaliação dos Planos Municipais em âmbito dos municípios. Ao final, apontam que os municípios analisados apresentam dificuldades em efetivar um processo participativo de monitoramento e avaliação que, dessa forma, se convertem em atividades tecnoburocráticas, restritas ao preenchimento de informações para os órgãos nacionais.

As pesquisas acima mencionadas, apresentam a análise de experiências municipais, tendo como foco o monitoramento e a avaliação efetivadas em âmbito local. Corrobora o fato de que, a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios foram elevados ao status de entes federados, com autonomia (BRASIL, 1988) e passaram a ter, segundo Krawczyk (2008), maior importância no contexto das políticas educacionais.

CONCLUSÕES

A realização desse estudo possibilitou visualizar a evolução da produção acadêmica no Brasil sobre o processo de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação, no período de 2001 a 2019. A partir do mapeamento realizado foram encontradas três dissertações, nenhuma tese e três artigos, sendo que metade das publicações ocorreram no ano de 2019 e as outras dispersas entre 2014 e 2016.

Considerando o período em análise, pode-se dizer que a totalidade da produção científica sobre a temática abordada ainda é incipiente, haja vista o proposto no PNE, de que os Planos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem ser monitorados e avaliados periodicamente, com a verificação do cumprimento dos dispositivos legais.

Sendo assim, é evidente a urgente necessidade de incentivo e investimento por parte das Instituições de Ensino Superior nas investigações voltadas para a temática do planejamento educacional, principalmente com o enfoque para o processo de monitoramento e avaliação, pois estudos nesse sentido são primordiais para as políticas educacionais, a partir dos quais tenhamos uma acumulação de conhecimento, aprimorar procedimentos teórico-metodológicos com maior grau de consistência.

Devemos atentar-nos para a relevância do monitoramento e da avaliação do planejamento educacional, uma vez que sua organização dará movimento e dinamismo às metas e estratégias percorridas e postas na forma de lei, para viabilizar avanços concretos para a educação nacional.

Propomos que lacunas sobre a produção do conhecimento referente ao monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação sejam sanadas, tendo também o foco em metas específicas dos planos educacionais e de como estão sendo monitoradas e avaliadas, como: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação especial/inclusiva; alfabetização; educação integral; aprendizado adequado na idade certa; escolaridade média; alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos; EJA integrada à educação profissional; educação profissional; educação superior; titulação de professores da educação superior; pós-graduação; formação de professores; formação continuada e pós-graduação de professores; valorização do professor; plano de carreira docente; gestão democrática e financiamento da educação.

O mapeamento realizado, mesmo com um número muito reduzido de trabalhos, nos provoca à formulação de questões outras, que, possam fomentar a organização de novos trabalhos e de novos debates sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>

ARANDA, M. A. de M.; RODRIGUES, E. S. de S.; MILITAO, S. C. N. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educ. rev. [online]**. 2020, v. 36. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69767>

AZEVEDO, J. M. L. de. **Plano Nacional de Educação e planejamento**: a questão da qualidade da educação básica. Revista Retratos da Escola, vol. 8, n. 15, 2014.

BONAMINO, A.; CARVALHO, C. P. de; WALDHELM, A. P. de S.; CRUZ, L. F. R. I. Lugar e papel da avaliação em planos municipais de educação: uma análise do processo de planejamento educacional. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 303-328.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município**: sistema, Conselho e plano. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. Donald Bello de Souza, Angela Maria Martins (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 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: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). **Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília – DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2018**. Brasília – DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2020**. Brasília – DF: Inep, 2020.

CORREA, J. C. de S. **Avaliação e monitoramento dos planos municipais de educação na região cone sul/MS (2015-2017)**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2019.

COSTA, M. E. M. **O plano municipal de educação de Benevides-PA: processo de monitoramento e avaliação**. 2014. 121 f. **Dissertação**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

CZERNISZ, E. C. da S. Plano Nacional da Educação: Os desafios para o ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 519-532, jul./dez. 2014.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Revista Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 16, p. 03-11, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.5380/jpe.v8i16.40307>

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 449-461, mai./ago. 2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>

FARIAS, J. A. da F. C. **Ações participativas na elaboração e no monitoramento do PME de São Caetano do Sul-SP**. 2016. 90 f. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educ. Soc.**, n. 79, p. 257- 272, ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

GOHN, M. da G. M. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

KIPNIS, B.; ALGARTE, R. Planejamento e avaliação educacionais. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991-1997**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Anpae, 2001. p. 86-97.

KRAWCZYK, N. R. O PDE novo modelo de regulação estatal? **Cad. Pesquisa**. v. 38, n.135, p. 797-815, 2008. MONLEVADE, J. A. C. de. Como elaborar o Plano Municipal de Educação. **Educação Municipal**, Brasília, n. 5, p. 55-69, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300013>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Monlevade, J. A. C. de. Como elaborar o Plano Municipal de Educação. **Educação Municipal**, Brasília, n. 5, p. 55-69, 2002

OLIVEIRA, M. dos S. de O.; SCAFF, E. A. da S. **Planos de educação no Brasil**: análise da produção do Conhecimento (2000 – 2015). In: CONGRESSO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 41, 2016, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2016. p. 11-20.

PERBONI, F.; CORRÊA, J. C. de S. S. Planos municipais de educação de Mato Grosso do Sul: monitoramento e avaliação na região do cone sul. **Laplage em Revista**, 2019, Vol.5 (3), p.101-109. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201953690p.101-109>

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. S. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**. v.37, n.2, p.180-189, maio-ago. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16342>. Acesso em: 07 fev. 2020. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>

RAIMANN, A.; FARIAS, R. H. da S. Monitoramento e avaliação do PME de Jataí-GO: desafios da educação. **Laplage em Revista**, 2019, v. 5, n. 3, p.67-77. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201953687p.67-77>

RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. v.6, n.19, p.37-50, set/dez 2006.

AFETIVIDADE E ESTRATÉGIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ketelin Rayssa Lima Colnago

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: ketycolnago@gmail.com

RESUMO

O presente artigo investiga o papel da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a formação docente e a prática pedagógica escolar. É resultado de nossa pesquisa final de Iniciação Científica (Protocolo CPDI n° 5345) intitulada **AFETIVIDADE E ESTRATÉGIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Teve como embasamento teórico as contribuições de Henri Wallon sobre a afetividade e a inteligência enquanto elementos indissociáveis na formação do eu. Dessa forma, adotou-se uma investigação de abordagem qualitativa para realizar o mapeamento da produção científica dessa temática em estudo com objetivo geral de refletir sobre a importância da afetividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em um contexto marcado pelo excessivo racionalizar das experiências cotidianas. Os resultados mostraram que a prática pedagógica é nitidamente mais eficiente quando baseada na sensibilidade e no ensino com o intuito de desenvolver os indivíduos em sua plenitude, considerando os aspectos motores, afetivos e cognitivos como uma totalidade, daí a relevância de utilizar esse recurso dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Prática pedagógica, Formação.

AFFECTIVITY AND TEACHING STRATEGIES IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

ABSTRACT: This article investigates the role of affectivity in the teaching and learning process in the early years of elementary school, emphasizing teacher training and school pedagogical practice. It is the result of our final research of Scientific Initiation (CPDI Protocol n° 5345) entitled **AFFECTIVITY AND TEACHING STRATEGIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**. Its theoretical foundation was the contributions of Henri Wallon on to affectivity and intelligence as inseparable elements in the formation of the self. Thus, we adopted a qualitative approach investigation to map the scientific production of this theme in study with the general objective of reflecting on the importance of affectivity in the initial years of teaching with the intention of developing individuals in their fullness, considering the motor, affective and cognitive aspects as a whole, hence the relevance of using this resource within the classroom.

Keywords: Affectivity. Learning. Pedagogical practice, Training

AFECTIVIDAD Y ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

RESUMEN

Este artículo investiga el papel de la afectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los primeros años de la enseñanza primaria, enfatizando la formación docente y la práctica pedagógica escolar. Es el resultado de nuestra investigación final de Iniciación Científica (Protocolo CPDI n° 5345) titulada **AFECTIVIDAD Y ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA**. Tuvo como fundamento teórico las contribuciones de Henri Wallon sobre la afectividad y la inteligencia como elementos indisolubles en la formación del yo. De esta forma, se adoptó una investigación de enfoque cualitativo para realizar el mapeo de la producción científica de esa

temática en estudio con objetivo general de reflexionar sobre la importancia de la afectividad en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental principalmente en un contexto marcado por el excesivo racionalizar de las experiencias cotidianas. Los resultados mostraron que la práctica pedagógica es claramente más eficiente cuando se basa en la sensibilidad y la enseñanza con el fin de desarrollar a los individuos en su plenitud, considerando los aspectos motores, afectivos y cognitivos como una totalidad, de ahí la importancia de utilizar este recurso dentro del aula.

Palabras clave: Afectividad. Aprendizaje. Práctica pedagógica, Formación.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da temática afetividade e educação escolar. Amparou-se nas contribuições teóricas advindas da psicogenética de Henri Wallon discorrendo sobre a importância da afetividade e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente no processo de ensino e de aprendizagem estudantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando aplicada à ação pedagógica, a afetividade funciona como um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem escolar, pois desperta na criança a motivação para que ela aprenda de forma significativa, favorecendo a relação (afetiva, cognitiva, emocional) estabelecida entre professor e aluno.

Os estudos de Henri Wallon envolvem as condições materiais e orgânicas do desenvolvimento da criança, além de aspectos sociais na formação do psiquismo. Galvão (1995) destacou que as funções psicológicas superiores dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito delas fizer.

Wallon (1975) se preocupou com alguns fundamentos básicos na formação da criança que estão em constante interação: a afetividade, a inteligência e a formação do eu. Ele entendeu que o pensamento infantil é marcado por conflitos e descontinuidades que desencadeiam a formação de novos pensamentos e da inteligência.

A afetividade necessita estar presente em todas as fases do desenvolvimento (cognitivo, social, cultural) da criança incentivando seus interesses e possíveis manifestações. Wallon (1975) afirmou que o ser humano se comunica desde sempre, pois é geneticamente social e, portanto, a afetividade seria uma linguagem que favorece o desenvolvimento dos indivíduos. Daí o seu interesse pelo estudo da afetividade. É necessário acrescentar que Wallon parte de uma perspectiva dialética, portanto, não elimina a cognição por causa do afeto, e muito menos dissocia o afeto dos conteúdos curriculares escolares.

Nesse sentido, na sala de aula o professor tem a oportunidade de promover o desenvolvimento dos estudantes nos conjuntos motor, cognitivo e afetivo sendo também afetado por esse processo em escala mais ampla, pois também é capaz de aprender enquanto ensina, e isso o torna parte fundamental do processo de aprendizagem das crianças.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho de iniciação científica foi refletir sobre a importância da afetividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em um contexto marcado pelo excessivo racionalizar das experiências cotidianas (uma vez que as expressões da afetividade geralmente são relegadas a um segundo plano na escola), estudando as principais contribuições de Henri Wallon e autores afins para a educação escolar.

Tivemos como objetivos específicos da pesquisa desenvolvida:

- a) apresentar e analisar como a temática tem sido explicada nos materiais encontrados;
- b) pontuar e refletir, a partir dos trabalhos levantados, como tem sido abordada a questão da formação inicial de professores;
- c) discutir se a afetividade ocupa ou não um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem na escola.

É necessário afirmar que este artigo é um recorte de nossa pesquisa final de iniciação científica.

O estudo sobre a afetividade na educação escolar requer intensas reflexões por parte daqueles comprometidos com o ato de ensinar, principalmente quando se refere à educação de crianças, pois aquela é considerada a base para o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude.

A partir do exposto, estudar a afetividade não é algo simples, pois envolve a produção de subjetividades, modos de ser, de expressar, de relacionar, de afetar ao outro. Daí a relevância desta investigação. Em um contexto em que a afetividade é deixada em um segundo plano – e apenas a racionalidade é enfatizada – como resistir? Como dar à afetividade um lugar de destaque na escola? De que modo o professor pode desenvolver o trato pedagógico mediado por estratégias que tomam como parâmetros a afetividade?

Quando pensamos em educação, pensamos em um conjunto de elementos: cumprimento de horários, realização de atividades, aprendizagem de conteúdo, regras. E a afetividade? Qual lugar é por ela ocupado nesse contexto?

Partimos da suposição de que o afeto é um recurso o qual o professor pode fazer uso em sala de aula para enriquecer as atividades escolares, promovendo um desenvolvimento cognitivo criativo e significativo. Em nossa concepção, os estudos sobre a afetividade e os processos de aprendizagem nos levam a outro patamar de educação. Em outras palavras, não é um processo mecanicista. Daí a importância do estudo da afetividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre os benefícios que ela pode trazer à formação da criança.

Desse modo, consideramos fundamental analisar quais contribuições os pensadores da educação trazem para o debate sobre afetividade na escola. Alguns questionamentos são oportunos neste momento: Qual lugar é dado à afetividade na escola? Qual a sua importância na formação dos indivíduos?

Diante do exposto, este trabalho procurou refletir sobre propostas pedagógicas mediadas por recursos da afetividade que propiciam um ambiente satisfatório para o desenvolvimento da infância na perspectiva walloniana.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação partiu de uma abordagem qualitativa e é resultado de nossa pesquisa final de Iniciação Científica (Protocolo CPDI nº 5345) para realizar o mapeamento da produção científica sobre a temática em estudo. O levantamento bibliográfico foi realizado através de bibliotecas virtuais, sites de busca científica como Scielo no recorte temporal situado entre 2015 e 2018. Optamos por esse recorte por indicar as pesquisas que foram desenvolvidas recentemente, ou seja, nos últimos 5 anos. É nessa direção que se propôs a atual investigação: abordar como uma parcela da produção acadêmica – livros e artigos científicos – tratam do tema de forma a acrescentar conteúdos confiáveis à nossa pesquisa. Pressupõe-se que o estudo aqui proposto indica um modo de se observar a relação entre Educação e afetividade, fundamentando o conhecimento produzido na área.

Conforme descreveu Minayo (2010, p. 57) a abordagem qualitativa pode ser definida como:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Dentre os caminhos metodológicos pensados para este estudo, o referido trabalho foi permeado por uma base bibliográfico-investigativa onde foram analisadas as orientações de autores sobre a temática afetividade e infância, tornando possível a compreensão da problemática aqui exposta.

De modo geral, nesse percurso investigativo objetivou-se analisar como a produção acadêmica da área educacional se pronuncia diante de um tema fundamental para o desenvolvimento dos educandos: a afetividade.

Para tanto, pesquisa se organizou em duas etapas:

A **Primeira etapa** consistiu em um levantamento de bibliografias referentes à temática de estudo. Tivemos como descritores: afetividade e educação, docente e afetividade, estratégias docentes e afetividade. Visando uma análise qualitativa da produção teórica problematizou-se como as produções acadêmicas se pronunciam diante da temática na atualidade, levando em consideração um contexto

marcado pela técnica e pelo predomínio de saberes instrucionais e racionais, muitas vezes desvinculados da realidade da criança. Também tivemos o interesse de investigar quais referenciais teórico-metodológicos mais aparecem nessa discussão. E mais, qual é o lugar ocupado pela afetividade na formação docente. Essa etapa nos possibilitou uma visão mais ampla sobre a produção teórica nesse campo do conhecimento. A leitura dos materiais publicados foi de fundamental importância para que pudéssemos compreender o modo como o professor necessita desenvolver conhecimentos significativos na Pedagogia, fortalecendo a prática educacional.

Na **Segunda etapa** apresentou-se os resultados da análise bibliográfica.

Nessa etapa da pesquisa tivemos como intuito:

- a) apresentar e analisar como a temática tem sido explicada nos materiais encontrados;
- b) pontuar e refletir, a partir dos trabalhos levantados, como tem sido abordada a questão da formação de professores;
- c) discutir se a afetividade ocupa ou não um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem na escola;
- d) analisar a presença (ou não) de propostas pedagógicas que se pautam na perspectiva walloniana.

Além dos aspectos acima mencionados pretendeu-se apresentar quais as contribuições dos autores que tratam da temática aqui exposta, analisando quais ações a Pedagogia desenvolve sobre o objeto de pesquisa investigado nesse estudo. Assim, objetivou-se também centrar a análise na questão da formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da presente investigação revelaram a importância da afetividade em sala de aula com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental. Abordou-se, através do levantamento bibliográfico selecionado produções teóricas e práticas essenciais que deram sustentação ao objeto de estudo aqui apresentado, pensando também na prática pedagógica.

Discutiu-se a afetividade como parte central do processo de ensino e de aprendizagem dos escolares, problematizando produções acadêmicas para demonstrar como a questão é tratada na atualidade.

A Educação necessita estar comprometida com a humanização com o objetivo de reforçar os saberes e trazer à tona a relação afetividade e cognição colaborando para a formação integral do sujeito como destacou Wallon (2008, p. 117):

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

Wallon (2008) apontou que o domínio cognitivo permite identificações, classificações, dissociações na tentativa de reconstruir e definir a estrutura das coisas e das relações lógicas sendo capaz de analisar passados e presentes projetando tanto o possível quanto o imaginário.

A educação segundo a teoria walloniana permite o desenvolvimento e a consciência de uma pessoa engajada, concreta e completa.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2008, p.15)

As duas etapas da pesquisa - tanto a primeira - que consistiu no levantamento bibliográfico de produções referentes à nossa temática de estudo, quanto a segunda – a qual oportunizou apresentar, analisar, refletir, pontuar e discutir o lugar que ocupa a afetividade nos muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem se desenvolveram de forma satisfatória, possibilitando refletir sobre estudos pertinentes à educação na contemporaneidade. A discussão baseou-se em autores renomados, tais como Wallon (1975), Kishimoto (2005), Galvão (2003), Leite (2006), Luckesi (2000) que nos forneceram as bases para fundamentarmos como instrumento mediador na aquisição de novos saberes e fazeres, bem como de pensamento crítico e ensino significativo.

Um dos resultados encontrados na investigação foi que é preciso compreender a criança de forma integral considerando todos os sentidos e possibilidades que ela possa vir a alcançar.

Em seu livro “A evolução psicológica da criança” Wallon (2007) deixou claro que não se pode dissociar desenvolvimento psicológico de desenvolvimento psíquico de forma a considerar que a personalidade da criança é inicialmente sincrética, tornando-se mais nítida através dos processos de diferenciação.

A criança é parte do meio em que está inserida e forma com ele uma unidade, relaciona-se com a sensibilidade e é afetada por ela.

Para compreender a afetividade na escola precisamos entendê-la na formação do educando e na elaboração de documentos como o currículo e o plano político pedagógico. Assim, torna-se possível investigar qual papel é atribuído à afetividade na aprendizagem das crianças. O currículo necessita compor-se de conteúdos que sejam socialmente significativos e que levem o estudante ao desenvolvimento cognitivo e, principalmente, à reflexão do conhecimento construído na tentativa de repercuti-lo de forma positiva sempre que necessário nas várias situações de uso (DANTAS, 2003).

De acordo com Gadotti (2000) a afetividade é a mediadora entre a aprendizagem racional e os relacionamentos afetuosos desenvolvidos em sala de aula. O educador pode oferecer apoio aos seus alunos, direcioná-los na capacidade do desenvolvimento afetivo na escola e na capacidade de reagir adequadamente em cada situação, explorando suas potencialidades, vencendo paradigmas e bloqueios contra qualquer rigidez do currículo.

Segundo Chabot (2008, p. 131):

Um dos papéis do educador emocionalmente inteligente consiste em estimular as competências emocionais de seus alunos. [...] O professor deve, pois, utilizar meios que permitam ao aluno sentir as coisas que aprende. Deverá então encontrar o modo de estimular seu lóbulo pré-frontal esquerdo, a fim de otimizar seu bem-estar emocional. Poderá, conseqüentemente, solicitar e estimular todas as competências emocionais do aluno.

Outra consideração encontrada na investigação proposta foi a de que a formação de professores necessita promover o desenvolvimento de competências profissionais sobre diversas abordagens articulando competências cognitivas - que envolve o entendimento do papel da escola e das práticas pedagógicas, bem como do processo de pesquisa e do engajamento com valores éticos, estéticos e políticos – às competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Os documentos oficiais preveem que o currículo seja composto de valores e saberes disciplinares culturais, éticos, estéticos, políticos e afetivos solicitando que professores e gestores encontrem na escola meios de oferecer um equilíbrio entre as dimensões afetiva e cognitiva. É preciso compreender os educandos como sujeitos que aprendem e ensinam e que, dotados de emoções, se constroem por meio de interações “de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, ... para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e a ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres” (BRASIL 1997, p.46).

Para Pereira (2007), a construção do conhecimento ocorre através de interações sociais, históricas e biológicas que permeiam o cotidiano e é fundamentalmente importante trabalhar a dimensão afetiva tanto quanto os conhecimentos matemáticos e os da escrita. O currículo necessita compor-se de princípios democráticos e solidários, em ações metodológicas e didáticas que sejam efetivamente coerentes, que

sejam capazes de respeitar questões múltiplas de diversidade levando os alunos a refletirem de forma crítica e responsável.

Os Referenciais para a Formação de Professores explicitam:

A formação deverá preparar o professor, especificamente para o Desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; ... adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (BRASIL 1999, p.69).

Porém, notamos que nos documentos educacionais atuais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEF), por exemplo – apesar de ressaltarem as competências socioemocionais, fica clara a prevalência das competências cognitivas sobre as afetivas, ainda que somente estas não assegurem uma boa formação. É preciso extrapolar a teoria e apostar em práticas que valorizem o afetivo como meio de superar o fracasso escolar no Ensino fundamental.

Investe-se pouco na formação de professores capazes de lidar com a perspectiva afetiva. Isso reflete um grande desafio ao meio escolar, como tornar o ensino atrativo e quais metodologias devem ser desenvolvidas para superar as dificuldades e limites da educação brasileira tão conteudista e pouco crítica.

Refletir sobre a formação docente requer pensar em um educar distante do adestrar, que caminhe lado a lado com o possibilitar, construir, desenvolver, criar e afetar ao outro. É preciso envolver os sujeitos para então tornar as aprendizagens significativas.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

Para Pino (2005) a afetividade é responsável por dar sentido à realidade e à qualidade das relações e experiências humanas. Quando se fala em educação escolar discute-se o aprimorar do desenvolvimento de crianças e jovens, a construção dos conhecimentos e as áreas do currículo e também a aplicação na cidadania. Todavia, estaria o afeto como peça fundamental no leque de preocupações das práticas pedagógicas ou mesmo das Universidades que oferecem formação docente?

Na atualidade, o professor ganhou contornos complexos, ele deixou de ser um mero “transmissor de conhecimentos” para se tornar um mediador, incentivador, um construtor de conhecimentos e atitudes em parceria com os alunos que acabam por gerar uma aprendizagem mais humanizada e significativa. No entanto, ao que tudo indica, a maioria dos docentes carece de uma abordagem afetiva na prática pedagógica, conforme assinalaram Amorim e Castanho (2008), Arroyo (2000) e Favre e C. Favre (1999). De acordo com Moll (1999), o exercício da docência necessita priorizar aspectos humanos, afetivos relacionais e estéticos. Segundo Moreno et al. (1999) se faz necessária a construção de saberes ligados à dimensão afetiva por parte dos professores para que os educandos formados por eles aprendam de forma vivencial, com encontro humano, com contato direto com a coletividade. Assim, de acordo com os autores acima mencionados, torna-se um erro negligenciar estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação.

As dificuldades de aprendizagem se constroem em sala de aula e perpassam a relação professor-aluno que, com o tempo, se torna impregnada de poder passando a considerar os conteúdos cognitivos mais importantes. Todavia, como apontou Rios (2006, p.131) “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa”. O autoritarismo em sala de aula por parte do professor contribui para o desinteresse, a agressividade e a inquietação.

Já foi assinalado que afastar-se da dimensão afetiva causa reflexos negativos. Esses reflexos indicam que é preciso desenvolver nos futuros professores novos saberes e competências. Se faz necessário então investir em novas políticas de oferecimento de formação inicial e continuada que sejam capazes de assegurar conteúdos e processos para melhor atender as necessidades profissionais e escolares.

A formação de professores necessita promover o desenvolvimento de competências profissionais sobre diversas abordagens articulando competências cognitivas - que envolve o entendimento do papel da escola e das práticas pedagógicas, bem como do processo de pesquisa e do engajamento com valores éticos, estéticos e políticos – às competências socioemocionais. Para Toro (2002), a afetividade está estritamente ligada à ética, pois é fundamental em sua composição por oferecer a capacidade de se abrir para a diversidade, estabelecer laços e ligações, além de fortalecer a empatia.

Somente o saber teórico não é capaz de assegurar competência profissional, pois o acesso à dimensão afetiva decorre de uma ação teórico-prática que deve ser experiencial, ressaltou Toro (2002).

A afetividade cumpre o papel de motivar os estudantes e permear as disciplinas do currículo e, conseqüentemente, refletir nas aprendizagens escolares.

Faz-se necessário que o professor encontre um equilíbrio entre a cognição e a emoção já que essas são indissociáveis no processo de ensino e de aprendizagem (KISHIMOTO, 2005). De acordo com a autora, a escola, muitas vezes, permeada pela racionalidade e pelo cumprimento de protocolos burocráticos deixa a afetividade para um segundo plano. Talvez por isso que crianças e adolescentes veem a escola como desprazerosa.

É preciso que as crianças vivenciem positivamente as aprendizagens para que possam de fato ser afetadas pelo saber, pelas experiências escolares. Leite (2006, p. 26) lembrou que “A natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva) nos seus extremos depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto”. Dessa forma, o professor necessita mobilizar os alunos para dentro do contexto das aulas valorizando as vivências e conhecimentos, oportunizando que experienciem momentos significativos na aula. Artes, música, canto, poesia, poema são propostas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula enaltecendo os aspectos emotivos da aprendizagem, afirmou Leite (2006).

Quando o clima é propício à interação entre afetividade e racionalidade os estudantes se sentem à vontade para tirar dúvidas, fazer perguntas expressar opiniões e isso gera atitudes positivas de aprendizagem, pois, como afirmou Wallon (1986) é no diálogo que se constrói a inteligência, é no ouvir e estar com o outro que modificamos e somos modificados na construção de nossos conhecimentos.

De acordo com Oliveira (1997), a interação de aprendizagens entre os indivíduos está diretamente ligada à interiorização das formas de cultura e, portanto, à construção do próprio ser humano enquanto identidade.

Dessa forma, o trabalho pedagógico do professor em sala de aula pode gerar diversos tipos de sentimentos entre os estudantes (a forma como interage, suas estratégias para ensinar os conteúdos, a variedade das atividades que propõe e seus métodos de correção), tudo isso tem influência na construção da imagem do professor perante os alunos e no tipo de relação que se estabelecerá entre eles (GALVÃO, 2003).

Assumir uma prática afetiva significa considerar a opinião dos estudantes para as estratégias que serão aplicadas, ser dinâmico, criativo atento e envolver os estudantes nas construções pedagógicas em sala de aula para que eles aprendam, impulsionando a descoberta dos saberes (KISHIMOTO, 2005).

O professor engajado, consciente de sua realidade, reflexivo de suas decisões e que esteja aberto ao diálogo em sala de aula, conseqüentemente terá estudantes mais motivados para aprenderem. Afinal, pensar e desenvolver práticas afetivas é valorizar as diferentes realidades e as vivências de cada estudante, oportunizar avanços, dar voz às dúvidas e opiniões, possibilitar que conflitos cognitivos se estabeleçam, favorecendo a autoestima e significados aos conteúdos, é o educar para a vida, modificar e ser modificado.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado, constatou-se que há uma dicotomia entre afetividade e cognição, ainda que a maioria dos teóricos e estudos aqui analisados digam que ambas devem ser indissociáveis para que realmente ocorra a aprendizagem. A afetividade precisa se fazer presente nos documentos norteadores, nas relações humanas e nas práticas pedagógicas, precisa estabelecer ligações com a ética e a cidadania na promoção de uma atitude crítica e reflexiva que traga benefícios à realidade da comunidade escolar.

A aprendizagem será mais efetiva se as práticas trabalharem a afetividade e a cognição de forma integrada na busca de compreender a criança em sua realidade, e não de forma desvinculada do meio e

puramente teórica, pois, a sala de aula precisa de ações efetivas e reais que considerem as pluralidades existentes e que ofereçam um ambiente que possa gerar atratividade para a criança, levando-a a se “seduzir” pelo aprendizado.

Entender e refletir sobre a afetividade como algo fundamental que deve ser resgatada na educação brasileira faz com que busquemos formar pessoas engajadas, conscientes e ativas que aprendam e ensinem, que aceitem e se sintam aceitas, que incluam, descubram, fortaleçam e se interessem pelo que é oferecido na escola.

As emoções no contexto pedagógico nos levam a compreender os pensamentos pueris. Portanto, educar para a reflexão é o desafio do contexto educacional contemporâneo.

A aprendizagem ocorrerá de forma mais significativa se o aluno conseguir estabelecer um vínculo de afeto positivo com o objeto de estudo e conhecimento, e isso se estabelecerá através da mediação pedagógica e da consciência da criança no processo de aprendizagem. A qualidade das relações pedagógicas será determinante na qualidade dos vínculos estabelecidos entre os alunos e os conteúdos escolares.

O professor necessita estar próximo de seus alunos, transmitir segurança, passar tranquilidade, estar aberto. Nas palavras de Dantas (2003 p.75): “é impossível alimentar afetivamente a distância”.

Quando o professor tem consciência dos aspectos afetivos e cognitivos de forma indissociável terá maior sucesso em reverter sentimentos negativos em sala bem como explorar, de forma positiva, o interesse e a atenção dos alunos.

O comportamento do docente em sala de aula diz muito sobre suas convicções e também afeta os alunos individualmente. Dessa forma, a afetividade não se resume ao carinho físico ou a elogios. Conforme pontuou Dantas (2003, p.75): “as manifestações epidérmicas da afetividade se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”.

Quando o professor adequa as atividades às potencialidades dos alunos fornece meios para que elas sejam realizadas. Dantas (2003) referiu-se a essas formas de interação como “cognitivização da afetividade”. Para Wallon (1975, p. 91): “a emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio”. Percebe-se então que o professor contagia e é contagiado por seus estudantes.

A sala de aula pode se nutrir de um ambiente de acolhimento, aceitação, valorização do outro e trocas de experiência que marquem o conhecimento e também inspirem autonomia, confiança na tomada de decisões.

É preciso formar professores que consigam encontrar o equilíbrio entre cognição e afetividade na prática de sala de aula, professores que atuem pelo coletivo, pelo respeito às diferenças desenvolvendo nos estudantes o sentimento de solidariedade e empatia. Não é mais possível planejar condições de ensino sem considerar os impactos da dimensão afetiva na sala de aula, anotou Dantas (2003).

O professor que realmente se compromete com o sucesso de aprendizagem elabora a prática pedagógica pensando não só no que ensinar, mas principalmente em como os estudantes aprendem abrindo espaço para a compreensão, a tolerância, diálogo e comprometimento democrático na construção de uma cidadania atuante e participativa.

É função do professor aprimorar os conhecimentos dos estudantes permitindo que haja interação entre pessoas, objetos e informações.

A aula precisa ser a expressão viva do pensamento, das subjetividades, fornecendo meios que valorizem a subjetividade e também auxiliem na compreensão da realidade.

O desafio da escola está em estabelecer práticas pedagógicas que favoreçam a inter-relação emoção/ inteligência uma vez que todos sentimos e pensamos. Para Almeida (2009), o docente necessita atuar como observador, capaz de articular os aspectos cognitivo e afetivo nas relações de aprendizagem. Como afirmaram Leite e Tassoni (2002), a afetividade necessita ser ponto de partida na escolha dos objetos de ensino, na organização dos conteúdos e nos procedimentos de aprendizagem.

É preciso que as crianças vivenciem positivamente as aprendizagens para que possam de fato ser afetadas pelo saber, pelas experiências escolares. Leite (2006, p. 26) lembrou que “A natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva) nos seus extremos depende da qualidade da mediação

vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto”. Dessa forma, o professor necessita mobilizar os estudantes para dentro do contexto das aulas, valorizando as vivências e conhecimentos, oportunizando que experienciem momentos oportunos na aula.

Quando o clima é propício à interação entre afetividade e racionalidade os estudantes se sentem à vontade para tirar dúvidas, fazer perguntas expressar opiniões e isso gera atitudes positivas de aprendizagem, pois, como afirmou Wallon (1986) é no diálogo que se constrói a inteligência, é no ouvir e estar com o outro que modificamos e somos modificados na construção de nossos conhecimentos.

Desse modo, aponta-se, neste momento da exposição a importância da Ludicidade, da Arte na Educação, da Musicalização e da Pedagogia da Conversa como ferramentas as quais o docente pode utilizar para desenvolver a afetividade nas crianças.

Vamos começar pela ludicidade!

Planejar e desenvolver práticas pedagógicas que viabilizem a ludicidade é mais complexo do que aparenta, uma vez que o lúdico não tem uma definição única e pré-estabelecida por se tratar de algo relacionado às relações humanas e à oferta de contextos e ambientes que permitam experimentar e aprender através de brincadeiras ou jogos dentro da sala de aula.

Lukesi (2000, p. 21) apresentou uma concepção interessante de ludicidade. Para esse autor, ludicidade é um estado interno do sujeito ao qual é possibilitado de vivenciar experiências de forma plena em que não exista divisão entre o pensar, o sentir e o fazer.

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo.

Dessa forma, a educação lúdica é a aquela que transcende a visão conteudista e oferece aos estudantes atividades que desenvolvem o cognitivo, a ética, o emocional, o criativo e o físico de forma multidimensional pensando em promover a integração entre o pensar, o sentir e o fazer como forma de promover aprendizagens mais significativas.

Quando a atividade lúdica - seja ela um, jogo, brincadeiras, dramatização, musicalização - é bem planejada, ela se transforma em um momento muito rico de aprendizagem, interação e descobertas. Aqui, a afetividade ganha espaço para ser desenvolvida. Além do aspecto motor, a experiência lúdica pode ser adaptada para trazer a fixação de conteúdos escolares e também trabalhar a escrita. Outra brincadeira muito interessante é aquela em que uma criança descreve as características da outra. Nessa, podem ser trabalhadas as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) em que as crianças necessitam observar as fotografias de seus colegas de classe e descrever objetivos positivos de quem aparece na imagem. Com essa atividade, trabalha-se as diferenças e a autoestima.

Outra proposta por nós pensada para o trato da afetividade na escola refere-se à musicalização.

Oferecer às crianças oportunidades de vivências com a musicalização é incentivar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. É preciso desfazer o hiato entre a teoria e a prática de forma a traçar metodologias ativas em sala que considere os interesses das crianças onde o estudante possa experienciar aquilo que estuda nos livros didáticos, e também agregar conhecimentos às dimensões social, cultural, educacional e afetiva.

É preciso aproximar a musicalização ao uso social e educacional, pois:

(...) musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 1990, p. 22).

Outra proposta fundamental para o trato da afetividade na escola refere-se às rodas de conversa. Nestas, é possível escutar e entender o posicionamento das crianças frente ao que aprendem, ao que

ouvem, ao que imaginam, ao que expressam através de uma brincadeira ou mesmo a expressão de um afeto, valorizar as vivências e as possibilidades de desenvolvimento, incentivar produções escritas, viabilizar a importância do diálogo no contexto escolar. Resumindo, todas essas propostas resultarão em práticas pedagógicas significativas com abordagens curriculares que construirão mais significados no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Outra possibilidade de ressaltar a afetividade na escola é através da expressão artística. De acordo com Read (2001, p. 116) “[...] a arte e o intelecto são as duas asas da mesma criatura viva que, juntas, asseguram o progresso do espírito humano em direção a mais elevada esfera de consciência”.

As expressões artísticas – teatro, poesia, música, arte circense, entre outras - comunicam, humanizam e enriquecem a aprendizagem e, conseqüentemente, a afetividade em suas diversas dimensões, uma vez que “ao expressar-se por meio da Arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos expõem enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que antecede e norteia sua conduta” (BOURO, 2003, p. 33).

Diante do assinalado, estimular a afetividade em sala de aula favorece a humanização e a sensibilização.

CONCLUSÕES

Atuar no desenvolvimento de uma educação afetiva é oferecer aos estudantes mecanismos que contribuam para uma integração entre o fazer e o sentir como forma de promover aprendizagens significativas. Permitindo que essa interação se torne multidimensional, diversificando metodologias.

Oferecer às crianças a possibilidade de vivenciar a musicalização, a dramatização, o espaço para rodas de conversa, o uso de jogos e outras ferramentas de mídia como a produção de vídeos em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento afetivo.

É preciso compreender a criança de forma integral considerando todos os sentidos e possibilidades que ela possa vir a alcançar. É por esse motivo que a afetividade necessita ser considerada na elaboração dos currículos, no planejamento e na ação prática em sala de aula. É preciso ofertar mais que meros conteúdos, e sim experiências que sejam capazes de afetar aquele que aprende.

A pesquisa demonstrou também a necessária capacitação de professores, da elaboração de um currículo crítico e atento às necessidades do estudante, da diversificação de metodologias e melhoria da qualidade de mediações em sala de aula.

Em suma, refletir e compreender a importância do afeto na relação educativa é colaborar para um ensino de qualidade. Nesse sentido, é fundamental que novos estudos continuem sendo desenvolvidos, que o conhecimento continue sendo alimentado e que a prática pedagógica continue a ser repensada. Pois a tarefa de ensinar é dinâmica e necessita de competências e capacitações, uma vez que educar é possibilitar ir além, fortalecer a cidadania e colaborar para novas transformações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita **A emoção na sala de aula**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

AMORIM, Verussi. Melo., & CASTANHO, Maria. Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In I. P. A. Veiga. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 95-111.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens** (6ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 dez 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07/10, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: 1999.

BUORO, Anamélia **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel: **Pedagogia emocional**: sentir para aprender. Trad. de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2008

DANTAS, Heloísa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 2003

FAFRE D.; FAVRE C. . L'élève «morcelé» est-il encore un sujet? In G. Chappaz (Dir.), **La dimension affective dans l'apprentissage et formation**. Paris: SFP – UNAPEC, 1999, p. 53-57.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.jun. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, S. A. S. & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla, (orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: 2006.

LUCKESI, Cipriano C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

MAHONEY, Abigail. Alvarenga.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, v. 20, p. 11-30, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOLL, J. . La dimension affective dans la formation des adultes. In: G. Chappaz (Dir.). **La dimension affective dans l'apprentissage et la formation**. Paris: SFPUNAPEC, 1999, p. 103-130.

MORENO, M. Sastre, G. Leal, A, & Busquets, M. D. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna. 1999

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PENNA, Maura L. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990

PEREIRA, Kátia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

RIOS, Terezinha. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006

TORO, Rolando. **Biodança**. São Paulo: Olavobrás/EPB. 2002

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1986

WALLON, Henri. **Psicologia e educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (2003 -2018).

Jefferson Martins Costa, Vanda Moreira Machado Lima

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: jefferson.martins@unesp.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGE/FCT/UNESP) defendidas no período de 2003 a 2018, que abordaram a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A pesquisa teórica vincula-se a uma pesquisa mais ampla sobre a análise qualitativa da história e da produção acadêmica do PPGE/FCT/UNEP. Considerando o objetivo deste estudo, foi adotada a abordagem da pesquisa qualitativa tendo como dispositivos de investigação e a análise das dissertações e teses desenvolvidas e defendidas junto ao PPGE/FCT/UNESP, foi utilizado como dispositivo de pesquisa a análise documental buscando produzir o “estado do conhecimento” da produção acadêmica. Considerando que o Programa tem como linha condutora os processos formativos e práticas educacionais, dentre as 416 produções acadêmicas concluídas, verificamos a existência de dez trabalhos – duas teses e oito dissertações – que enfatizam a “formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental” em escolas públicas como tema central. Analisadas tais produções, identificamos que as mesmas têm como aspecto comum e reiterado a defesa da formação dos professores como um elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas dos professores como sujeitos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Programa de Pós-Graduação em Educação; PPGE/FCT/UNESP; formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental I; Dissertações e teses.

ANALYSIS OF ACADEMIC PRODUCTION FROM TEACHERS TRAINING OF THE FIRST YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION I (2003-2018)

ABSTRACT

This work aims to analyze dissertations and theses of the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology of the São Paulo State University (PPGE / FCT / UNESP) defended in the period between 2003 and 2018 that approached the teachers training in the early years of Elementary School I. Theoretical research is linked to a broader research on the qualitative analysis of the history and academic production of PPGE / FCT / UNESP. Considering the objective of this study, the qualitative research approach was adopted, having as research devices the analysis of the dissertations and theses developed and defended by PPGE / FCT / UNESP. Documentary analysis was used as a research device, seeking to produce the “state of knowledge” of academic production. Considering that the Program's guiding line is in the educational processes and educational practices, among the 416 academic productions completed, we verified the existence of ten works - two theses and eight dissertations - that emphasize the “teachers training in the early years of elementary school” in public schools as a central theme. Analyzing these productions, we identified that they have in common and reiterated the defense of teacher training as an essential element to improve the quality of teaching in public schools and, consequently, of the pedagogical practices of teachers as critical and reflective subjects.

Keywords: Graduate Program in Education; PPGE / FCT / UNESP; Teacher training in the early years of elementary school I; Dissertations and theses.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL I (2003-2018)

RESUMEN

Este trabalho tem por objetivo analisar dissertações e teses do programa de Pós-graduação em Educação de la facultad de Ciências y Tecnología de la Universidad Estatal Paulista defendidas en el período de 2003 a 2018 que abordaron la formación de profesores de los años iniciales de Enseñanza Fundamental I. La investigación teórica está vinculada a una investigación más amplia sobre el análisis cualitativo de la historia y de la producción académica de PPGE/FCT/UNESP. Considerando el objetivo de este estudio, se adoptó un abordaje de la investigación cualitativo teniendo como dispositivos de investigación el análisis de las disertaciones y tesis desarrolladas y sustentadas junto al PPGE/FCT/UNESP. Fue utilizado como dispositivo de investigación el análisis documental con el fin de desarrollar el "estado del conocimiento" de la producción académica. Considerando que el programa tiene como principio conductor los procesos formativos y prácticas educativas, dentro de las 416 producciones académicas concluidas, verificamos la existencia de diez trabajos -dos tesis y ocho disertaciones- que enfatizan la "formación de profesores de los años iniciales de enseñanza fundamental" en escuelas públicas como tema central. Una vez analizadas tales producciones, verificamos que las mismas tienen como aspecto común y reiterado, la defensa de la formación de profesores como un elemento esencial para la mejora de la calidad de enseñanza en las escuelas públicas y, consecuentemente, de las prácticas pedagógicas de profesores como sujetos críticos y reflexivos.

Palabras clave: Programa de Pós-graduação em Educação; PPGE/FCT/UNESP; formação de professores de los años iniciales de enseñanza fundamental I; disertaciones y tesis.

INTRODUÇÃO

A universidade desempenha importante papel para o desenvolvimento humano, pois possui como função prioritária a formação profissional. Para a efetivação de tal função é fundamental difundir o conhecimento já produzido pelo conjunto da humanidade, bem como produzir novos conhecimentos que possam, direta ou indiretamente, auxiliar na compreensão e transformação da sociedade em que está inserida, o que valoriza principalmente, os programas de pós-graduação.

Desde modo, este artigo visa apresentar o resultado da análise de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (PPGE/FCT/UNESP) defendidos no período de 2003 a 2018. Esses trabalhos tiveram como temática a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental I.

Este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla de Iniciação Científica em Educação, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), buscando responder a seguinte problemática: como a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi abordada na produção acadêmica ao longo da história do PPGE/FCT/UNESP? O objetivo central da pesquisa, foi investigar a história e a produção acadêmica do PPGE/FCT/UNESP, priorizando, assim, a análise crítica das produções sobre formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estas produções constituídas principalmente de teses e dissertações, vem se avolumando sem muitas reflexões. Neste sentido, em pesquisa anterior, em nível de Iniciação Científica, buscamos compreender uma pequena fração desta totalidade, através da análise de teses e dissertações concluídas no âmbito do PPGE/FCT/UNESP.

Diante dessas considerações, estruturamos este artigo em cinco tópicos que se apresentam da seguinte forma. Inicialmente uma breve introdução, na qual buscamos apresentar o objetivo do trabalho e algumas indagações, na sequência a metodologia desenvolvida de modo detalhado, e em seguida o suporte teórico que tem como foco apresentamos uma contextualização histórica da educação brasileira pública, buscando compreender o papel da escola e do professor neste contexto, pois durante a leituras das teses e dissertações constatamos que as mesmas em sua totalidade se voltavam para a compreender qual era o papel da escola e do professor. No próximo tópico "resultados e discussões" buscamos relatar de forma breve análise quantitativa e qualitativa das produções acadêmicas do PPGE/FCT/UNESP no período de 2003 até 2018.

Finalizamos o artigo com as considerações finais, evidencia a descrição e análise das produções acadêmicas do PPGE sobre a formação de professores dos anos iniciais. Almejamos que as reflexões

presentes neste trabalho, mostre a importância de se discutir a temática formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Considerando o objetivo deste artigo, optamos em utilizar a abordagem qualitativa, pois para Duarte (2002, p. 140), “a pesquisa é um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”. A pesquisa qualitativa, assim, permite aos pesquisadores estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais (GODOY, 1995). Eles são significativos porque retratam a complexidade do cotidiano. Segundo Lüdke e André (1986), há nesse tipo de pesquisa, uma maior preocupação com o processo em si do que com o produto, ou seja, o pesquisador estará atento a todo o processo e esse será o seu objeto de pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 269) a pesquisa qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc”. É por meio da pesquisa qualitativa que o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com o objeto a ser pesquisado, com o ambiente que o objeto ocupa e com os fatos que ocorrem no processo de investigação, o que lhe possibilita uma relação proximal com aquilo que lhe possibilitará produzir os dados necessários para buscar responder os questionamentos que movem a pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Após a caracterização da pesquisa qualitativa, e considerando os objetivos desse estudo, abordamos como se deu a utilização do instrumento de pesquisa do estado do conhecimento como dispositivos de investigação.

Fundamentado nas pesquisas do tipo “Estado da Arte”, realizamos uma análise crítica da produção acadêmica defendida no PPGE/FCT/UNESP no período de 2003 a 2018, priorizando a temática “formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. As pesquisas do tipo “Estado da Arte” têm um caráter bibliográfico. Contudo, é comum que façam parte dos estudos acadêmicos, de forma introdutória e resumida, “mas algumas pesquisas tomam esse mapeamento reflexivo como sua metodologia e foco exclusivos” (FREITAS; PIRES, 2015, p. 639).

[...] Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Diante do objetivo do presente estudo, realizou-se um levantamento das dissertações e teses do PPGE/FCT/UNESP através do “Catálogo Athena¹⁶”, do banco de dados do Programa, do “Caderno de Atas de Defesa de Teses e Dissertações” do PPGE/ FCT/UNESP e do banco de teses e dissertações da CAPES. Consultamos esses bancos de informações afim de selecionar os trabalhos defendidos no período de 2003 a 2018, buscando excluir qualquer ambiguidade relativa aos mesmos.

Até o final do ano de 2018, quando finalizamos o levantamento, haviam sido concluídas 416 produções no PPGE/FCT/UNESP. Para sistematizar as informações produzidas a partir do levantamento foram construídos dois quadros – um para as dissertações e outro para as teses – com o objetivo de quantificar e caracterizar a produção acadêmica. Nas dissertações e teses buscamos as seguintes informações: autor; título; ano; orientador; banca examinadora e palavras-chave. Nem todas os trabalhos continham essas informações. Ao final da sistematização das informações, identificamos 327 dissertações e 89 teses.

¹⁶ O Catálogo Athena pode ser acessado pelos usuários do Sistema de Bibliotecas da UNESP através do seguinte link: <https://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?RN=900307785>.

Como primeiro procedimento de análise foi realizado a leitura do resumo de cada uma das dissertações e teses, objetivando identificar aquelas que tratassem da temática “formação de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental”. Contudo, ao realizarmos tal leitura, constatamos que nem todos os resumos possibilitavam a identificação da temática desejada. Assim, procedemos à leitura das introduções e conclusões destes trabalhos. Neste processo constatamos que sete dissertações e oito teses, totalizando 15 produções, não estavam disponíveis na íntegra nos bancos de dados consultados, assim os categorizamos como “Produções Indisponíveis”. Para segmentar tematicamente as produções acadêmicas recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) com a finalidade de categorizar as mesmas segundo os níveis e etapas de ensino: “Educação Infantil”; “Educação Infantil e Ensino Fundamental”; “Ensino Fundamental I”; “Ensino Fundamental II e Ensino Médio”; “Educação Básica”; “Ensino Superior”. Do total de 401 produções assim categorizadas, tomamos as 67 dissertações e as 12 teses que compareceram nas categorias que incluíram o Ensino Fundamental I. A partir daí, procedemos a uma outra leitura, isto é, à leitura seletiva destas produções, como indicam Lima e Miotto (2007) para identificar quais delas se debruçavam sobre a formação dos professores em atuação ou em formação para atuarem na etapa do Ensino Fundamental I ou Anos Iniciais. Durante este processo identificamos dez trabalhos – oito dissertações e duas teses – que contemplaram a temática central desta pesquisa.

Após estes procedimentos, elaboramos como categorias de análise: objetivo da pesquisa, palavras-chave, problemática de pesquisa, metodologia de pesquisa, referencial teórico, autoria e orientação. Como apresentado anteriormente, foram selecionados 10 trabalhos que versam sobre a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir destas etapas teórico-metodológicas seguiremos com a análise dos trabalhos selecionados.

Para realizarmos a análise de forma mais coerente, optamos por investigar como a educação pública se constituiu e se desenvolveu com o passar do tempo no Brasil, pois durante a leitura das teses e dissertações constatamos que as mesmas em sua totalidade se voltavam para a escola pública de Ensino Fundamental anos iniciais. Para tanto, apresentamos uma contextualização histórica da educação brasileira pública, buscando compreender o papel da escola e do professor neste contexto.

CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A história da educação se relaciona com a sociedade desde o surgimento do humano. De acordo com Saviani (1997, p. 01):

Desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si.

Entretanto, as modificações no modo de produção (escravista e feudal), fizeram com que a terra passe a ser propriedade privada, construindo uma nova classe ociosa (que vive do trabalho alheio), composta pela minoria da população. Frente a isso, se desenvolve um tipo de educação destinada aos grupos dominantes, visto que esta tinha a finalidade de preencher o tempo livre (SAVIANI, 1997).

Neste contexto, se faz necessário compreender a “origem da palavra escola que em grego significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo” (SAVIANI, 1997, p. 3). Nesta perspectiva, a escola desenvolvia uma educação secundária que se confrontava com a ideia de educação generalizada.

Atualmente, o significado da palavra escola, segundo o dicionário Aurélio (2018) é: “1. Estabelecimento de ensino; 2. Conjunto formado pelo professor e pelos discípulos; [...] 7. Aprendizagem, ensino, tirocínio; [...] 10. fazer escola: definir princípios que outros depois seguem”. No Dicionário Aurélio o significado da palavra escola representa um espaço, um lugar, no entanto, segundo os pesquisadores consultados, a escola é muito mais que um espaço ou prédio, ela traz um elemento muito importante que é a formação dos seres humanos, preparando a atuação destes para a vida em sociedade. Assim, a escola foi criada como espaço de transformação, está ligada à formação para cidadania e volta para um sujeito crítico e emancipado (SILVEIRA, 1995).

Contudo, segundo Romanelli (2010, p. 33):

[...] a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.

A escola pública no contexto histórico educacional brasileiro, a partir de sua origem, encontra-se desvinculada do compromisso com a emancipação das classes populares, privilegiando a educação das elites e a manutenção da dominação sobre a classe trabalhadora (SILVEIRA, 1995). A escola dos Jesuítas, primeiro modelo de educação escolar conhecido no Brasil, dedicou-se fundamentalmente a uma educação religiosa, também prepararam para os estudos superiores, em universidades europeias, os jovens que não buscavam a vida sacerdotal, a qual atendia somente a elite. No entanto, a Coroa buscava uma educação que domesticasse os que ali estavam.

Assim, no ano de 1759, Sebastião de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, foi emblemático em relação aos jesuítas no Brasil. Segundo Romanelli (2010, p. 36):

[...] com a expulsão [dos jesuítas], desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Ao assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal teve como objetivo renovar o ensino em seus métodos e processos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso (HAIDAR; TANURI, 1999).

Devido ao conflito de interesses da Coroa e dos Jesuítas foi instituída a “Reforma Pombalina” com as “Aulas Régias” mantidas em parte pela Coroa, pelo Estado e pelos professores. Entretanto, este modelo também não se estendeu e a era pombalina se encerrou com a acusação de corrupção pesando sobre o Marquês de Pombal (LIMA; RIBEIRO, 2013).

Em 1808, com a chegada da Família Real à colônia, houve uma modificação no cenário educacional brasileiro, ocorrendo na Bahia a criação de Academias¹⁷, para atender à necessidade de médicos e cirurgiões para o exército. Todavia, é difícil precisar uma melhoria efetiva no âmbito educacional, visto que era para atender aos interesses da própria elite. Segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 306-307), “é desanimador o saldo das medidas educativas nos primeiros tempos da história do Brasil, com um ensino elementar precaríssimo e o acesso à escola como privilégio de uma minoria, fato que, sem dúvida, vai marcar a sociedade brasileira”.

Depois da Independência brasileira de Portugal, inaugura-se uma nova política no campo de instrução popular. Instaura-se a Assembleia Constituinte com o objetivo de elaborar a Constituição Brasileira e, nesse processo, discutiu problemas referentes ao ensino, diante da situação precária da educação no país (DI GIORGI; LEITE, 2010). Segundo Haidar e Tanuri (1999, p. 62):

O projeto de Constituição apresentado a 1º de setembro de 1823, atendendo a tais reclamos, previa a difusão da instrução pública de todos os níveis, salientando a responsabilidade do governo e consagrando expressamente a liberdade da iniciativa particular chamada a cooperar com os poderes públicos na difusão das luzes por todas as camadas da população. [...] os anseios da Assembleia de 23 não foram ignorados na Carta outorgada de 1824, que garantia a criação de colégios e universidades e prometia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita.

Pela primeira vez na história do Brasil, passamos de uma educação elitizada para uma educação mais democrática, em que os filhos dos trabalhadores tiveram a oportunidade de entrar na escola, ainda que a sua permanência não fosse ampla. De acordo com Romanelli (2010, p. 37):

¹⁷ Academia Real Militar, Academia da Guarda Marinha, Academia de Medicina, Laboratório de Química, Curso de Química (Química Industrial, Geologia, Mineralogia), Curso de Cirurgia, de Anatomia, de Economia, de Agricultura, Academia de Desenho.

[...] no período que se seguiu à independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social.

A primeira Lei Geral da Educação de 1827 determinava que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, estariam em funcionamento, mas isso não ocorreu, pois de uma totalidade de oito milhões de habitantes, somente 107.500 alunos foram atendidos (DI GIORGI; LEITE, 2010). Por outro lado, Romanelli (2010, p. 40), afirma que:

[...] a forma assumida pelo ensino superior, mormente o jurídico, de currículo universalista e humanístico, acabou por influenciar ou mesmo condicionar a estrutura do ensino secundário. [...] o direito de promover e regulamentar a educação no município neutro e a educação de nível superior, em todo Império, enquanto delegou às províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições.

Em seguida, no ano de 1834, tivemos o Ato Adicional que alterava a Constituição Federal de 1824, tendo como foco conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central. O Ato Adicional garantiu maior autonomia administrativa às províncias do Império, tendo assim a criação da Assembleia Legislativa Provincial, que teria como condição controlar os tributos e gastos locais. Portanto, segundo Romanelli (2010, p. 40-41):

[...] a falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos das iniciativas privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

No ano de 1889, inicia-se a Primeira República, na qual o poder público mantinha as escolas integralmente, visando a difusão do ensino com a criação da Escola de Primeiras Letras, na tentativa de uma alfabetização aligeirada. Somente a partir 1890 apareceram grandes mudanças educacionais, como a criação dos Grupos Escolares que visava uma educação pública brasileira de fato. Segundo Haidar e Tanuri (1999, p. 80):

[...] as tentativas realizadas no início da República, para a implantação do ensino primário de longa duração (oito séries), dividido em dois ciclos, calcado em modelos europeus, foi somente a partir da segunda década do presente século que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares ao primário, com curso geral básico, de preparação para a escola normal (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 80).

De acordo com Silveira (1995), a escola surge para atender a necessidade de formar pessoas com domínio da leitura, escrita e cálculo, devido ao processo de industrialização e urbanização do país. De acordo, com Haidar e Tanuri (1999, p. 83):

[...] o Decreto Federal nº 7.566, de 23/10/1909, que determinou a criação, em cada capital de estado, de uma escola de aprendizes artífices, subordinada ao ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e destinada a ministrar o ensino profissional primário. Não exigindo requisitos prévios de escolarização, essas escolas proporcionavam, além do ensino técnico, o de primeiras letras, constituindo-se, portanto, em aparelhos isolados e desvinculados das demais instituições.

Quando a população adentrou a escola, iniciamos um processo de luta pela qualidade da educação; contudo, em 1920, temos os primeiros profissionais da educação, introduzindo as ideias da Escola Nova e enfatizando as preocupações com a qualidade de ensino. Para Romanelli (2010, p. 47):

[...] à demanda social de educação, esse processo fez modificar-se substancialmente o seu perfil, introduzindo nele um contingente cada vez maior de estratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. A estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura.

No entanto, a partir de 1930 com a queda da República Velha, a esfera educacional sofre reflexos das mudanças do regime político, tendo a implantação da difusão do ensino público primário (DI GIORGI; LEITE, 2010).

No mesmo ano temos a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo destinado a assessorar o ministro. De acordo com Haidar e Tanuri (1999, p. 88):

[...] a reforma Francisco Campos significou a definitiva superação dos exames parcelados, os quais, desde o Império, vinham consagrando a preeminência de estudos avulsos e irregulares, bem como a concepção preparatória. Coube à mencionada reforma o mérito de estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, a divisão do curso em dois ciclos e a sua ampliação para sete anos. O primeiro ciclo, ou fundamental, com a duração de cinco anos, destinava-se proporcionar a formação geral básica, e o segundo, ou complementar, com dois anos, diversificava-se em três seções, em função dos cursos superiores para os quais constituíam pré-requisitos: Direito, Engenharia, Arquitetura, Medicina, Farmácia e Odontologia.

Contudo, o ensino secundário manteve um caráter seletivo, elitista e preparatório que sempre o caracterizou na tradição escolar brasileira, ainda que tenha havido, no ano de 1945, um aumento expressivo na demanda por educação. Sobre este fato, os mesmos autores comentam que “entre 1933 e 1960, as matrículas aumentaram 253,85% para o ensino primário, 817,67% para o total do ensino técnico, 402,11% para o ensino normal, atingindo 1207,10% o crescimento das matrículas no ensino secundário” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 87).

Constata-se, desta forma, uma ampliação da rede de escolas médias, principalmente no ensino secundário, porém não se teve uma política educacional intencionalmente definida, que buscasse ajudar a organização escolar com sua nova e heterogênea clientela (HAIDAR; TANURI, 1999). No ano seguinte o ensino primário sob a responsabilidade do governo federal (até então era responsabilidade do Estado), passou a ser obrigatório e gratuito para todos, ou seja, a população passa a ter direito à educação.

No ano de 1948 foi encaminhado o projeto da Lei de Diretrizes e Bases à Câmara Federal, porém ele tem a sua aprovação e homologação 13 anos depois.

Somente em 1961 efetivou-se a vitória dos educadores da década de 20 e início dos anos de 30, fixando-se as diretrizes gerais e as grandes linhas de um sistema nacional de educação. A União passava a assumir a função que lhe cabia de coordenar a ação educativa em todo País e os estados a tarefa de organizar os seus respectivos sistemas, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino. (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 97).

Após o início da ditadura militar em 1964, alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/61 – (BRASIL, 1961) se mantiveram¹⁸, mas em 1968, é aprovada a Lei n.5.540/68, Lei da Reforma Universitária, mudando o oferecimento do ensino superior no Brasil em atendimento à pressão dos trabalhadores, todavia não oferecendo o ensino de qualidade que era ofertado para a elite.

Para entendermos o processo de democratização do ensino, de extensão de oportunidades educacionais às classes populares, se faz necessário compreendermos o contexto em que emergiram as massas populares urbanas, bem como as transformações nas políticas que impuseram aspectos de dominação no país.

Silveira (1995) afirma que em uma sociedade democrática, a escola surge para atender à necessidade de expandir e consolidar a ordem social. Diante disso, a ampliação do acesso à escola aconteceu numa situação em que quase não se tinha possibilidades de investimentos no ensino,

¹⁸ Versão da referida Lei com as alterações e manutenções está disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-ublicacaooriginal1-pl.html>. Acesso em: 16 ago.2019.

consequentemente, por meio desta o ensino foi se constituindo a partir de adaptações como, por exemplo, prédios e professores improvisados.

Embora essa forma de implementação de ensino, segundo Beisiegel (2005), tenha possibilitado que os filhos da classe trabalhadora adentrassem à escola, não foi pensado um outro modelo de educação em que se assegurasse um ensino de qualidade aos mesmos, pois o modelo existente era voltado para as famílias da “elite”. Ainda convém mencionar que este pensamento e modelo estão voltados para o passado, revelando pouca conexão com o presente. Para Beisiegel (2005, p. 121):

[...] quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional. Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população.

Desta forma, acreditamos que o ensino ganhou qualidade, visto que passou a atender a toda população desfavorecida, uma vez que, segundo Thiesen (2008, p. 552):

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

No contexto histórico atual, a escola pública vem sofrendo modificações no processo de ensino e aprendizagem, pois vive tensões decorrentes dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais que orientam, concomitantemente, a prática docente. Silveira (1995) aborda a ideia dessa escola possuir dupla função, pois ao mesmo tempo que ela se constitui como espaço de reprodução das desigualdades sociais, constitui-se também em espaço de transformação social. A escola pública como espaço de transformação está ligada à formação para a cidadania e para um sujeito crítico e emancipado.

A escola pública se reveste de diversas funções ante a sociedade a qual pertence, considerando que o objetivo principal da escola é a formação integral do aluno, assim como prevê a LDB/96 no Artigo 22 (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em seu artigo 205. Essa legislação vigente enfatiza que a escola de Educação Básica deve formar o educando em todos os aspectos, assegurando-lhe a formação para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Além disso, a escola ainda deve cumprir com suas tarefas do dia a dia, as quais vão desde a manutenção até o ensino oferecido em sala de aula.

Tendo, pois, dialogado sobre a história da educação pública brasileira é fundamental discorrer sobre o papel do professor e sua formação, uma vez que esta formação está ligada ao contexto histórico.

O PAPEL DO PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

Um dos objetivos desta pesquisa é refletir sobre o papel da universidade pública e, concomitantemente, sobre o papel do professor no contexto educacional brasileiro. Neste sentido, nos deteremos neste assunto destacando alguns aspectos sem a pretensão de esgotar o tema. Dialogaremos com duas abordagens: a) professor como profissional técnico; b) professor como profissional crítico e reflexivo. Ambas as abordagens estão em disputa nas propostas de formação inicial de professores no Brasil o que, consequentemente, reverbera no ensino das escolas. Cabe lembrar, todavia, que não são apenas essas duas abordagens que existem no campo da formação de professores. Direcionaremos nossa atenção a elas devido ao papel preponderante que ambas têm no sistema de ensino brasileiro, conforme destacam Freire (1996) e Saviani (2009). Formar, antes de qualquer coisa:

[...] é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. (FREIRE, 1996, p. 6).

O alerta de Paulo Freire quanto à formação dos professores deve ser entendido, juntamente, com a relação do tripé Estado, sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica (SAVIANI, 2009). Assim, dois modelos prevalecem na formação de professores que, inclusive, são contraditórios. Vejamos cada um deles.

I. Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

II. Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009).

Esses dois modelos são fundamentais para pensarmos o ensino brasileiro. Sendo assim, a preocupação com a formação de professores “emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). Vemos, portanto, que a questão da formação de professores não é algo recente. Nas últimas décadas, todavia, ocorreram algumas alterações na formação de professores, haja vista que as concepções anteriores foram modificadas e aprimoradas; contudo, muitos aspectos permanecem em termos de universidade pública. A diferença entre o público e o privado na educação é outro aspecto relevante quando o assunto é formação.

Entendemos, assim, que além do espaço universitário e escolar, é imprescindível refletirmos sobre o papel do professor o que implica considerar,

[...] o profissional de educação como um agente dinâmico e cultural, social e curricular, que deve ter permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2006, p. 23).

Diante disso, percebe-se que a profissão docente vai além de cumprir tarefas e transmitir os conteúdos nas instituições educacionais, pois o professor tem que assegurar em suas discussões e nesses ambientes com seus alunos, que os assuntos englobem as dimensões políticas, culturais, sociais e econômicas.

Considerando que a instituição educacional, escola, que geralmente é um espaço no qual este profissional atuará tem que ser pensada em um espaço que permita o diálogo entre os sujeitos que estão presentes; que as relações e interações possam acontecer tanto dentro desse ambiente como fora dele, ou seja, com a comunidade que faz parte do contexto onde a escola está inserida.

Contudo, no decorrer dos séculos, a escola era intitulada como aquela que se preocupava com conteúdo e transmissão do conhecimento. Essa ideia nos apresenta uma concepção da escola que ensina somente o “básico”. E, que essa aprendizagem será reproduzida no cotidiano desses sujeitos, por isso não é algo básico, e sim, mais complexo do que se imagina ser. Além disso, para se educar e garantir que esta educação seja realizada com qualidade é fundamental a parceria com outras instâncias sociais, o que mostra a complexidade de se educar para além de transmitir os conteúdos o que impacta na profissão docente.

Para tanto, a profissionalização e a profissionalidade docente¹⁹ são importantíssimas, visto que o professor tem um papel educativo fundamental que vai além da sala de aula, uma vez que desenvolve um trabalho de orientação às famílias. Porém, essa profissionalização da docência não envolve somente aspectos positivos, pois há também alguns pontos negativos como a desvalorização da profissão que

¹⁹ No dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010), o verbete profissionalização docente é apresentado por Lüdke e Boing. Os autores afirmam que “Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...]. Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado” (COURTOIS, 1996, p. 172 apud LÜDKE; BOING, 2010, s.p.).

envolve essa herança que a mesma traz em sua trajetória histórica. No entanto, de acordo com Pimenta (1999, p. 15):

[...] essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investigado na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Diante do exposto, é necessário pensarmos na formação inicial e continuada do professor articulada ao desenvolvimento do docente. De acordo com Nóvoa (1999, p. 117):

[...] é preciso fazer um planejamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial. [...] mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial.

Desta forma, Alba (2015) aborda que é fundamental que haja um planejamento entre escola e universidade, por meio de parceria como, por exemplo, aquela que se estabelece com Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são essenciais para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada do docente. Portanto, é fundamental a parceria estabelecida entre universidade e escola.

Sendo assim, os programas referidos possibilitam aos alunos e futuros professores uma reflexão aprofundada acerca da teoria e da prática docente, oportunizando uma ressignificação da educação e do papel do professor. No entanto, a burocratização para implantação de programas de integração entre universidade e escola pode ser prejudicial a efetivação da integração, majoritariamente no âmbito das instituições privadas.

Estas parcerias entre as IES e a escola oportunizam aos futuros docentes uma formação inicial de qualidade, tendo em vista que são uma possibilidade para professores em formação e os professores experientes refletirem sobre a sua atuação no ambiente escolar. Nesta perspectiva, Nóvoa (1999) afirma que:

[...] convém articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajuda-los: a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar, a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade. Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando consequentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar (NÓVOA, 1999, p. 177).

Posto isto, é notório que estabelecer este tipo de relação, esta parceria, contribui ativamente no processo de formação inicial dos professores, visto que a Universidade tem um papel fundamental na formação docente. A “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior” (BRASIL 2000, p. 12) reafirma o valor destas parcerias em favor da formação docente:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL 2000, p. 12).

Desse modo, conforme indicamos no início, cabe abordar dois tipos de formação docente: a do profissional “técnico” e a do “crítico reflexivo”.

O professor profissional técnico é herdeiro dos pressupostos da pedagogia tecnicista, que parte do “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 1999, p. 23). A racionalização da técnica através do modo de produção capitalista é o fator preponderante desta abordagem que minou o ensino no Brasil, sobretudo nos anos de 1960, com o advento do Regime Militar. Este modelo buscava “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1999, p. 24).

Quanto ao professor crítico-reflexivo, é necessário que definamos sinteticamente seu significado, que segundo Alarcão (2003, p. 41):

[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Já quanto ao termo “crítico”, Schettini e Hawi (2008, p. 3) mencionam que ao

[...] refletir de forma crítica, o sujeito expressa e relaciona o pensar e o agir de acordo com as situações históricas, ou seja, não são neutros, expressam interesses humanos, políticos, sociais e culturais. Refletir, pois, sobre a ação, significa pensar sobre o objeto que se quer compreender. É necessário, para tal, analisá-lo através de conhecimentos, experiências e informação para atribuir-lhe sentido e compreensão da situação, produzindo uma reorganização e um aprofundamento do conhecimento da ação. Esse processo é a essência da relação teoria-prática, em que não se pode conhecer sem agir e nem agir sem conhecer.

É verificável, portanto, que a abordagem tecnicista vai em direção contrária à crítico-reflexiva, ainda que ambas estejam presentes nos sistemas educativos das universidades, orientando a formação de professores. O professor crítico-reflexivo, diante das considerações já feitas, aproxima-se mais da concepção de professor como agente social transformador defendida por Silveira (1995), para quem o verdadeiro papel do educador numa sociedade de classes é de ser um agente social que se compromete com a transformação da sociedade. Este professor

[...] deve se comprometer com a transformação dessa sociedade e, conseqüentemente, com a classe dominada, com os oprimidos, cabe perguntar: que implicações esse seu compromisso acarreta para a prática profissional, para sua atividade docente cotidiana? Dizendo de outro modo: como se caracteriza a prática pedagógica de um professor comprometido com a transformação da realidade? (SILVEIRA, 1995, p. 27)

Silveira (1995) aponta alguns aspectos que caracterizam uma prática pedagógica transformadora. Para o autor, em primeiro lugar, é preciso que o professor conheça bem o espaço próprio de sua atuação, ou seja, a escola, tendo a clareza acerca da sua função contraditória. Em segundo lugar, o professor deve estar comprometido com a transformação e preocupado fundamentalmente com a generalização do acesso aos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade e sistematizados nas diversas áreas do saber.

Em terceiro lugar, o professor deve se colocar a serviço da transformação da realidade e não deixar de buscar métodos eficazes de ensino que permitam aos alunos não apenas se apropriarem adequadamente dos conteúdos trabalhados em sala de aula e, por fim, em quarto lugar cabe ao professor, preocupado com a transformação da sociedade, buscar um engajamento sindical ou partidário a fim de lutar pelas mudanças necessárias à melhoria das condições de ensino e de vida para os trabalhadores.

Para finalizar, Silveira (1995) afirma que o professor voltado para transformação da sociedade deve procurar, em sua vida cotidiana, ser coerente com os princípios e valores que proclama em sala de aula.

às palavras “formação” e “educação” está articulada a palavra “leitura”. “Aprendizagem” e a “escola” aparecem articuladas com a “educação”.

Verificamos que, mesmo o programa sendo relativamente novo, já existe um número expressivo de dissertações e teses defendidas que se voltaram para o Ensino Fundamental I, mas que ainda que a área de concentração do PPGE tenha sido quase sempre relacionada ao campo da formação de professores, somente dez destes trabalhos voltaram-se à formação – inicial ou continuada – dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Numa segunda momento, apresentaremos a análise das categorias dos dez trabalhos selecionadas. Em relação aos objetivos apresentados nas pesquisas e analisados podem ser vislumbradas quatro temáticas diversas: direcionamento de propostas de uma formação continuada/serviço; uso das mídias, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); aproveitamento da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); e o fenômeno do “mal-estar docente”. A categoria “palavras-chave” foram um dos elementos fundamentais para iniciarmos a nossa pesquisa, tendo em vista que são essenciais à seleção dos trabalhos. Desta forma, construímos uma tabela com o objetivo de quantificar e mostrar quais as palavras-chave utilizadas no corpo dos trabalhos, por isso optamos por analisá-las. A partir da apreciação dos resumos das produções acadêmicas com a temática formação de professores, catalogamos as palavras-chave apresentadas por seus respectivos autores e encontramos um total de 37 palavras-chave. O objetivo foi quantificar as palavras-chave. Entretanto, ressaltamos que uma pesquisa não apresenta as palavras-chave (Oliveira, 2005). Desta forma, as palavras foram agrupadas e organizadas graficamente de acordo com a sua frequência, o que possibilitou a sua identificação, conforme a figura 2:

Figura 2 - Nuvem de palavras das produções acadêmicas analisadas.



Fonte: Figura elaborada pelo autor, 2019

A figura 2, denominada “Nuvem de palavras das produções acadêmica analisadas”, representa um mapeamento dos termos mais utilizados e presentes na totalidade de dados, ou seja, apresentamos as palavras-chave em destaque nas dez produções analisadas. As palavras mais destacadas e utilizadas pelos

autores, num total de 37 vocábulos, foram: i) formação (10 aparições); ii) professor (7 aparições); iii) educação (6 aparições) e iv) ensino (3 aparições).

Das 37 palavras citadas, 10 se referem à formação, como “Formação Centrada na Escola”, “Formação Contínua”, “Formação Contínua de Professores em Serviço”, “Formadores de Professores da Educação Básica”, “Formação docente”. A preocupação com a formação dos professores é elemento presente nas palavras-chave. Percebemos que os trabalhos por nós relacionados e categorizados como “formação de professores” se preocupam em compreender as propostas de uma formação continuada/serviço, e como os mesmos ocorrem no âmbito escolar.

Quanto a categoria “Problemática das pesquisas” todas as produções acadêmicas iniciam com algum tipo de problema ou indagação. Nota-se, também, que dos dez trabalhos analisadas, oito trazem como uma das suas problemáticas de investigação os desafios e as contribuições que a formação continuada representa na prática docente. Contudo, percebemos que os problemas de pesquisa estão direcionados à questão da formação continuada que é fundamental para pensarmos como esta formação acontece na prática.

Para que pudéssemos analisar a categoria “Metodologia das pesquisas” o tipo de metodologia utilizado nos trabalhos, foi necessário à realização da leitura dos trabalhos na íntegra. Porém este levantamento dos tipos de metodologia utilizados em cada um dos 10 trabalhos tornou-se uma dificuldade tendo em vista que nas produções os autores não deixaram explícitos os contextos de suas investigações, tais como, a duração, autores utilizados e os critérios metodológicos de análise dos resultados. No entanto, nota-se que todas as pesquisas ocorreram no âmbito da escola pública, localizadas na região de Presidente Prudente, tendo como protagonistas das pesquisas professores e coordenadores pedagógicos.

A categoria “Referencial teórico” o levantamento e a análise dos referenciais teóricos empregados pelos autores dos trabalhos analisados transformaram-se em uma tarefa árdua e bem mais complexa do que parecia à primeira vista. O levantamento completo dos referenciais teóricos utilizados nas teses e dissertações foi organizado em lista por ordem alfabética, indicando a autoria, o ano de publicação da obra e a quantidade de vezes que foram citados nas pesquisas. O número de citações apresentadas na Tabela 1. Selecionamos para compor a tabela os dez autores mais citados nas produções analisadas.

Tabela 1: Referencial teórico das pesquisas (2003-2018)

Lista de autores	Ano de publicação	Número de citações
IMBERNÓN, F	2005, 2006, 2009, 2010	14
PIMENTA, S. G.	1996, 1999, 2005, 2006, 2008, 2012	14
TARDIF, M.	2000, 2008, 2011	14
LEITE, Y. U. F.	2000, 2004, 2005, 2008, 2011	11
NÓVOA, A.	1997, 1995, 1999, 2001, 2003, 2005	10
LIBÃNEO, J. C.	1999, 2001, 2002, 2003, 2007, 2012	09
DI GIORGI, C. A. G.	2004, 2005, 2011, 2004	07
ZEICHNER, K. M.	1992, 1993, 2005	07
BARRETO, E. D. S.	2009, 2010, 2015	06
GATTI, B. A.	2009	06

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, 2019

Constatamos que, na constituição dos referenciais teóricos das pesquisas analisadas, os autores internacionais e nacionais são citados com certa frequência. Todos os autores são doutores em educação e possuem inúmeras obras relacionadas à formação de professores. Já na categoria “Conclusão” podemos

destacar que os autores das dissertações e teses revelam uma preocupação com os caminhos da formação de professores e enfatizam a necessidade de uma proposta de formação contínua que seja permanente, em serviço e que considere as necessidades formativas dos docentes. Os autores também destacam a luta por políticas públicas direcionadas à qualidade do ensino público e à valorização do profissional professor.

A categoria “Autoria e orientação” nos apresenta a sua relação que os pesquisadores tem com a área da formação de professores dos anos iniciais e seus respectivos orientadores. Desta forma, organizamos o quadro 1 onde identificamos se os autores responsáveis pelos trabalhos são ou não professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1: Relação do pesquisador com a área da formação de professores dos anos iniciais e com o orientador

Pesquisadores	Atuação do pesquisador		Orientador
	São professores dos anos iniciais.	Não são professores dos anos iniciais.	
Oliveira (2005)	X		Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Mendes (2008)		X	Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Leone (2011)	X		Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite
Souza (2013)	X		Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Boraschi (2015)	X		Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi
Bacco (2016)		X	Prof. Dra. Claudia Maria de Lima
Silazaki (2017)	X		Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi
Oliveira (2017)		X	Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto
Divieso (2017)	X		Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti
Carvalho (2017)	X		Profa. Dra. Claudia Maria de Lima

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2019

Dentre os dez autores das pesquisas relacionadas à formação de professores do ensino fundamental dos anos iniciais, identificamos sete que são ou foram professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino. Apenas três não atuam ou atuaram como professores do Ensino Fundamental I. Destacamos que, ainda que todos os orientadores (sete) das dez teses e dissertações estivessem, de uma forma ou outra, ligados à pesquisa sobre “Formação de Professores”, somente cinco são doutores em educação, e destes quatro atuaram como professores da Educação Básica.

CONCLUSÕES

No decorrer de sua história, o Programa de Pós-graduação em Educação se constituiu como um elemento relevante para a formação de professores tendo em vista número e a qualidade significativa de produções acadêmicas concluídas e defendidas, até então, no âmbito do mesmo. Constatamos que este PPGE é uma referência na formação de professores em nível superior público junto aos profissionais da educação, principalmente na região do Oeste Paulista. Na região, mais especificamente em Presidente Prudente, há somente dois programas de pós-graduação em educação em nível de mestrado e doutora, exclusivamente. Convém ressaltar que o PPGE/FCT/UNESP recebe alunos de todas as regiões do país.

Em relação à identificação da produção acadêmica do PPGE/FCT/UNESP no período de 2003 a 2018, percebemos mediante o levantamento quantitativo que mesmo sendo um programa recente, visto que foi criado em 2000 em nível de mestrado e, posteriormente, em 2010, em nível de doutorado; apresenta uma produção acadêmica significativa. Verificamos 416 trabalhos defendidos no período de 2003 até 2018, sendo 327 dissertações e 89 teses. O Programa se consolidou tendo como área de concentração a Formação de Professores, atualmente, nomeada nos documentos como “Processos Formativos” e desdobrada em quatro linhas de pesquisa em que atuam seus 30 professores credenciados, a saber: Linha 1: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores; Linha 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem; Linha 3: Processos Formativos, Infância e Juventude; Linha 4: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Com o objetivo central deste artigo de analisar os resultados das produções do PPGE/FCT/UNESP que abordam a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a pesquisa do tipo “estado do conhecimento”, encontramos 10 trabalhos defendidos. Para a análise elaboramos as seguintes categorias: objetivos, palavras-chave, problemática das pesquisas, metodologia das pesquisas, referencial teórico, conclusões, autoria e orientação.

A partir das leituras dos trabalhos produzidos (OLIVEIRA, 2005; MENDES, 2008; LEONE, 2011; SOUZA, 2013; BORASCHI, 2015; BACCO, 2016; SILAZAKI, 2017; OLIVEIRA, 2017; DIVIESO, 2017; CARVALHO), foi possível identificar nos resultados apresentados angústias e desafios. Quanto às angústias podemos mencionar: a falta de garantia de tempo para a formação; por que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC era encarada como hora de tempo perdido; a formação inicial é o suficiente. Em relação aos desafios constatamos: a formação de profissionais críticos-reflexivos; oferecimento de condições que sustentem a mudança individual e solidária do professor; problematização do sistema de ensino que está posto; necessidade de uma formação que sustente o desempenho do papel de formador do professor; programas de formação continuada; parcerias entre escolas e universidades, que os professores vivenciam em sua formação continuada. Percebemos também a necessidade de uma formação de professores que oportunize o enriquecimento de sua prática docente.

Notamos que esta formação perpassa diferentes momentos denominados nos trabalhos como formação inicial, formação continuada (presencial ou online) e formação em serviço. Conforme a análise, os autores das teses e dissertações apontam que estas formações não cumprem ou cumprem pouco o objetivo de enriquecer e aprimorar as práticas docentes em razão dos formadores dentro da escola não se sentirem preparados para ministrar esta formação pedagógica. Daí a importância em também se investir na formação dos gestores. Por outro lado, estes trabalhos constatam que muitos professores ainda não se conscientizaram da importância da escola como espaço de formação. Neste sentido, verificamos que foram comuns pesquisas que identificaram inadequações no desenvolvimento do espaço destinado a formação em serviço denominado “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)”.

Os trabalhos analisados apontam que os momentos formativos (dentro e fora da escola) são fundamentais para o desenvolvimento profissional de um professor crítico-reflexivo, que reflita constantemente sobre sua prática como forma de modificá-la e aperfeiçoá-la e que esteja aberto a uma formação continuada constante. Ao concluir o presente artigo, percebemos que ainda há muito a ser investigado neste tema.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BACCO, T. S. **Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola**: avaliação de uma proposta formativa de professores. 2016. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre quantidade e qualidade no ensino comum. In: BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005. cap. 3, p. 111-122.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2019

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

BORASCHI, M. B. **Alfabetização e letramento: ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

CARVALHO, L. F. **A escola da licenciatura em matemática na UNESP: o que dizem os ingressantes.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

DIVIESO, L. H. I. **Formação em serviço de professores dos anos iniciais no ensino fundamental para utilização de tecnologias digitais no ensino de Matemática.** 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>

DI GIORGI, C. A.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p. 305-323, jul./dez. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. Estado da arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0637.pdf>. Acessado em: 3 abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030008>

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

Haidar, M. L. M.; TANURI, L. M. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira lei de diretrizes e bases. In: MENESES, J. G. C. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. cap. 3, p. 59-101.

IMBERNÓN, F. O formador ou a formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente. In: IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 12, p. 405-410.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, E. L. G.; RIBEIRO, A. I. M. R. **A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (1959-1976): gênese da FCT-UNESP.** Jundiaí: Paco, 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Edição especial. DOI 10.1590/S1414-49802007000300004. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

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

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Trad. Irene L. Mendes, Regina Correia, Luísa S. Gil. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, A. R. **As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares**. 2017. 279 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

OLIVEIRA, C. A. V. **Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI 10.1590/S1413-24782009000100012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SCHETTINI, R. H.; HAWI, M. M. A pedagogia crítica nos trabalhos de formação de professores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 6., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 1-16.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995. <https://doi.org/10.14572/nuances.v1i1.24>

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. 2017. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017

SOUZA, I. M. S. **A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP/Presidente Prudente na visão dos estudantes**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM COLÉGIO ESTADUAL DE APUCARANA-PR: DESAFIOS À GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Allan Romeiro Duarte, Yonara Rafaela dos Santos Zani, Roseli Gall Do Amaral Da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: allan.duarte9916@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Estadual da região de Apucarana-PR. Utilizando a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência o roteiro elaborado a partir dos Livros “Escola: Espaço do Projeto político Pedagógico” (1998) e “Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível” (2007) de Ilma Passos Alencastro Veiga. O objetivo central da pesquisa foi verificar por meio da análise do documento norteador da escola qual a função social do PPP na cultura escolar e sua relação com a gestão democrática.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico (PPP); gestão escolar; cultura escolar.

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT OF A STATE SCHOOL IN APUCARANA-PR: CHALLENGES TO DEMOCRATIC AND PARTICIPATIVE MANAGEMENT

ABSTRACT

This work was carried out with the objective of analyzing the Pedagogical Political Project (PPP) of a State School in the region of Apucarana-PR. Using bibliographical and documentary research, having as reference the script elaborated from the books “School: Space of the Pedagogical Political Project” (1998) and “Political Pedagogical Project of the School: a possible construction” (2007) by Ilma Passos Alencastro Veiga. The main objective of the research was to verify, through the analysis of the school's guiding document, what the PPP's social role in school culture is and its relationship with democratic management.

Keywords: Pedagogical Political Project (PPP); school management; school culture.

ANÁLISIS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO POLÍTICO DE UNA ESCUELA ESTATAL EN APUCARANA-PR: RETOS PARA LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA

RESUMEN

Este trabajo se realizó con el objetivo de analizar el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de una Escuela del Estado en la región de Apucarana-PR. Utilizando la investigación bibliográfica y documental, teniendo como referencia el guión elaborado a partir de los libros “Escuela: Espacio del Proyecto Político Pedagógico” (1998) y “Proyecto Político Pedagógico de la Escuela: una construcción posible” (2007) de Ilma Passos Alencastro Veiga. El objetivo principal de la investigación fue verificar, a través del análisis del documento rector de la escuela, la función social del PPP en la cultura escolar y su relación con la gestión democrática.

Palabras clave: Proyecto Político Pedagógico (PPP); gestión escolar; cultura escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de verificar no Projeto Político Pedagógico (PPP) de um Colégio Estadual de Apucarana-PR, que atende desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e Profissionalizante, qual a missão do Projeto Político Pedagógico e sua relação com a gestão democrática, em suas correlações com o sentido da educação, sua finalidade, o papel da escola, a definição de visão, missão e valores, desta instituição.

O trabalho iniciou-se com o estudo e análise do Projeto Político Pedagógico da escola sob a ótica de Veiga (2007). Como instrumento de pesquisa para a análise foi elaborado um roteiro baseado no livro

“Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível” de Ilma Passos Veiga (2007), e algumas questões norteadoras para o tratamento dos dados coletados no PPP.

Veiga (2007) orienta que o PPP é a organização do trabalho pedagógico da escola unificada, é como uma metodologia de reflexão e discussão dos problemas vividos na escola. Ele deve ser construído planejando o futuro com base no presente, sendo a sua elaboração realizada de modo coletivo e democrático, resgatando a escola “como um espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2007, p.11).

Não é cheio de intencionalidade, para Veiga (2007), que este documento leva o nome de Projeto Político Pedagógico, segundo a autora, neste contexto, a palavra política está associada ao “Compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2007, p.13) e, “pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2007, p.13).

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 afirma que é dever das instituições de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica (Art. 12 – Parágrafo I) e a definição “das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” com a devida “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Art- 14 – Parágrafo I).

Nesse sentido, a pesquisa realizada na escola, por meio de seu projeto político pedagógico, teve como objetivo analisar no PPP, enquanto documento que norteia a proposta pedagógica da escola, os principais desafios enfrentados pela gestão escolar.

METODOLOGIA

A partir da elaboração de um roteiro, conforme o livro de Ilma Passos Veiga “Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível” (2007) e do material divulgado pela SEED do Paraná (Secretaria de Educação Básica do Paraná) para a construção dos PPPs nas escolas de educação Básica.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Como referencial de análise utilizou-se o roteiro construído a partir do referencial teórico de Ilma Passos Alencastro Veiga (1998 e 2007), o levantamento de dados foi realizado por meio de dados coletados no Projeto Político Pedagógico da Escola. Também foram elaboradas questões norteadoras²⁰ a partir do mesmo referencial teórico de Veiga (1998 e 2007), na tentativa de investigar, no documento, quais os fundamentos teóricos, cultura da escola, estilo de gestão, perfil de aluno e de professor, avaliação e papel do PPP estão sendo implementados no colégio analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No roteiro elaborado para a análise a partir dos estudos realizados nos livros de Veiga (1998 e 2007), é indicado que tenha capa contendo a identificação da instituição e o ano de sua construção ou revisão. Seguido de uma seção introdutória, que contenha a apresentação da escola, que organiza um texto, com epígrafe ou não, apresentando as linhas gerais do documento produzido. Deve explicitar o objetivo e razão da existência do PPP e a equipe técnica que o organizou. No PPP analisado pôde ser verificado que esses dados conferem com o indicado.

Para a construção do Projeto Político Pedagógico, Veiga (2007) orienta que seja realizado um diagnóstico da escola. Apesar da data de construção do PPP da escola analisada ser de 2013, há um levantamento diagnóstico da realidade e dos principais desafios a serem enfrentados.

²⁰Questões norteadoras da pesquisa documental:

- 1)Qual é a realidade local, (Levar em conta os pontos de vista social, econômico, religioso, político, tecnológico, etc).
- 2)A Elaboração do PPP pode ajudar a equipe escolar e a comunidade a descobrir como transformar sua realidade cotidiana em algo melhor. Nesse sentido, qual o perfil de aluno a ser formado e qual a missão pedagógica da Instituição?
- 3)Que perfil de professor a Instituição contempla em sua formação continuada?
- 4)Sob que bases teóricas foi construído o PPP?
- 5)Tendo em vista o perfil de aluno que o PPP busca formar, que práticas pedagógicas são necessárias serem desenvolvidas na escola ?
- 6)Na elaboração do PPP, quais foram os maiores desafios encontrados? E quais ainda precisam ser vencidos?
- 7)De que forma o PPP é implementado na Instituição?
- 8)Como é realizada a avaliação do PPP e com quais objetivos? (Fonte: próprios autores).

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.359), a pergunta mais importante a ser respondida pela equipe escolar no momento da elaboração do projeto é:

[...] o que se pode fazer que medidas devam ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos? [...] é indispensável que a discussão sobre o documento final seja concluída com a determinação das tarefas, de prazos, de formas de acompanhamento e avaliação (o que se fará quem fará, quais são os critérios de avaliação).

No PPP analisado há referência às essas questões citadas acima, e no final em anexos, há também projetos delineados que deveriam buscar solucionar as questões contempladas no diagnóstico realizado. O problema é que o documento foi construído em 2013, e essa pesquisa realizou-se em 2019, logo, partindo da análise do documento não se pode concluir se foram realizados ou mesmo, se os problemas ainda são os mesmos.

Ainda para a construção do Projeto Político Pedagógico, a autora estabelece alguns atos ou marcos a serem contemplados: Marco situacional, Conceitual e Operacional. Segundo VEIGA (1998), a construção do Projeto Político-Pedagógico é marcada por três atos distintos: ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; ato conceitual que diz respeito a concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e ato operacional, que mostra as ações para a operacionalização do projeto. Embora não tenha um modelo único para a elaboração do PPP, esses marcos foram seguidos em todo os referencias teóricos do Paraná para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos sob a orientação do Ministério da educação.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1998, p.16).

No Marco Situacional deve conter a identificação conforme quadro 01, e deve expressar uma visão da realidade municipal, estadual e nacional em todas as dimensões (quadro 02) , na perspectiva de gerar, na comunidade educativa, um olhar comprometido com transformações que apontam a qualidade do processo.

Elemento fundamental para a construção da criticidade, pois não se pode ter visão crítica de um aspecto particular, sem que se possa compreendê-lo como parte constituinte de um panorama mais amplo, sob o risco de não se perceber sua importância ou alcance no contexto em que se insere. Questões para elaboração do PPP:

Quadro 01. roteiro para elaboração da identificação

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

- nome da instituição
- endereço completo
- telefone/fax/e-mail
- localização
- data de criação da escola
- nível de ensino/modalidade (Ed. Infantil/Ens.Fundamental/ Médio)
- turno de funcionamento

Fonte: Próprios autores

Em relação a identificação, a escola a escola atendeu a todos os critérios pedidos. No que tange ao marco situacional (quadro 2), a escola também atende.

Quadro 02. Roteiro para elaboração do PPP: Marco situacional**2. MARCO SITUACIONAL**

2.1. Caracterização da comunidade (Nível socioeconômico, político, cultural, educacional, etc)
 . Caracterização da escola (O que sabemos sobre nossa escola e como queremos que seja):

- 2.2.1. histórico; localização;
- 2.2.2. concepção filosófica e pedagógica;
- 2.2.3. finalidades da escola;
- 2.2.4. funcionamento;
- 2.2.5. perfil e função do corpo docente e administrativo;
- 2.2.6. estrutura física;
- 2.2.7. materiais didáticos; tecnológicos e estrutura da escola.

Fonte: Próprios Autores

O Marco conceitual (quadro 03) nas palavras de Vasconcellos (2010) é o marco filosófico que corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição. É a proposta da sociedade, pessoa e educação que a escola assume, e nesse marco devem estar expressas as grandes opções do grupo. Deve conter também os critérios gerais de orientação da instituição.

Quadro 03. Marco Conceitual**3. MARCO CONCEITUAL-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E FILOSÓFICA****3.1. Objetivos:**

- Geral- Expressa de forma clara e precisa onde se quer chegar, mostrando o caminho a percorrer visando os resultados almejados.
- Específico-Expressar de forma restrita e especificamente os objetivos a serem atingidos no amplo.
- Linha Teórica
- Deve constar o conjunto de princípios que dão identificação à escola e que têm caráter permanente servindo como orientadores de todas as ações desenvolvidas na constituição de ensino.
- Deve também conter informações sobre teorias que subsidiam a prática pedagógica mostrando a concepção de:

3.2.1) sociedade

- 3.2.2) de homem (perfil de aluno a ser formado);
- 3.2.3) de educação;
- 3.2.4) de infância;
- 3.2.5) de conhecimento;
- 3.2.6) de escola;

3.2.7 concepção de currículo escolar (tempos e espaços);**3.2.8) prática pedagógica:**

- 3.2.8.1-Ed. Infantil
- 3.2.8.2-Ens. Fundamental

3.2.9) concepção de ensino aprendizagem;**3.2.10) concepção de Avaliação (verificação de aprendizagem, de promoção, classificação e reclassificação)****3.2.11) recuperação de estudos (salas de apoio pedagógico- atendimentos e acompanhamentos);****3.2.12) Educação Especial-Prática Inclusiva- Concepção de inclusão e proposta inclusiva (atendimentos-salas multifuncionais);****3.2.13) Projeto Étnicorracial- Lei nº. 11.645/08-****3.2.14) Integração da Família (APMF, Conselho Escolar, Projetos de Integração Familiar);****3.2.15) Acompanhamento e Aplicação do Projeto Político Pedagógico**

Fonte: Próprios Autores

Para Ilma Passos Veiga (2007), o Marco Conceitual deve descrever qual é a busca deste projeto e as ações que nele se fazem presentes.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2007, p.13).

E ainda, define que é conceitual porque:

O Ato Conceitual diz respeito a concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. Diante da realidade situada, retratada, constatada e documentada, cabem as seguintes indagações: • Que referencial teórico, ou seja, que concepções se fazem necessárias para a transformação da realidade? • Que tipo de alunos queremos formar? • Para qual sociedade? • O que significa ser uma escola voltada para a educação básica? • Que experiências queremos que nosso aluno vivencie no dia-a-dia de nossa escola? • Quais as decisões básicas referentes a que, para que e como ensinar, articuladas a para quem ensinar? • O que significa construir o Projeto Político-Pedagógico como prática social coletiva? Percebe-se claramente que a instituição precisa ter definido em seu Projeto o tipo de homem, sociedade, educação, enfim qual o seu papel enquanto instituição escolar frente a sociedade atual e suas múltiplas necessidades (VEIGA, 2007, p.50).

No Marco Operacional (quadro 04) devem estar as bases e sustentação para o plano de ação da instituição quanto a realidade desejada. É ele que explicita a escola que se pretende. O Marco Operacional também tem que ser compatível e coerente com o Marco Situacional e em especial com o Marco Filosófico, pois se isso não ocorrer haverá desarticulações entre as finalidades assumidas, desconfigurando na prática a teoria que ele representa.

Neste sentido, devem ser previstos e realizados processos de avaliação e reelaboração do PPP, na tentativa de alinhá-lo as necessidades da escola.

Veiga (2007), afirma que: “acompanhar as atividades e avaliá-las leva-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu Projeto Político-Pedagógico” (VEIGA, 2007, p.32). Em uma visão crítica, a avaliação do Projeto Político Pedagógico, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, buscar explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações e suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas.

Quadro 04. Marco Operacional

4. MARCO OPERACIONAL-SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR:

4.1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

4.2. METAS E AÇÕES (PROJETOS)

- Relacionar o que será feito para alcançar as metas, a partir das várias dimensões:
 - Dimensão Pedagógica (Ações voltadas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, encontros, cursos, projetos, pesquisas, atividades extraclasse, etc).
 - Dimensão da Gestão Escolar (Articulação com a comunidade externa e interna, parcerias, convênios, capacitação, jornais informativos, etc).
 - Dimensão Organizacional (Relações de trabalho, clima organizacional, avaliação dos resultados e processos, etc).
 - Dimensão Orçamentária Física e Humana (reformas, construção otimização de espaços, aquisição de mobiliário e materiais).
 - Auto-avaliação Institucional.

4.3. MISSÃO/VISÃO DE FUTURO

4.3.1. Missão da Escola

- De forma clara, expressar a missão da escola. É a função , a finalidade da escola na comunidade escolar.

4.3.2. Visão de futuro

- é a expectativa que a escola manifesta em relação ao trabalho a ser desenvolvido a longo prazo na comunidade escolar.

Fonte: Próprios Autores

Segundo José Marcos Couto Junior (2019), se a escola fosse um filme, o PPP seria o roteiro, sendo este, um documento norteador, nele deve estar descrito de forma clara e objetiva o que se busca alcançar devendo possuir uma base sólida capaz de alicerçar e apontar caminhos e ações no ambiente escolar (COUTO JUNIOR, 2019). Nesse sentido a importância de nele constar tudo o que pode vir a influenciar na vida escolar do aluno, professor, equipe pedagógica e toda comunidade escolar. Verificamos no PPP da instituição que há muitos pontos que deveriam constar de maneira mais clara para que todos, que o lessem pudessem entender, já que este é um documento destinado a toda a comunidade escolar, no documento encontram-se por vezes informações dispersas ou de maneira confusa.

O primeiro quesito analisado foi referente a realidade local. É de suma importância que esta realidade seja conhecida pelas autoridades da escola, pois segundo Libâneo (2012, p.26) “se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de todos”. Neste quesito:

As famílias dos estudantes sobrevivem graças às diversas ocupações exercidas pelos responsáveis, principalmente nas facções, fábricas de bonés, confecções, na reciclagem e nos diversos tipos de comércio da cidade, sendo uma grande parte na informalidade, com renda média de dois salários mínimos, incluindo horas extras. Muitas empresas não oferecem alimentação ou tempo hábil para as refeições. O nível de escolaridade da maioria dos familiares dos alunos é o Fundamental incompleto (PPP, 2013, p.16).

Logo nas páginas iniciais é apresentado um diagnóstico dos problemas enfrentados pela escola: “Em nossa instituição, a desigualdade social brasileira tem seu reflexo. Essa situação faz com que a vivência

de problemas relacionados à permanência dos alunos na escola seja uma constante, principalmente no período noturno” (PPP, 2013, p.14).

O documento aponta quais são os maiores determinantes dos problemas relativos ao ensino, e salientam maior fragilidade no período noturno. Os principais problemas apontados são:

a) Falta de motivação para o estudo, devido ao esgotamento produzido pela jornada de trabalho; b) Dificuldades cognitivas para a apreensão dos conteúdos; c) Carência de transporte entre a escola e o domicílio; d) Calendário letivo até o mês de dezembro, que coincide com o período de vendas noturnas, compulsório para os alunos comerciários; e) Obrigatoriedade ou necessidade de cumprimento de horas-extras, com periodicidade regular ou irregular (campanhas políticas, eventos esportivos, Natal e Ano Novo), pelos alunos empregados nas manufaturas de bonés (que representa uma grande oferta de postos de trabalho no município); f) Priorização do trabalho para a garantia de subsistência; g) Falta de uma maior adequação da escola para atender às necessidades do aluno trabalhador. Causa grande preocupação a evasão escolar. Os aspectos acima abordados para o ensino fundamental noturno podem ser aqui aplicados, ao que se acrescentam os seguintes determinantes: h) Necessidade de ingresso no mercado de trabalho, o que ocorre com alunos adolescentes de famílias de baixa renda; i) Ineficiência da sociedade e do setor público de educação em conscientizar o aluno e a família em relação a importância da educação formal e para a cidadania; j) Ausência de recursos didáticos e práticas pedagógicas mais estimulantes que proporcionem um ambiente escolar mais motivador (PPP, 2013, p.14-15).

Dentre os problemas apontados salienta-se a condição econômica que atrapalha os estudos dos alunos, dificuldades cognitivas e as metodologias e recursos utilizados para motivar as aulas.

O documento ainda afirma que os dados consolidados relativos ao aproveitamento dos alunos têm demonstrado que uma parcela significativa dos alunos tem obtido resultados insuficientes nas avaliações. O que permite a equipe gestora questionar “Esse cenário levanta alguns pontos a serem repensados, ressaltando que o planejamento de reuniões constantes (pelo menos bimestrais) é primordial para analisar estas situações e outras, visando a melhoria contínua da qualidade no ensino” (PPP, 2013, p.15).

Nos anexos do documento, são apresentados projetos sobre os temas: Falta de interesse dos alunos e falta de compromisso com as atividades propostas; Como aumentar o percentual de aprovação (PPP, 2013, p.59); Evasão (PPP, 2013, p.60) e Como motivar a participação dos familiares (PPP, 2013, p.61).

A pesquisa diagnóstica também alisou as contradições e conflitos da prática docente demonstrando que os problemas encontrados estavam na pauta do Projeto Político Pedagógico da escola:

a) A forma avaliativa está adequada ou está excludente? Ela está sendo avaliada em termos de sua adequação, visando demonstrar aspectos do processo de ensino-aprendizado que precisam ser reforçados, nos quais o professor irá nortear seu trabalho em sala de aula? Ou, simplesmente, tem uma função punitiva e autoritária? b) Qual a intensidade da rotatividade dos professores no decorrer do ano letivo? A substituição, muitas vezes lenta, dos vários professores que entraram em licença (médica ou prêmio), ou que se deslocam para participar de cursos de capacitação prejudicou a temporalidade do processo ensino-aprendizado em nossa escola? c) Nossa escola está preparada para trabalhar o Desenvolvimento Sócio Educacional? d) A mudança constante de horário para a adequação de professores substitutos é prejudicial ao processo ensino-aprendizado? e) As ações para propiciar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, em nossa escola, são adequadas em função da demanda? f) A organização da hora-atividade está sendo viabilizada a contento? (PPP, 2013, p.15).

Dentre os problemas citados a forma de avaliar dos professores é questionada quanto a sua eficácia. Também são questionadas o processo de rotatividade, substituições e constantes mudanças de horário de aulas. A equipe questionou ainda a necessidade de formação pedagógica para práticas inclusivas e de desenvolvimento socioeducativo.

A equipe gestora, afirma no documento que estes tópicos, entre outros, são o ponto de partida para o reconhecimento da necessidade de melhorias na educação de forma geral, e que necessita de formação pedagógica que permeie práticas docentes direcionadas para os problemas diagnosticados, “fecundada na real construção e formação dos nossos alunos em cidadãos conscientes e dotados de conhecimentos para as práticas diárias de suas vidas (PPP, 2013, p.16).

Apesar de no PPP constar o diagnóstico da realidade escolar e apontar com clareza qual a missão da escola, da gestão escolar e do Projeto Político Pedagógico frente as demandas apresentadas, o fato de sua construção datar de 2013 indica que não houve nenhuma atualização, o que compromete a viabilidade da afirmativa abaixo:

Assim, almejando uma gestão efetiva, novos horizontes e direções para esta comunidade educativa, nossa intenção é a de transformar o que sonhamos coletivamente em ações, alicerçando o trabalho pedagógico em um processo contínuo, refletindo criticamente os problemas da sociedade e do setor, possibilitando, deste modo, a intervenção consciente na realidade em que estamos inseridos (PPP, 2013, p.5).

A realidade local presente no PPP refere-se ao ano de 2013, sendo assim, fica difícil compará-la com o cenário atual, visto que durante esse período houve uma grande rotatividade de alunos, mudanças no cenário econômico e social. Também não foi possível perceber se os problemas foram sanados.

Quanto ao perfil de aluno que a escola deseja formar e qual a missão pedagógica da escola, a resposta apresentada no PPP foi que a escola prepara o aluno para o mercado de trabalho, ou seja, uma escola tecnicista e de acordo com o PPP, também há uma preocupação com a formação para o ENEM:

O colégio vem preparando os alunos para que participem de todos os ENEM ofertado pelo MEC e incentivando-os, tendo em vista que, mesmo sendo em caráter opcional, representam na atualidade a oportunidade de adentrar numa Instituição de Ensino Superior (PPP, 2013 p.24).

Apesar da formação do perfil do egresso apontar para uma formação tecnicista, em todo o documento é apresentado autores que fazem parte da corrente filosófica da Pedagogia Histórico-crítica e que salientam um perfil de aluno autônomo, crítico e transformador. O próprio documento se apoia em uma concepção de cidadania que incentiva uma formação integral:

A cidadania, de acordo com Boff (2000, p.51) é um processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico, plasmador de seu próprio destino (PPP, 2013, p.36).

Veiga (2010) afirma que é na dimensão pedagógica que reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Portanto, é preciso que fique claro para toda escola qual é o perfil de aluno e de cidadão a ser formado, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Quanto ao perfil docente e a formação continuada dos professores, no PPP fica claro que a formação continuada vem do SEED (Secretaria Estadual da Educação e do Esporte), “a formação continuada para a comunidade escolar segue calendário escolar e carga horária determinados pela SEED, em datas específicas” (PPP, 2013, p.46). O documento ressalta que:

A equipe pedagógica possibilitará momentos de estudos para revisão da linha teórica das ações educativas, procurando incentivar nos professores e estudantes a busca de sentido na construção do conhecimento. As ações propostas como formação continuada para os professores, equipe pedagógica, direção, funcionários e responsáveis compreendem: cursos de capacitação, Semana Pedagógica, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, reuniões das instâncias colegiadas, palestras e informes de periodicidade regular ou extraordinário, sendo eles, em sua maioria, ofertados pela SEED (PPP, 2013, p.46).

No entanto, Veiga (2007) nos afirma que a formação continuada dos profissionais de uma escola que possui o compromisso com a elaboração do PPP, não pode se limitar aos conteúdos curriculares e as questões gerais, mas deve abranger o debate da realidade da escola como um todo, aos seus desafios específicos e seus vínculos com a comunidade. A autora ainda afirma que: “O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais” (VEIGA, 2007, p.21).

É nesse sentido que Veiga (2010) afirma a intrínseca relação entre o perfil de aluno a ser formado e o perfil de professor que a instituição deseja formar por meio da formação continuada e da valorização do magistério.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério (VEIGA, 2007, p.20).

Quanto a base teórica em que o PPP foi elaborado (questão 04), está explícito no documento que a escola é construtivista, mas, ao citar a base filosófica que a fundamenta destaca algumas vezes as teorias do autor Dermeval Saviani (1987). São também citados teóricos como Paulo Freire (1996) e Gasparin (2002), autores estes que se distanciam da concepção denominada construtivista.

Duarte (1998) afirma que o construtivismo está diretamente ligado a Escola Nova, se diferenciando em muito do papel que o professor assume na Pedagogia Histórico-crítica defendida por Saviani (1998).

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão "transmissão de conhecimentos". O professor é reduzido a um "animador", a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, "eventualmente", fornecer alguma orientação para o aluno (DUARTE, 1998, p.04).

Ainda sob essa ótica, ao comparar a resposta da questão 02 com a questão 4 (perfil de aluno a ser formado), é possível observar que há divergências nos fundamentos teóricos, pois Paulo Freire (1996) defende uma escola progressista e Libertadora que busca formar um aluno crítico e reflexivo, assim como Saviani (1999; 1988) defende uma pedagogia Histórico-crítica que visa formar um aluno crítico, e politicamente habilitado para ser um agente transformador. Tanto Freire (1996) como Saviani (1987) criticam a formação técnica dissociada das questões filosóficas e políticas, propondo uma formação que supera a técnica.

A questão cinco buscou verificar quais práticas pedagógicas são necessárias para que o perfil de aluno que a escola deseja formar proposto pelo PPP seja alcançado. Duas questões emergente na análise, a primeira é que a base teórica e o perfil de egresso não são compatíveis. E a segunda é que no diagnóstico dos problemas enfrentados já aparece a necessidade de uma formação docente para atender as dificuldades de aprendizagem e os problemas socioeducativos. Também são mencionados o grave problema de reprovação, alto índice de aprovação pelo conselho e evasão.

Na pergunta seis, questionou-se a elaboração do PPP, quanto aos desafios encontrados e quais ainda precisam ser vencidos. No PPP observou-se, já pela data de construção, a falta de revisão e participação coletiva. Veiga (2007) argumenta que o PPP deve ser construído, e reavaliado coletivamente com a participação de pais, professores, representantes do grêmio estudantil, enfim pelo conselho escolar, conforme estabelecido por lei. Para a autora, é necessário que haja uma conscientização dos professores da importância do PPP, afirmando assim que:

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2007, p.15).

A falta de reavaliação do PPP denota que a escola analisada não prima pela participação coletiva e por uma gestão democrática, deve-se considerar o Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (MARQUES, 1990, p. 23). O PPP é uma das características da vivência democrática na escola, "necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e, é o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola" (VEIGA, 2010, p.02).

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 2010, p.08).

A pesquisa revelou que o PPP não faz parte do dia-a-dia da escola, apenas está registrado no site. Apesar de sua avaliação ser mencionada, ao que parece ela não é realizada.

Sendo assim, visando a participação permanente de toda a comunidade escolar na vida da instituição, a Avaliação Institucional será implementada de forma constante, analisando, criticando e atualizando o conteúdo do PPP, produzindo indicadores, compilando relatos e promovendo, assim, o verdadeiro diagnóstico em educação, através da definição do marco situacional. Este processo será balizado pela incorporação das reflexões contidas no marco conceitual, e as metas previstas no marco operacional (PPP, 2013, p.23).

A determinação no documento de que a avaliação seria permanente, constante e atualizada não se configurou, pois desde 2013 não foi atualizado. Tal postura é incorreta na interpretação de Veiga (2007). Para a autora, a discussão em torno do PPP deve ser contínua e, além de tudo não pode ouvir somente as críticas dos professores, mas também tem o dever de ouvir toda a comunidade escolar. Segundo Veiga (2007), é interessante que haja essa participação coletiva, pois propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania.

Na questão norteadora dois²¹, foi analisado se há participação das instâncias colegiadas nas resoluções dos problemas cotidianos da escola, na organização do currículo escolar, na avaliação do trabalho escolar, no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Gestão Escolar, o que fica claro pela data de construção do PPP que não há participação e incentivos para essa participação. A participação precisa deve ser liderada pela gestão escolar, numa atitude democrática que visa a participação de professores na elaboração do PPP, pois ninguém sabe melhor que eles os acontecimentos do dia-a-dia em sala de aula, isso é o que Freitas (1991) fundamenta:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – as vezes favoráveis, as vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola (FREITAS *apud* VEIGA, 2007, p.16).

Há anos a escola vem sendo estudada como organização de trabalho, sendo por diversas vezes apontadas por uma concepção burocrática e funcionalista, podendo assim compará-la com uma organização empresarial, em sua maioria os estudos sobre a Organização do Trabalho Pedagógico não se preocupavam com as questões organizacionais e técnico-administrativos, mas sim em uma análise crítica da escola dentro da organização do trabalho no Capitalismo (LIBÂNEO, 2001). Segundo o autor, hoje

²¹Questões norteadoras da pesquisa documental (Fonte: próprios autores).

2)A Elaboração do PPP pode ajudar a equipe escolar e a comunidade a descobrir como transformar sua realidade cotidiana em algo melhor. Nesse sentido, qual o perfil de aluno a ser formado e qual a missão pedagógica da Instituição?

existem três concepções de organização e gestão: a técnico-científica, a autogestionária e a democrático-participativa.

A técnico-científica visa a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. Fundamentando-se na hierarquia de cargos suas principais características são: a descrição de cada função, a subordinação, ênfase no sistema burocrático, deixando por vezes o real objetivo da escola de lado.

Quanto a concepção autogestionária a ênfase é nas relações interpessoais, as decisões são coletivas, a organização do grupo institucional ocorre através de eleições e acredita-se que experiência democrática vivenciada na instituição possa se expandir à sociedade.

A concepção democrática-participativa é um misto das concepções anteriores defendendo a forma de gestão coletiva, sendo as decisões discutidas publicamente: Para Libâneo (2001), acredita-se na busca de objetivos comuns, contudo, após as decisões serem tomadas cada membro assume o trabalho que lhe cabe. Suas principais características são: Gestão participativa; qualificação e competência profissional; busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais; todos avaliam e são avaliados.

No Projeto a gestão é descrita como democrática, como afirma um trecho do próprio PPP.: “Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico” (PPP, 2013, p.29).

Como afirma Libâneo (2001), o modelo de gestão autogestionária dá ênfase em decisões coletivas, e a democrática-participativa defende a forma de gestão coletiva. Nenhuma dessas retratam a real situação do colégio em questão. O PPP ser datado de 2013 é uma expressão da falta de participação coletiva. Contudo a escola não tem uma gestão autogestionária.

Desse modo o PPP está incorreto quanto a gestão democrática do colégio. O que o submete a gestão ao estilo técnico-científico, que dá ênfase na centralização das decisões.

Já no que diz respeito ao conceito de cultura escolar, para Barroso (1995) a cultura escolar pode ser abordada em três tipos:

- Funcionalista: onde a cultura é produzida externamente, seguindo princípios, finalidades e normas que o poder político impõe, e a escola apenas transmite;
- Estruturalista: onde a cultura é veiculada a forma escolar de educação, ou seja, a cultura será inserida em como o aluno deve-se portar na escola;
- Interacionista: onde a cultura organizacional de cada escola, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e com os saberes, basicamente a cultura de interação entre a escola e o aluno.

Seguindo a perspectiva de Barroso (1995) em relação a cultura, deve-se observar que o grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, “ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural” (GADOTTI; ROMÃO, 1998, p.28). Na opinião dos autores o grande desafio educacional continua sendo educar e ser educado, no sentido em que a escola educa mas, também de que ser educada para compreender as diferenças culturais e pensar estratégias transformadoras para responder a essas demandas. A dialética entre as culturas faz parte da própria natureza da educação. Adquirir uma nova cultura não é negar a cultura primeira, mas integrá-la no processo de desenvolvimento humano e social.

Faz-se importante ressaltar que “a diferença cultural não deve ser apenas respeitada, mas, encarada como uma riqueza da humanidade e base de uma filosofia do diálogo” (BRASIL, 1998, p. 86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PPP analisado para a realização do presente trabalho pertence a um colégio estadual da região de Apucarana-Paraná, que atende a educação básica. Na descrição do PPP a instituição pode ser contextualizada por alunos de poder aquisitivo baixo e médio. Quanto a religião a maioria dos alunos é católico. E no que diz respeito a tecnologia, a maioria dos alunos possui acesso à internet.

O documento está datado do ano de 2013 e, segundo Ilma Passos (2007) o PPP deve ser um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à

efetivação de sua intencionalidade” (PPP, 2013, p.04), e como consta no próprio documento “muitas vezes necessitando ser repensado em reuniões coletivas, e modificado constantemente” (PPP, 2013, p.04).

As dimensões pontuadas pela autora no roteiro para elaboração do PPP são: capa; ficha técnica; sumário; apresentação, dados de identificação; marco situacional; marco conceitual; marco operacional e referências, estas dimensões foram analisadas, item por item, no intuito de verificar se o mesmo está de acordo com uma adaptação do modelo proposto por Veiga (2007).

Os únicos itens que estão totalmente de acordo com o proposto são a capa, o sumário, os dados de identificação e marco operacional. A ficha técnica está de acordo com o modelo proposto por Veiga (2007), porém não está na ordem proposta, no qual se encontra na página 49.

No item apresentação dos aspectos legais, os documentos oficiais (LDB, ECA, Regimento escolar e Bases Legais da Educação Básica) são inexistentes, sendo estes de extrema importância para o conhecimento da comunidade escolar.

No item marco situacional o subitem histórico consta, porém como subitem de dados de identificação, a concepção filosófica e pedagógica consta no item justificativa e os subitens finalidades da escola e materiais didáticos, não constam no documento. O que consta apenas sobre este último item, quem é o responsável pelo fornecimento do mesmo.

No item marco conceitual os subitens prática pedagógica, cronograma, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico não constam. Integração da família está distribuída em outros tópicos no decorrer do documento, a missão da escola e a visão de futuro não constam de forma clara, as metas e ações constam como anexo I do PPP, recuperação de estudos apenas citam as turmas, em outro tópico, mas não faz menção a elas, projeto étnico-racial está citado em decisões operacionais.

Pôde-se concluir que ainda é um desafio para a escola a implementação do Projeto político Pedagógico nos moldes referenciados pela Autora Ilma Veiga (2007), e que a Gestão Democrática, participativa conforme pressupõe a LDB 9394/96 ainda é uma utopia a ser conquistada, importante ressaltar que não se pretendeu nesta pesquisa, levantar culpados ou críticas indevidas, mas tentar estabelecer uma articulação necessária entre teoria e prática na escola.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. **Cultura, Cultura escolar, Cultura da escola**. Univesp. LEI 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL, LEI Nº. 9394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã**: projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Fundescola. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**. Brasília, 1999.

COSTA, R. P.; **Gestão democrática na escola pública**: situações e possibilidades. 2011. Monografia de especialização. UFSM. Palmas, 2011.

COUTO JÚNIOR; J. M. **Se a escola fosse um livro**, o PPP seria o roteiro. 2019. Disponível in <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2274/se-a-escola-fose-um-filme-o-ppp-seria-o-roteiro>> Acesso em: 27 nov. 2019.

CUNHA, E. O.; CUNHA, M. C. Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar. **Revista entreideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.6733>

- DUARTE, Newton . Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **CADERNOS CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>
- FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz eterna, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade. in BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- LIBÂNEO, José C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.
- PPP-**Projeto Político Pedagógico**. Apucarana, Paraná. 2013.
- PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública**. Disponível em: . Acesso em: 09 maio 2014.
- PARANÁ. **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. Disponível em: . Acesso em: 30 abr. 2014.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítico: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. <https://doi.org/10.32418/rfs.1988.172.3031>
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DE RESENDE RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2007.
- VEIGA, Ilma P.A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. belo horizonte, 2010. Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acessado em ago de 2019.

APONTAMENTOS SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL REFERENTE À ESCOLA INCLUSIVA E POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO

Licia Pimentel Marconi

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: liciamarconiadv@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende identificar e analisar produções científicas nacionais relacionadas à Educação Inclusiva e Política Educacional de Inclusão para subsidiar investigação científica desenvolvida pela autora relacionada à efetividade da LBI na rede pública de ensino do município de Presidente Prudente/SP no Programa de Pós Graduação e Mestrado e Educação, conforme CAAE 19541319.0.0000.5515 com Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.567.303. Para tanto, foram realizadas buscas das publicações relacionadas ao tema, adotando como recorte temporal o período entre 2007 a 2019, nas bases de dados CAPES, BDTD e SciELO. Os descritores utilizados foram “educação inclusiva” OR “política educacional de inclusão” OR “LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO”. O levantamento apontou inicialmente 477 publicações, entre artigos, dissertações e teses pertinentes aos critérios pré-estabelecidos. Foram atribuídos vários parâmetros para efeito de estabelecer uma classificação comum dessas publicações. Considerando os dados levantados, observa-se uma maior preocupação no desenvolvimento de pesquisas com abordagem qualitativa, distribuídas no ensino fundamental, a partir de entrevistas semiestruturadas distribuídas em várias regiões do Brasil, porém o desenvolvimento das pesquisas se encontra concentrado nas instituições da Região Sudeste; observa-se também que, a maioria traga um histórico referente à legislação relacionada à inclusão, nenhum estudo buscou confrontar dispositivos legais e sua efetividade na prática, identificando-se com isso a necessidade e importância do desenvolvimento de estudos nesse sentido como forma de constatação quanto à efetividade da lei, consolidando assim a finalidade do presente trabalho. O método de análise aplicado é o hipotético-dedutivo, por meio de com pesquisa qualitativa (com aproximação no estudo de caso) e de cunho bibliográfico.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Política Inclusiva. Produção Científica.

NOTES ON NATIONAL SCIENTIFIC PRODUCTION REGARDING INCLUSIVE SCHOOL AND INCLUSION EDUCATION POLICY

ABSTRACT

This article intends to identify and analyze national scientific productions related to Inclusive Education and Inclusion Educational Policy to support a second scientific investigation related to the effectiveness of LBI in the public school system in the city of Presidente Prudente / SP. To this end, searches were carried out for publications related to the theme, adopting the period between 2007 and 2019 as the time frame, in the CAPES, BDTD and SciELO databases. The descriptors used were “inclusive education” OR “educational inclusion policy” OR “BRAZILIAN LAW OF INCLUSION”. The survey initially identified 477 publications, including articles, dissertations and theses relevant to the pre-established criteria. Various parameters have been assigned for the purpose of establishing a common classification for these publications. Considering the data collected, there is a greater concern in the development of research with a qualitative approach, distributed in elementary education, based on semi-structured interviews distributed in several regions of Brazil, but the development of research is concentrated in institutions in the Southeast Region; it is also observed that, most of them bring a history regarding the legislation related to inclusion, no study sought to confront legal provisions and their effectiveness in practice, thus identifying the need and importance of developing studies in this sense as a way of verifying how much to the effectiveness of the law, thus consolidating the purpose of the present work. The method of analysis applied is the hypothetical-deductive, by means of bibliographic research.

Keywords: Inclusive Education. Inclusion Policy. Scientific Production.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa surgiu como parte integrante de estudo em dissertação desenvolvida nessa Instituição, no Mestrado em Educação, intitulada como A POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDOS DE CASOS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP, que tem como elemento de fundo a preocupação frequente dos operadores do Direito com relação a efetividade de uma determinada norma, na acepção ampla deste termo, posto que a real e verdadeira finalidade de uma norma é de que a mesma tenha ou produza resultados práticos, seja de fato aplicada e concretizada e, por conseguinte, gere o efeito pretendido pelo legislador bem como promova resultados positivos à sociedade.

Esse é o verdadeiro senso de realização da justiça!

A partir dessa preocupação, nasceu o interesse em investigar a efetividade da Lei nº 13.146/2015, respectivamente Lei Brasileira de Inclusão, LBI ou também conhecida como Estatuto do Deficiente considerando que já se encontra em vigência há 3 anos e prevê em um de seus últimos, especificamente artigos 124 e 125, prazos para o cumprimento e adequações dispostas na norma.

Não bastasse o aspecto legal, afim de justificar a relevância da investigação quanto a efetividade das previsões ali dispostas, tem-se também o aspecto moral e social como importância máxima para conferir se está ou não sendo efetiva a lei que veio tratar dos direitos e garantias do deficiente.

Sob o prisma do princípio da dignidade humana, é imprescindível que a normatização desses direitos e garantias saia do papel, cumpra o seu destino de efetivamente conferir direitos e garantias em todos os sentidos, de forma equânime e justa ao deficiente.

Para tanto, o passo inicial do estudo foi o levantamento da produção científica nacional relacionada à Educação Inclusiva e Política Educacional de Inclusão a partir da legislação pátria, como parte inicial para compor a pesquisa macro relacionada à observação nas escolas da rede pública do município de Presidente Prudente/SP. No que se refere à pesquisa quanto a produção científica, foram realizadas buscas das publicações relacionadas ao tema, adotando como recorte temporal o período entre 2007 a 2019, nas bases de dados CAPES, BDTD e SciELO.

Os descritores utilizados foram “educação inclusiva” OR “política educacional de inclusão” OR “LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO”.

O levantamento apontou inicialmente 477 publicações, entre artigos, dissertações e teses pertinentes aos critérios pré-estabelecidos. Foram atribuídos vários parâmetros para efeito de estabelecer uma classificação em comum dessas publicações, tais como: o nível de ensino em que se encontram distribuídas, a abordagem adotada, o tipo de estudo, objetivos, período de publicação, tipo de publicação, a região objeto do estudo, a região de desenvolvimento e publicação da pesquisa, o instrumento adotado para esse desenvolvimento e os sujeitos envolvidos.

Considerando os dados levantados, observa-se uma maior preocupação no desenvolvimento de pesquisas com abordagem qualitativa, distribuídas no ensino fundamental, a partir de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, tendo como local de análise dos estudos várias regiões do Brasil, todavia o desenvolvimento das pesquisas encontra-se concentrado nas instituições da Região Sudeste; observa-se também que, embora a maioria traga um histórico referente à legislação relacionada à inclusão, nenhum estudo buscou confrontar dispositivos legais e sua efetividade na prática, identificando-se com isso a necessidade e importância do desenvolvimento de estudos nesse sentido como forma de constatação quanto à efetividade da lei, consolidando assim a finalidade do presente trabalho.

O método de análise aplicado foi o hipotético-dedutivo, por meio de entendimento das leis gerais existentes a respeito do assunto, com pesquisas de cunho bibliográfico.

Na atualidade, no âmbito escolar, a educação inclusiva é uma realidade inafastável, ainda que por força dos diplomas legais, e o que se observa são as escolas em processo de recebimento e integração daqueles que, por séculos, viram-se segregados da sociedade.

Esse processo é fruto de uma longa e histórica trajetória da sociedade, tanto no âmbito nacional quanto internacional, sempre amparado por diplomas legais capazes de legitimar os direitos conquistados e, muitas vezes, face ao perfil coercitivo, impor as previsões ali dispostas.

Considerando a realidade nacional, sob a perspectiva da inclusão e da educação, o que se tem como base de todo o estudo são diplomas legais indispensáveis, tais como a Constituição Federal de 1988,

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 3.924/1996, o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – conhecido como LBI.

Como extrato de toda a produção legislativa, o que se tem, e de acordo com a percepção observada quanto à evolução social, é a conclusão de que a educação é um direito fundamental, de todos os cidadãos, sendo que, hoje, esse direito passa necessariamente pela inclusão.

Nesse sentido, Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011) afirmam que a educação é concebida como prática necessária à existência e manutenção das sociedades, na medida em que organiza a transmissão das culturas, garantindo assim sua continuidade.

O caminho percorrido pela questão da deficiência não só foi longo, como também acidentado, segundo leciona Sasaki (1999), no âmbito da educação, o processo atual de inclusão atravessou quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão, conforme muito bem representada na figura a seguir:

Essa trajetória implica as transições quanto ao lugar do deficiente na sociedade, passando desde a exclusão, período em que era marginalizado, até então sem qualquer direito ou atenção, inclusive sem qualquer valor para a sociedade, evoluindo para uma segunda fase, que se caracteriza por um período de segregação, quando, apesar de já excluídas, as pessoas deficientes passaram a ser acolhidas por instituições filantrópicas ou de cunho religioso. (NASCIMENTO, 2018).

Nessa fase da segregação surgiu a “educação especial” com as escolas especiais e, posteriormente, as salas especiais nas próprias escolas. Nas palavras de Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011, p. 150), as escolas especiais tinham o mesmo objetivo da escola comum: “formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho” e que “ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito”.

Na sequência evolutiva teve início o processo de integração, cujo entendimento era de que a pessoa com deficiência também era capaz de aprender normalmente, além de frequentar o mesmo espaço que as outras pessoas, caracterizando-se pela inserção, nas escolas comuns, de salas com claro sinal de que o aluno é quem deveria se adaptar à escola.

Segundo Sasaki (1999), em decorrência do ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, a sociedade despertou uma compreensão no sentido de que para que as pessoas com deficiência participassem efetivamente, com plenitude e igualdade de oportunidades, caberia à sociedade adaptar-se às pessoas com deficiência, o que deu origem a um novo período, que é o da inclusão.

Essa nova fase, nos meados da década de 1980, ainda deveria atravessar um longo tempo de muitas discussões, até vir a se firmar como um direito adquirido. Período de intensas discussões legislativas, normativas, diretrizes no intuito de criar políticas públicas garantidoras da inclusão em todos os setores da sociedade.

Em reforço ao entendimento supra e à consolidação do significado de educação inclusiva, leciona Mantoan (2003, p. 1) que inclusão é não deixar ninguém de fora do convívio escolar e que o sistema escolar precisa se ajustar às particularidades dos alunos.

Nas últimas décadas, iniciou-se programas e políticas educacionais e de reabilitação em muitos países, incluindo-se o Brasil, desta forma exige-se a transformação das escolas, defendendo a inserção de alunos no ensino regular, cabendo às escolas se adaptarem às características dos alunos, levando a ruptura do modelo tradicional de ensino (FIORIM, 2005).

Este mesmo autor discute as dificuldades na inclusão escolar, a começar pelo diagnóstico das dificuldades de aprendizagem determinando a pouca capacitação profissional para atender pedagógica e psicologicamente essa população.

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas. Sendo necessário adaptações ou reconstrução de currículos; uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional. No entanto, autores têm alertado que a implantação inclusiva tem encontrado dificuldades, em virtude de falta de formação dos professores das

classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência (FIORIM, 2005).

A inclusão educacional é uma realidade presente em todo o território nacional. Ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares têm voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente para o recebimento de alunos público-alvo da educação especial de maneira adequada. O processo de inclusão surge como um procedimento que exige adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes envolvidas, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns.

A inclusão na Educação "exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais" (OMOTE, 2008.p.24). Para tal, a escola precisa rever dogmas, crenças e velhas práticas, realizando mudanças das mais diferentes ordens. Em relação à variabilidade e diversidade de condições, pode-se inferir que nem todas as diferenças apresentadas pelas pessoas são vantajosas. Algumas características podem ser consideradas vantajosas em determinadas culturas e desvantajosas em outras, por exemplo. Portanto, há que se considerar o envolvimento de determinada diferença, o meio e circunstância em que ela se manifesta, bem como a dimensão social das diferenças (OMOTE, 2008).

Nesse espectro, constata-se que a Educação Inclusiva começa a ocupar uma posição de importância no cenário nacional, com o devido reconhecimento social; um arcabouço legal vem amparar essa conquista, capaz de garantir aos deficientes o direito de permanência na escola regular e em condições de igualdade com todos os alunos, o que fundamenta e justifica a pesquisa inicial quanto á produção científica acerca do tema.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa se apresenta como um dos alicerces para o desenvolvimento de uma pesquisa mais ampla relacionada à verificação da efetividade da Lei Brasileira de Inclusão em algumas escolas da rede pública municipal da cidade de Presidente Prudente, no sentido de constatar se o referido diploma legal, de fato, vem saindo do papel e sendo aplicado na comunidade local; para tanto, fez-se necessário inicialmente promover a pesquisa a nível nacional quanto a produção científica referente à escola inclusiva e a política educacional de inclusão considerando como recorte temporal a data da publicação da Convenção Internacional de Nova York (2007), principal diploma sobre a Inclusão Social dos deficientes, até a data de realização da pesquisa (2019) para efeito de apresentar subsídios científicos para o estudo.

Um outro aspecto relevante é o fato de que a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 com publicação em 06 de julho de 2015 e entrada em vigência na data de 01 de janeiro de 2016 dispõe quanto ao prazo de 48 (quarenta e oito) meses para as adequações e cumprimentos das determinações previstas, prazo este exatamente na data da apresentação do estudo, qual seja em 2020. Nesse aspecto, a pesquisa vem corroborar as bases de análise quanto a efetividade das disposições legais, justificando-se como aporte documental.

METODOLOGIA

Este estudo tem como propósito uma revisão sistemática das produções científicas a partir de uma pesquisa em bases de dados on-line, como modalidade de investigação, buscando compreender como se encontra o estado atual do assunto em questão, por um lado como forma de levantar as principais discussões até o momento, e também identificar eventuais vazios referenciais pertinente ao tema.

Referido estudo foi desenvolvido para subsidiar dissertação de mestrado que investiga a efetividade da LBI em escolas da rede pública no município de Presidente Prudente, com Parecer Consubstanciado do CEP, nº 3.567.303, aprovado e CAAE 19541319.0.0000.5515.

O método de análise aplicado é o hipotético-dedutivo, por meio de com pesquisa qualitativa (com aproximação no estudo de caso) e de cunho bibliográfico.

Com o intuito de identificar a efetividade das previsões legais referentes à legislação inclusiva, o levantamento foi efetuado no período de junho a setembro de 2019, selecionando apenas as publicações com acesso, via internet, ao texto completo, revisado pelos pares, de forma a contemplar uma análise de

artigos em revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, utilizando-se três bases de dados nacionais, sendo estas: portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), adotando-se como descritor de busca das publicações os termos “escola inclusiva”, “política educacional de inclusão” e “lei brasileira de inclusão”.

Referente ao critério de seleção, elegeu-se publicações somente em português, com acesso aberto ao texto completo, como já dito, adotando-se como recorte temporal o período de 2007-2019, justamente em razão da publicação da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, aos 30 de março de 2007. (BRASIL, 2007a).

O material levantado foi minuciosamente lido e analisado com base na pertinência, ou não, relacionada ao tema escola inclusiva/política educacional de inclusão e lei brasileira de inclusão, excluindo-se aquelas que se afastassem desses descritores.

Inicialmente, foi contabilizado o número de publicações sobre um aspecto geral que mencionasse um dos descritores, sendo que após leitura de cada resumo, verificou-se a pertinência de quais seriam mantidos no universo da análise. O número de publicações levantadas inicialmente nessa etapa foi de 477.

Desse universo, após a leitura, constatou-se que 77 guardavam pertinência temática, adotando-se esse universo de publicações como objeto de estudo, após minuciosa leitura e análise de cada uma delas.

RESULTADOS

Com base na análise das publicações e após a leitura, foram atribuídos 10 parâmetros para efeito de classificação das principais características dessas publicações.

Os parâmetros adotados têm como base:

- I - Nível de ensino: fundamental, médio ou superior.
- II - Abordagem metodológica: qualitativa, quantitativa ou mista.
- III - Tipo de estudo: empírico ou teórico.
- IV - Objetivo: avaliação, intervenção, investigação, pesquisa-ação.
- V - Período de publicação: 2007/2012, 2013/2018 e 2019.
- VI - Tipo de publicação: artigo, dissertação ou tese.
- VII - Região objeto do estudo: N, NE, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.
- VIII - Região de desenvolvimento e defesa da pesquisa: N, NE, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.
- IX – Instrumento: roteiro, questionário, entrevista, grupo focal, documentos e diário de campo.
- X - Participantes envolvidos: alunos, docentes, gestores.

A seguir, o fluxograma com a síntese das informações sobre número total de artigos na busca inicial e o número após seleção e leitura prévia.

Tabela 1. Fluxograma do processo de busca das publicações por bases de dados

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS				
FLUXOGRAMA - Processo de busca - Bases de dados				
Total de produções encontradas		Produções excluídas após análise	Produções selecionadas	
Base de dados				
CAPES	179		CAPES	21 artigos
SciELO	28		SciELO	11 artigos
BDTD	270		BDTD	45 (16 dissertações / 29 teses)
TOTAL DE PRODUÇÕES	477	400	TOTAL SELECIONADAS	77

Fonte: A autora (2019).

Conforme consta no fluxograma, inicialmente foram analisadas 477 publicações, considerando as buscas dos descritores adotados, entre artigos, teses e dissertações, sendo 179 na base de dados da CAPES, 28 na SciELO e 270 na BDTD, com busca de publicações somente no idioma português, adstrito ao Brasil, com recorte temporal entre 2007/2019.

Procedida a leitura dos textos e com aplicação do critério de exclusão para aqueles que não guardavam pertinência temática, foram selecionadas 77 publicações e sobre essas publicações foram aplicados os parâmetros anteriormente informados.

Com base nos parâmetros acima mencionados, buscou-se a compilação nas produções científicas selecionadas, colhendo-se as seguintes observações:

O que se observa das indicações apresentadas, com base nos parâmetros adotados, é que:

I – Quanto ao nível de ensino: os dados demonstram que as produções científicas, ou estudos relacionados ao tema, distribuem-se nas seguintes proporções: 58,40% no nível Fundamental de Ensino, enquanto 12,90% encontra-se concentrados no nível médio e 5,10% no nível superior, demonstrando que a maioria das produções são dedicadas ao ensino fundamental e, muito embora passível de controvérsia, o que se pode observar é que os estudos referentes à escola inclusiva se concentram principalmente na fase inicial de escolarização.

II – Quanto a abordagem metodológica utilizada: tem-se que 80,5% do universo analisado é do tipo qualitativa como maior opção na produção científica, com forte tendência aos princípios e conceitos, bem como análise de ambientação escolar e 19,4% utiliza-se de abordagem quantitativa, com aferição de dados estatísticos.

III – Quanto ao tipo de estudo: aponta um predomínio sobre o estudo do tipo teórico, com um índice de 71,4% nas produções científicas, o que pode sinalizar uma maior preocupação no desenvolvimento de bases curriculares e padrões de estrutura escolar a serem aplicadas no ensino fundamental, em face de 28,7% do tipo empírico, experimental.

IV – Quanto aos objetivos dos estudos: destaca-se a pesquisa-ação (88,3%) em relação à intervenção, investigação e avaliação, o que corrobora a ideia de uma maior preocupação com estudos de ações planejadas, investigativas, críticas e reflexivas.

V – Quanto ao período de publicação: adota-se a divisão de 5 em 5 anos, a partir de 2007 a 2012, 2013 a 2018, sendo o último ano, 2019, individualizado. Observa-se uma concentração maior no período inicial, 2007/2012 (49,3%) e depois uma redução, sendo que o último ano desta pesquisa, 2019, antes do seu término, detém um número proporcionalmente maior que os outros na ordem de 23,7% o que pode sinalizar que no período próximo à publicação da Convenção de Nova York houve uma aceleração aos estudos e observações científicas como razão direta da entrada em vigência do documento internacional; já o aumento individualizado no ano de 2019 aponta a preocupação quanto à produção dos efeitos considerando a proximidade do prazo de adequações e cumprimento dos dispositivos legais.

VI – Com relação ao tipo de publicação: se artigos, dissertações ou teses, observa-se uma distribuição relativamente proporcional na produção, em maior destaque, de teses (37,6%) seguida de dissertações (22,0%) e por fim na forma de artigos (14,2%).

VII – Quanto à região referente à área territorial objeto do estudo: independentemente de onde o estudo é desenvolvido, o panorama é de uma distribuição linear entre as cinco regiões geográficas brasileiras, sendo N (2,5%), NE (2,5%), Sul (5,1%), SE (2,5%) e surpreendentemente, Centro-Oeste (14,2%).

VIII – Quanto à região de produção da pesquisa: tem-se que a região Sudeste concentra o maior índice de desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema, com 55,8% de trabalhos defendidos por instituições locais; a região Norte ocupa um índice de 10,3%, o Nordeste participa também com 10,3%, região Sul com 11,6% e Centro-Oeste (11,6%) fortalecendo a ideia da distribuição homogênea quanto a formação de centros de estudos e desenvolvimento de pesquisas científicas.

IX – Quanto aos instrumentos adotados: tem-se que o maior índice registrado na amostra de produção é com relação à análise de documentos (53,2%), seguido da entrevista semi-estruturada (20,7%), grupo focal (10,3%) e demais, tais como: questionário, roteiro, diário de campo, todos esses abaixo de 9%.

IX – Quanto ao sujeito enfoque da produção científica: finalizando os parâmetros, quanto ao enfoque dado pela produção científica com relação aos sujeitos, tem-se como mais incidente as produções que analisam a inclusão sob a perspectiva do docente (45%), em relação aos alunos, no caso deficientes, (32,4%) e, por fim, os gestores (22%).

DISCUSSÃO

Essa pesquisa compõe uma parte da dissertação de mestrado da autora utilizada como substrato quanto à análise da produção científica nacional envolvendo 3 temas, sendo esses Escola Inclusiva, Política Educacional de Inclusão e Lei Brasileira de Inclusão por meio de consultas as bases de dados on-line, sob o recorte temporal de 2007 a 2019.

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino (SANTANA, 2005).

Dessa forma analisando todas os dados referentes à produção científica, observa-se que um dos maiores problemas enfrentados em relação à educação inclusiva é a falta de capacitação para os professores receberem os nas escolas, o que reforça a necessidade extrema de investir nos docentes, capacitando-os seja desde a mudança do currículo, ao fornecimento de cursos e palestras para que eles estejam habilitados a receberem esses alunos sanando todas as necessidades em sala de aula.

Com base no levantamento dos dados, foi possível concluir os seguintes pontos:

1º) Quanto ao nível de ensino em que mais incidem as pesquisas e produções científicas: os dados apontam ser o ensino fundamental, sendo que mais da metade das produções analisadas estão concentradas nesse nível, o que pode indicar uma preocupação do pesquisador em aprimorar as questões pertinentes à inclusão desde o início da vida escolar da pessoa com deficiência, de forma a imprimir a nova prática inclusiva desde o início da formação escolar;

2º) Outro aspecto que esse dado reflete é o fato de demonstrar claramente a mudança efetiva de postura adotada pelo Brasil quanto ao novo paradigma referente à deficiência desde o início da escolarização; todavia, há que se convir que essa mudança de postura também repercute nos demais níveis escolares, de maneira que assistimos ao novo olhar hoje dado aos demais níveis, de forma difusa;

3º) Com relação aos sujeitos da pesquisa, nota-se uma maior concentração com relação ao docente, quanto à prática, recursos pedagógicos utilizados, formação, etc.; o que pode levar à conclusão de que inobstante o estudante seja o público-alvo, necessário se faz desenvolver muitos estudos com relação ao docente que o acompanha.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa surgiu como estudo para subsidiar um trabalho mais amplo de mestrado, que analisa a efetividade da Lei Brasileira de Inclusão, ou L.B.I., de nº 13.146/2015 com publicação em julho do mesmo ano e entrada em vigência em 01 de janeiro de 2016 na perspectiva da educação.

Considerando que o legislador determina o prazo de 48 meses, ou 4 anos, para as adequações necessárias prevista no diploma legal, portanto mais precisamente no ano de 2020 as adequações deverão ser constatadas; e considerando que a pesquisa nuclear foi a de verificar se na perspectiva da educação as previsões ao longo do prazo determinado vem sendo efetivadas, o início do estudo demandava um trabalho de levantamento científico capaz de identificar onde se concentram os maiores estudos pertinentes ao tema; para tanto, realizou-se o presente estudo, no intuito de apurar a partir de parâmetros definidos, como vem se desenvolvendo as produções científicas no recorte temporal entre 2007 e 2019.

O levantamento, a partir das buscas de publicações relacionadas ao tema, tomando-se como bases de dados CAPES, BDTD e SciELO e os descritores “educação inclusiva” OR “política educacional de inclusão” OR “LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO” identifica onde se concentram as produções científicas, como também sinalizam as maiores demandas quanto a novas pesquisas.

Conforme já mencionado ao longo da pesquisa, a real e verdadeira finalidade de uma norma é de que a mesma tenha ou produza resultados práticos, seja de fato aplicada e concretizada e, por conseguinte, gere o efeito pretendido pelo legislador bem como promova resultados positivos à sociedade.

Da pesquisa realizada, constatou-se que a metade da produção científica, cerca de 58, 4% encontra-se voltada para o ensino fundamental, portanto concentrada na fase inicial da escolarização.

Já quanto ao tipo de estudo, constatou-se o prevaletimento do estudo teórico, por meio de uma abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação.

Quanto a análise da produção no que diz respeito ao período temporal, foi mais intensa entre 2007 à 2012 e posteriormente, em 2019; referidas publicações encontram-se mais concentradas nos estudos desenvolvido em mestrado e doutorado.

Curiosamente, quanto a distribuição geográfica das localizações objeto de pesquisas relacionadas ao tema o levantamento aponta uma distribuição linear; entretanto, quanto as regiões que indicam o maior desenvolvimento de produção científica, relacionadas às instituições fomentadoras do estudo o panorama, demonstra uma concentração desproporcional na região Sudeste.

Em observação quanto aos instrumentos adotados para a realização das pesquisas, verifica-se que o maior índice aponta a análise documental em relação à pesquisa semiestruturada, ao grupo focal e demais instrumentos tais como questionários, roteiros, e diários de campo.

Por fim, quanto ao enfoque da produção com relação aos sujeitos, as produções se concentram prioritariamente sob a perspectiva do docente em relação aos alunos, depois destinam-se aos deficientes, e pôr fim aos gestores, nessa ordem, quanto às práticas, recursos pedagógicos e formação, o que pode levar à conclusão da necessidade em desenvolver estudos com relação ao professor em sala de aula; bem como ser este sujeito o principal *link* entre o teórico e o prático; como importante ator, que pode fazer o elo entre previsto (lei) e o esperado (o justo); assim como é ele também que pode revelar o que de fato vem acontecendo, onde a lei está ou não se concretizando!

Com base no levantamento obtido, e de acordo com o inicialmente planejado, a pesquisa nuclear quanto a efetividade da lei de inclusão em escolas de ensino fundamental na rede pública de um determinado município se justificou para fins de constatação quanto ao cumprimento das determinações legais haja visto que o prazo de adequação é o presente ano.

A produção científica revela a existência de vários estudos realizados no ensino fundamental, de forma qualitativa, teórica, por meio de pesquisa-ação, tendo como sujeito da pesquisa o docente, o que corrobora o objetivo da pesquisa nuclear que é a finalidade de verificação quanto a efetividade dos dispositivos legais ao longo dos últimos 4 anos de vigência do diploma legal.

Nesse sentido, o levantamento da produção científica é pertinente e contributivo para delinear os pontos a serem observados quanto a efetividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007a.

FIORIM, S.R. **Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=432567&indexSearch=ID>>. Acesso em 27 de julho de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, E. G. **Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2018.

OMOTE, S. (2008). **Diversidade, educação e sociedade inclusiva**. In: A. A. S Oliveira, S. Omote, &, C. R. M. Giroto (Orgs.), *Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial* (pp.15-31). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora.

SANTANA, I.M. Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em 27 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA.1999.

SCHLÜNZEN, E. T. M; RINALDI, R.; SANTOS, D. A. N. **Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência**. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. p. 148-160, v. 9.

SENA, B. C. S. **Auto eficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização**. 2018.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO DE ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Letícia da Silva, Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, Camila Fernanda Dias Pavaneli

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: leticiasilva407.ls@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou relacionar as percepções de 90 estudantes de cinco turmas de 7º ano do ensino fundamental sobre ensino e aprendizagem e o desempenho desses estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisa é do tipo quantitativa com análise descritiva dos dados. O instrumento utilizado foi um questionário composto por itens que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito do ensino e aprendizagem, já para verificar o desempenho foi utilizado as médias das turmas nas disciplinas de Português e Matemática. Os dados apontaram que há relação entre as duas variáveis. Contudo não podemos afirmar que há relação direta entre elas, pois o processo de ensino e aprendizagem é muito complexo. No geral nenhuma das turmas apresentou um clima positivo na dimensão de ensino e aprendizagem, mas ao analisar as questões que compõem essa dimensão, concluímos que as turmas que apresentaram menores médias nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática, percebem que tem dificuldades em entender a explicação dos professores, menor liberdade de expor dúvidas aos professores e uma percepção negativa no uso de notas como maneira de controle. As turmas que apresentaram as melhores médias apresentaram uma percepção mais positiva em relação aos itens relacionados ao ensino de professores. No desenvolver desse trabalho, o instrumento de avaliação do clima escolar mostrou-se uma ferramenta inovadora, um instrumento capaz de analisar em conjunto as percepções de todos os indivíduos que fazem parte da dimensão escolar, da dimensão de ensino e aprendizagem dos alunos, saber a percepção de todos os indivíduos que fazem parte da dimensão escolar da dimensão de ensino e aprendizagem dos alunos, saber a percepção dos profissionais e alunos.

Palavras-chave: Clima escolar. Desempenho. Ensino- aprendizagem.

SCHOOL CLIMATE AND PERFORMANCE OF 7TH YEAR STUDENTS OF FUNDAMENTAL EDUCATION II OF A SCHOOL IN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

ABSTRACT

The present work sought to relate the perceptions of 90 students in five grades of 7th grade of elementary school on teaching and learning and the performance of these students in Portuguese and Mathematics. The research is of the quantitative type with descriptive analysis of the data. The instrument used was a questionnaire composed of items that assess the subjects' perceptions about teaching and learning, to verify the performance, the averages of the classes in the subjects of Portuguese and Mathematics were used. The data showed that there is a relationship between the two variables. However, we cannot say that there is a direct relationship between them, as the teaching and learning process is very complex. In general, none of the classes showed a positive climate in the teaching and learning dimension, but when analyzing the questions that make up this dimension, we concluded that the groups that presented lower averages in the subjects of Portuguese Language and Mathematics, realize that they have difficulties in understanding the explanation of teachers, less freedom to express doubts to teachers and a negative perception in the use of grades as a means of control. The classes that had the best averages had a more positive perception in relation to items related to teacher education. In developing this work, the school climate assessment instrument proved to be an innovative tool, an instrument capable of analyzing together the perceptions of all individuals who are part of the school dimension, of the teaching and learning dimension of students, to know the perception of all individuals who are part of the school dimension of the teaching and learning dimension of students, knowing the perception of professionals and students.

Keywords: School climate. Performance. Teaching and learning.

CLIMA ESCOLAR Y DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DE 7 ° AÑO DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL II DE UNA ESCUELA EN SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

RESUMEN

El presente trabajo buscó relacionar las percepciones de 90 estudiantes de cinco grados de 7º de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje y el desempeño de estos estudiantes en portugués y matemáticas. La investigación es de tipo cuantitativo con análisis descriptivo de los datos. El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por ítems que evalúan las percepciones de los sujetos sobre la enseñanza y el aprendizaje, para verificar el desempeño, se utilizaron los promedios de las clases en las asignaturas de Portugués y Matemáticas. Los datos mostraron que existe una relación entre las dos variables. Sin embargo, no podemos decir que exista una relación directa entre ellos, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy complejo. En general, ninguna de las clases mostró un clima positivo en la dimensión de enseñanza y aprendizaje, pero al analizar las preguntas que componen esta dimensión, concluimos que los grupos que presentaron promedios más bajos en las asignaturas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, se dan cuenta de que tienen dificultades en la comprensión de la explicación. de los docentes, menor libertad para expresar dudas a los docentes y una percepción negativa en el uso de las calificaciones como medio de control. Las clases que tuvieron mejores promedios tuvieron una percepción más positiva en relación a los ítems relacionados con la formación del profesorado. En el desarrollo de este trabajo, el instrumento de evaluación del clima escolar demostró ser una herramienta innovadora, un instrumento capaz de analizar en conjunto las percepciones de todos los individuos que forman parte de la dimensión escolar, de la dimensión de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para conocer el percepción de todos los individuos que forman parte de la dimensión escolar de la dimensión enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, conociendo la percepción de los profesionales y estudiantes.

Palabras clave: clima escolar. Actuación. Enseñando y aprendiendo.

INTRODUÇÃO

A palavra clima é originária do termo grego “klima”, que significa inclinação de um ponto da terra em relação ao sol (PAVANELI, 2018, p. 23). Foi no final do século XX que o termo clima organizacional foi incorporado nos Estados Unidos, definido como um conjunto de fatores do ambiente de trabalho, que pode ser medido e observado pelos próprios indivíduos, capazes de influenciar no comportamento e motivação dos mesmos (OLIVEIRA, 1996).

O termo “clima escolar”, segundo Cunha e Costa (2009) surgiu com os estudos acerca da eficácia escolar, desenvolvidos nos anos 60, nos Estados Unidos e, posteriormente, na Grã-Bretanha. Segundo Bressoux (2003), o termo ganhou relevância após ter sido mencionado por Gellerman, em 1964. Em várias pesquisas nacionais e internacionais o conceito de clima aparece associado a percepções e sensações em relação às escolas, às relações interpessoais no espaço escolar e também voltadas para a prática pedagógica e de gestão.

Ao analisar o clima escolar é preciso abordar todas as relações dos indivíduos componentes do ambiente escolar, considerando todas as relações. Por ser composto por um conjunto de relações o clima escolar, muitas vezes, acaba sendo confundido com a cultura da escola.

A partir da década de 90, os limites conceituais e metodológicos entre cultura e clima organizacional foram mais evidenciados com as pesquisas quanti e qualitativas (GLISSON; JAMES, 2002), tendo como consenso o clima organizacional enquanto uma condição temporária e a cultura organizacional tendo um caráter mais normativo, fornecendo uma identidade à organização. (COLOMBO, 2018, p. 30). O termo cultura frequentemente é definido como uma variável mais intrínseca do que o clima, visto que é caracterizado com valores, crenças e costumes que são mantidos pelos membros da organização com o passar do tempo, refere-se às práticas empregadas que orientam os sujeitos (MENEZES, GOMES, 2009).

Apesar da ampla visão necessária para compor o clima de uma escola, notamos que muitas pesquisas abordam componentes específicos do clima.

Segundo (VINHA, MORAES e MORO, 2017) o clima escolar pode ser, portanto, caracterizado por uma síntese das percepções dos indivíduos pertencentes ao ambiente escolar em relação às dimensões inter-relacionadas, para isso é importante conhecer cada dimensão e formas para avaliá-las:

Em vista disso, instrumentos apropriados precisam dar conta de avaliar essas dimensões e serem ligados de modo coerente, possibilitando compreender as perspectivas dos alunos, professores e gestores sobre temas comuns e também sobre particularidades que se referem apenas a determinado grupo; propiciando à escola a ampliação do conhecimento de sua realidade de modo a propiciar a elaboração de futuras propostas de intervenção. (COLOMBO, 2018, p. 34).

Adotamos para o presente estudo a definição de Clima escolar segundo Vinha, Morais e Moro (2017): um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar decorrentes das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa.

O instrumento elaborado pelos autores supracitado, engloba oito dimensões inter-relacionadas, sendo elas, as relações com o ensino e aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras as sanções e a segurança na escola, as situações de intimidação entre os alunos; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho; a gestão e a participação.

O conhecimento de cada dimensão do clima escolar é fundamental para que professores, gestores e demais funcionários da educação possam identificar e desenvolver a solução de problemas e trabalhem nas melhorias do ensino e das relações sociais. “Acreditamos ser fundamental as escolas conhecerem os estudos e a importância de cada dimensão, pois poderão perceber o que pode ser trabalhado e a melhor maneira de intervir, pois cada dimensão afeta o clima, logo, sua melhora contribuirá para desenvolvimento do clima, e conseqüentemente, das relações estabelecidas” (PAVANELI, 2018, p.32).

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as percepções dos estudantes de uma escola sobre a dimensão 1 – “As relações com o ensino e aprendizagem” do instrumento que avalia o clima escolar (VINHA, MORAES e MORO, 2017). Buscamos relacionar estas percepções dos estudantes de sétimo ano do fundamental II com o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, por meio das notas médias obtidas pela turmas investigadas.

Antes de apresentar os resultados deste estudo, apresentamos uma breve explanação sobre desempenho escolar, indicadores de desempenho e o delineamento metodológico.

DESEMPENHO ESCOLAR

O desempenho escolar insatisfatório pode ser definido como um rendimento acadêmico abaixo do esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade. No Brasil a falta de investimento na educação e evasão escolar são problemas que culminam em fracasso escolar.

Infelizmente o fracasso escolar é recorrente nas escolas brasileiras, segundo Melo (2017) algumas possíveis causas do fracasso escolar são: QI baixo, problemas emocionais, a subnutrição, a falta de condições econômicas, entre outras causas.

Segundo Colombo (2018) após a Constituição Federal de 1988, o objetivo de medir o conhecimento ou a qualidade de vida ganhou destaque no âmbito das pesquisas sobre a educação e a partir desse momento foram estabelecidos princípios para medir o “padrão de qualidade do ensino”.

Siqueira, Neto e Florêncio (2011) defendem que para uma aprendizagem de “sucesso” são necessárias várias habilidades cognitivas associadas a oportunidades adequadas e que ambientes enriquecidos de experiências sensoriais são fundamentais. Portanto o desempenho escolar de um aluno não depende apenas de sua inteligência, mas também de um ambiente que seja favorável para seu desenvolvimento e melhoria em seu desempenho.

Para um bom desempenho escolar precisamos de motivação. A motivação pode ser considerada um estado psicológico que é caracterizado pelo fato de o sujeito se encontrar energizado e interessado por um objeto o qual tem grande peso no sentido de dirigir o comportamento para a obtenção.

Voltemos para o âmbito escolar, nos últimos anos pesquisadores têm se voltado a pesquisar a motivação dos alunos, considerando sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Paiva e Boruchovitch (2010 apud RYAN E DECI 2000) os alunos intrinsecamente motivados se envolvem e permanecem na tarefa pelo próprio prazer, desafio, curiosidade e interesse que a atividade lhes despertam, enquanto alunos extrinsecamente motivados cumprem as tarefas para obterem recompensas externas e/ou demonstrar suas competências e capacidades às outras pessoas.

Por meio das palavras da autora é possível reafirmar a importância da motivação na aprendizagem escolar.

É com a motivação que o aluno encontra razões para aprender, para melhorar e descobrir competências. Segundo Barreira (2010) a motivação é necessária não apenas para que a aprendizagem ocorra, mas também para que sejam colocados em ação os comportamentos e habilidades aprendidos, necessária para o início de uma determinada ação.

Segundo Paiva e Boruchovitch (2010) a motivação é primordial no desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar. Na atualidade o que se observa na maioria das instituições escolares é a falta de motivação dos alunos em realizar as atividades, alegando não reconhecer a importância da motivação para a sua vida, apresentam dificuldades de concentração, principalmente quando tem “coisas mais interessantes” para fazer como: conversar com os amigos ou mexer em seus aparelhos eletrônicos.

Na maioria dos casos, esses problemas aparecem no ambiente escolar, onde o professor é o centro do ensino e o aluno é passivo ao processo de aprendizagem. E com muitas regras impostas, e em sua maioria, sem princípios que as norteiam, fica mais difícil para o aluno. Se sentir motivado a aprender a aula e a escola não lhe é interessante.

De acordo com Boruchovitch (2009) é necessário transformar a sala de aula num ambiente afável, atribuindo ao aluno o sentimento de pertença. É essencial que o professor construa um ambiente onde o aluno se sinta integrado e que, suas dúvidas e pedidos de ajuda sejam legitimados.

Segundo Lourenço e Paiva (2010) a relação da motivação com o ensino-aprendizagem existe e é possível observar uma reciprocidade, “a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação” (MITCHELL JR, 1992; PFROMM, 1987; SCHUNK, 1991).

Casassus (2003) realizou pesquisas com o propósito de investigar fatores que influem no desempenho escolar, focando nos alunos a partir de questionários com os pais, alunos, professores e gestores. Conclui que o clima emocional é um fator relevante.

Segundo Colombo (2018) em sua tese de doutorado aponta que pesquisas destacam três dimensões do clima escolar como fundamentais para um bom desempenho dos alunos a elementos

Pesquisas realizadas por autoras como Melo e Morais (2019) e Pavaneli (2018) apontam a relação entre bom desempenho dos alunos a elementos ligados à relação com os pais, aos processos de aprendizagem e ao trabalho em equipe. Estes são temas que compõem dimensões que caracterizam o clima escolar.

Canguçu (2015 apud Wilms e Somers 2002) aponta que o clima organizacional aberto a mudanças para melhoria do ambiente, um bom clima afetivo onde haja respeito mútuo são aspectos importantes para o desempenho do aluno.

Pesquisas realizadas por Castellini (2019) apontam que um clima escolar de qualidade é fundamental na qualidade ensino, nas palavras da autora:

Identificamos também que há o clima positivo e o clima negativo, respectivamente, quando há uma boa qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de confiança, diálogo para resolver conflitos, participação da comunidade e das famílias na escola, sendo de justiça, respeito, segurança e motivação o clima é considerado positivo e quando há problemas de comportamentos, sentimentos de mal-estar e surgimento de violência o clima é considerado negativo. (CASTELINI, 2019. p. 81).

Portanto, podemos afirmar que para um bom clima escolar é necessário que todos os atores que fazem parte do ambiente escolar se sintam seguros para expressarem suas ideias e opiniões e, sintam vontade de frequentar e realizar suas respectivas tarefas e atividades. Continuando nessa linha Pavaneli (2018) afirma que é preciso que a escola ofereça um clima positivo e sustentável, em que as relações interpessoais sejam pautadas na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo.

Segundo Cunha e Costa (2009) não existe um modelo de clima escolar que possa ser considerado melhor ou pior e que sirva de exemplos para todas as organizações educativas, cada escola atende uma comunidade de um nível social, com determinados costumes e ideais, logo seria impossível analisar o Clima Escolar da mesma maneira em todas as escolas, mas, podem ser avaliadas as relações que ocorrem no âmbito escolar.

INDICADORES DE DESEMPENHO

Os indicadores de desempenho na área da educação têm a principal função de gerar informações que sejam úteis para o desenvolvimento das instituições de ensino e permitem conhecer o desempenho dos alunos.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA é uma avaliação internacional em grande escala, segundo Lima (2020) foi oficialmente criado no final na década de 1990, surgiu com o objetivo de os países integrantes sistematizarem, com legitimidade de informações, as competências e as habilidades dos estudantes no seu processo de escolarização. “O principal objetivo do PISA é oferecer um entendimento capaz de contribuir para mudanças significativas na elaboração de políticas capazes de proporcionar ao governo instrumentos que os guiem para uma educação transformadora.” (LIMA, 2020. p.26)

Além de contribuir desde a primeira edição do PISA o Brasil aplicam provas pelo governo ou pela própria escola com o objetivo de medir o desempenho escolar de seus alunos, em 2007 foi criado o índice de Desenvolvimento de Educação Básica o IDEB, um indicador de qualidade educacional através de análise de desempenho recolhidos a partir de testes padronizados: Prova Brasil e Saeb, e com a taxa de rendimento escolar (aprovação).

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas, municípios e estado, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as Unidades Federativas e o País.

Esses dados devem ser utilizados pelas escolas para analisar seus resultados e elaborar propostas pedagógicas em prol de melhorias de resultados. Vale ressaltar que os resultados não devem ser comparativos com outra escola, pois, cada uma é única e apresentam realidades diferentes, portanto cada escola tem a meta de superar sua meta alcançada anteriormente.

Como objetivos buscamos avaliar o clima da dimensão 1 – As relações entre ensino e aprendizagem de cada turma e relacionar o clima desta com o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do primeiro bimestre de 2019.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é do tipo quantitativa com análise descritiva dos dados. O instrumento para coleta de informações sobre ensino e a aprendizagem foi composto por um questionário que avalia o Clima Escolar na percepção de alunos (VINHA, MORAIS e MORO, 2017). E para conhecer o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, foi pedida para a gestão da escola as médias obtidas no 1º bimestre de 2019, pelos alunos das turmas de 7º ano.

Responderam ao instrumento que avalia o clima escolar 90 alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual pública localizada na área urbana de um o município de médio porte da região noroeste do Estado de São Paulo.

Cabe dizer que o questionário que avalia o clima escolar entre estudantes está organizado em: as relações com o ensino e com a aprendizagem (dimensão 1); as relações sociais e os conflitos na escola (dimensão 2); as regras, as sanções e os conflitos, na escola (dimensão 3); as situações de intimidação entre alunos (dimensão 4); a família, a escola e a comunidade (dimensão 5); a infraestrutura e a rede física da escola (dimensão 6) (VINHA, MORAES e MORO,2017).

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas apenas as respostas da dimensão 1 do questionário. Esta dimensão avalia do clima nas relações de ensino e de aprendizagem, ele é composto por 20 itens. Os itens apresentam alternativas de respostas: não concordo, concordo pouco, concordo e concordo muito e nunca, algumas vezes, muitas vezes e sempre.

A análise das respostas dos questionários foi feita com base nos dados do Manual do Clima Escola, segundo os resultados obtidos verificamos a percepção dos alunos se o clima da dimensão 1 é negativo, intermediário ou positivo.

Para a análise dos dados quantitativos foi utilizado o programa PSPP© Statistics Analysis Of Sampled Data. Os alunos responderam ao questionário na plataforma survey monkey na sala de informática da escola, com a permissão do professor. Vale salientar que todos os alunos que foram convidados a responder o questionário leram e trouxeram os termos (Termos de assentimento livre e esclarecido – TALE e Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE) assinados. A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, campus de São José do Rio Preto, sendo aprovado, número do parecer: 1.840.407.

Participaram da pesquisa um total de 90 alunos das cinco turmas de sétimo ano da escola pesquisada, todas as turmas são de estudantes matriculados no período da manhã (das 7h00 às 12h00), pois não há salas de sétimo ano no período vespertino. Os 90 alunos que participaram desta pesquisa estão distribuídos em 5 turmas como está apresentando no quadro 1:

Quadro 1. Distribuição de alunos participantes por turma

Turmas - 7º Ano	Número de alunos
A	19
B	18
C	20
D	17
E	16

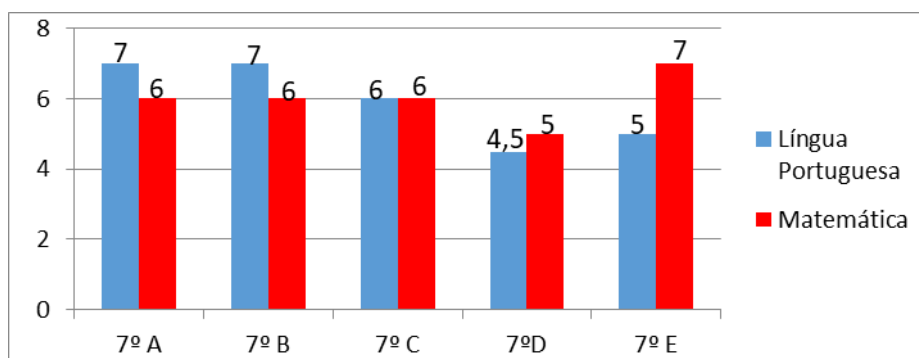
Fonte: elaborada pela autora.

Os alunos das cinco turmas de sétimo ano que participaram da pesquisa, totalizaram 90 sujeitos, sendo 45,5% meninos e 53,3% meninas, 11,1% não respondeu a esse item. Consideram-se pardos(as) 45% dos sujeitos, seguidos por brancos 31%, pretos(as) 5,5%, amarelos(as) de origem oriental 2,2% e 2,2% indígenas, 8,8% não responderam a essa questão. A maioria dos estudantes (81%) não trabalha, 73% nunca reprovou, 13,3% reprovaram apenas uma vez, 2,2% reprovaram duas vezes ou mais e 11,11% não responderam a esse item. Ao serem questionados: “quantos bons amigos você tem na escola”, 15,5% alegaram que tem apenas um bom amigo, 23,3% tem dois bons amigos e 45% afirmaram que possuem 4 ou mais bons amigos, 11% não responderam a esse item. Outro dado importante a ser apresentado é sobre a percepção dos alunos em relação aos estudos: 36,%, a maioria dos alunos, afirmaram que estão indo muito bem; 32,2% que estão indo bem; 15,5% afirmaram que não estão nem indo nem tão bem, mas nem tão mal; 2,2% estão indo mal e 13,3% não responderam a essa item. Quando indagados sobre até que nível de estudos que desejam concluir no futuro, 8 alunos (8,8%) pretendem parar de estudar no Ensino Fundamental, 26,6% no Ensino Médio, e 46 alunos (51%) querem fazer faculdade ou pós-graduação, 13,3% não responderam.

RESULTADOS E DICUSSÕES

Nesta parte, apresentamos as análises dos dados sobre as percepções dos alunos sobre o clima escolar referente a dimensão 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem. Por meio dessa análise buscamos: i) avaliar o clima da dimensão 1 de cada turma; ii) relacionar o clima da dimensão 1 com o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática do primeiro bimestre de 2019. Apresentamos a seguir na Figura 1, os dados com as médias das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 1º Bimestre de 2019, dos alunos dos sétimos anos.

Figura 1. Média das turmas de 7º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 1º Bimestre de 2019



Fonte: elaborada pela autora

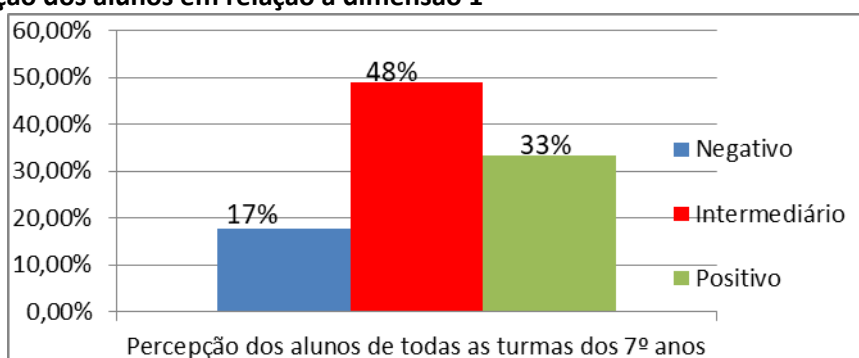
Como descrito na tabela acima, as turmas dos 7º anos apresentam médias entre 4,5 e 7, nas disciplinas de Português e Matemática. As turmas 7º A e 7º B apresentam as mesmas médias tanto em Língua Portuguesa Matemática, a turma C apresenta média 6 em ambas as disciplinas, o 7º D apresenta as menores médias e o 7º E com uma média de 5 em Língua Portuguesa e 7 em Matemática.

No geral, as turmas que apresentaram o melhor desempenho no primeiro bimestre de 2019 foram as turmas A e B, seguido da turma E. E as turmas que apresentaram um pior desempenho foram as turmas C e D.

Apresentamos agora a percepção em relação a dimensão 1: As relações com o ensino e aprendizagem, do clima escolar das turmas dos 7º anos. A dimensão 1 possui 20 itens no questionário que são relacionados a organização da sala, ensino dos professores, comportamento dos alunos entre outros aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem. Para a realização deste trabalho utilizamos apenas a percepção dos alunos.

Para que essa dimensão tenha um clima seja considerado positivo a escola deverá ser um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe em motivação, participação e bem-estar dos alunos e principalmente desenvolva estratégias que favoreçam a aprendizagem. A percepção dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem é muito importante, pois, o aluno é sujeito ativo nesse processo. O professor por meio da percepção de seus alunos pode identificar fatores que dificultam ou facilitam à aprendizagem dos alunos e buscar, assim, melhorias na sua metodologia, melhorando o aprendizado de seus alunos. A Figura 2 apresenta os resultados da pesquisa em relação a percepção dos alunos referente ao Clima Escolar na dimensão 1 – As relações com o de ensino e a aprendizagem.

Figura 2. Percepção dos alunos em relação à dimensão 1



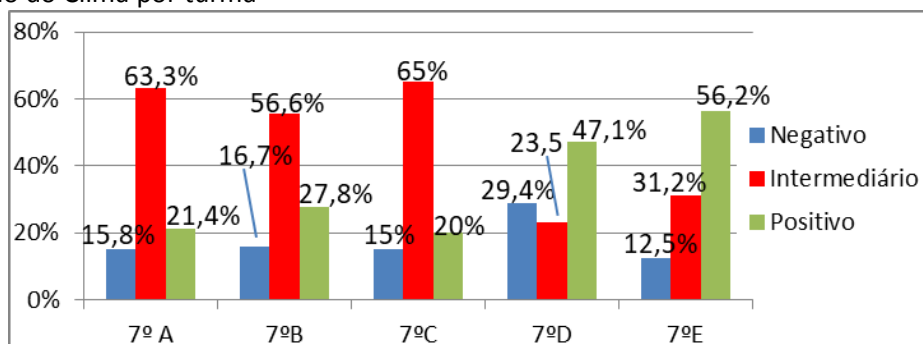
Fonte: elaborada pela autora.

Analisando os dados do gráfico acima, podemos observar que na percepção dos 90 alunos participantes dessa pesquisa, 16 (17%) deles percebem o clima como negativo, 44 (48%) como

intermediário e 30 (33%) como positivo, indicando que a maioria dos alunos consideram que o processo de ensino e aprendizagem está bom.

Ao analisarmos a percepção dos alunos por turma vemos na Figura 3 que a turma E tem a percepção mais positiva do que as demais.

Figura 3. Percepção do Clima por turma



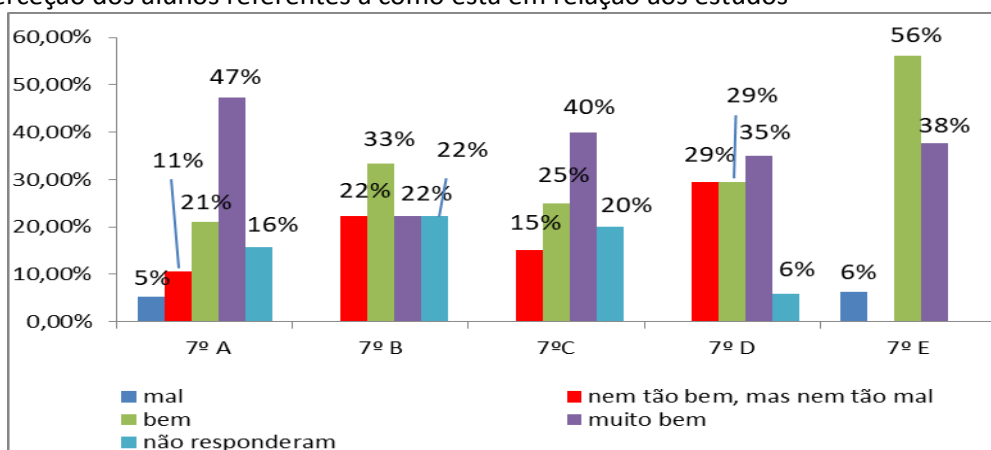
Fonte: elaborada pelo autora.

Analisando os dados podemos observar que na turma A 3 alunos (15,8%) avaliaram o clima como negativo, 12 (63,3%) como intermediário e 4 (21,1%) como positivo. Muito semelhante a turma A, na Turma B 3 (16,7%) avaliaram o clima negativo, 10 (55,6%) como intermediário e 5 (27,8%) como positivo. E na turma C os dados também foram muito parecidos as turmas A e B, 3 (15%) analisaram como negativo, 13 (65,0%) como intermediário e 4 (20%) como positivo.

Entre os estudantes da turma D 5 (29,4%) avaliaram como negativo, 4 (23,5%) como intermediário e 8 (47,1%) como positivo. A turma E apresentou o menor número de avaliações do clima como negativo com apenas 2 (12,5%) alunos, 5 (31,2%) avaliando como intermediário e o maior número de percepções de clima positivo com 9 (56,2%) alunos percebem o clima como positivo.

Comparamos as respostas dos alunos que afirmaram estar indo “muito bem” na escola, indo “bem”, “nem tão bem, mas nem tão mal” e estão indo “mal”, montamos dados por turma conforme está demonstrado na Figura 4.

Figura 4. Percepção dos alunos referentes a como está em relação aos estudos



Fonte: elaborada pela autora.

O 7º A apresentou as seguintes percepções: 47% afirmaram que estão indo muito bem, 21% bem, 11% nem tão bem, mas nem tão mal e 16% não responderam a este item.

No 7º B a maioria dos alunos 33% afirmaram que estão bem, o número de alunos que afirmaram que estão indo muito bem, nem muito bem, mas nem muito mal e que não responderam foram iguais com 22%.

No 7º C 40% afirmou que esta indo muito bem, 25% bem e 15% nem tão bem, mas nem tão mal, 20% não respondeu a essa pergunta.

A turma 7º D foi a que apresentou as percepções mais próximas, 35% afirmou que estar indo muito bem, 29% bem, e 29% nem tão bem, mas nem tão mal. Notamos que, apesar de ter sido a turma com menores médias em Língua Portuguesa e Matemática, nenhum aluno considerou que está indo mal nos estudos, um dado que merece atenção, pois os alunos podem estar desmotivados a aprender e sem razão para a busca de conhecimento. No 7º E 38% afirmou estar indo muito bem, 56% bem e 6% indo mal.

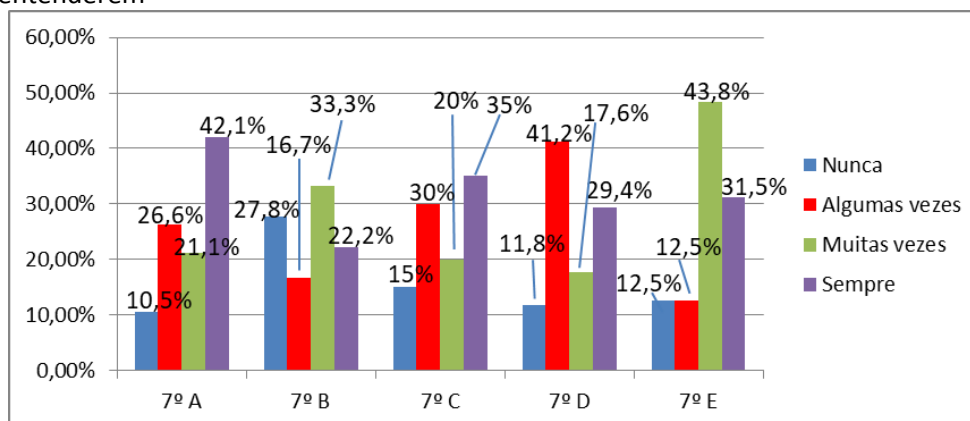
Destacamos a turma E que apresentou a melhor média em Matemática e também que apresentou o maior número de percepções positivas com 94% dos alunos afirmando que estão indo bem ou muito bem.

No processo de aprendizagem os alunos precisam sentir necessidade de aprender, debater e fazer perguntas durante a explicação do professor e a forma de apresentar o conteúdo pode tanto estimular quanto desestimular o interesse pelo aprendizado. Por essa razão, trazemos alguns itens da dimensão 1 – as relações de ensino e aprendizagem.

Na

, apresentamos a percepção dos alunos de cada turma, se podem perguntar para os professores até entenderem, quando não entendem alguma coisa.

Figura 4. Percepção dos alunos : quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores até entenderem



Fonte: elaborada pela autora.

Se somarmos as respostas dos alunos que sentem poderem perguntar aos professores em caso de dúvidas “sempre” e “algumas vezes”, temos na turma A 12 (63%) alunos; enquanto, 7 (37%) disseram que podem perguntar algumas vezes e/ou nunca quando têm dúvidas.

Na turma B 10 (55,5%) sentem poderem perguntar aos professores em caso de dúvidas “sempre” e “algumas vezes”,

. No 7º C 7 (35%) afirmaram que sempre podem perguntar aos professores, 4 (20%) muitas vezes, 6 (30%) algumas vezes e 3 (15%) nunca.

No 7º D apenas 5 (29,4%) afirmaram que sempre, 3 (17,6%) muitas vezes, 7 (41,2%) algumas vezes e 2 (11,8%) nunca, demonstrando que a maioria dos alunos não sentem liberdade para perguntar sobre o conteúdo até tirarem suas dúvidas, atrapalhando no processo de aprendizagem e podendo assim ser um fator de menor desempenho dessa turma.

O 7º E 5 (31,5%) afirmaram que sempre podem perguntar ao professor, 7 (43,8) muitas vezes, 2(12,5%) algumas vezes e 2 (12,5%) nunca.

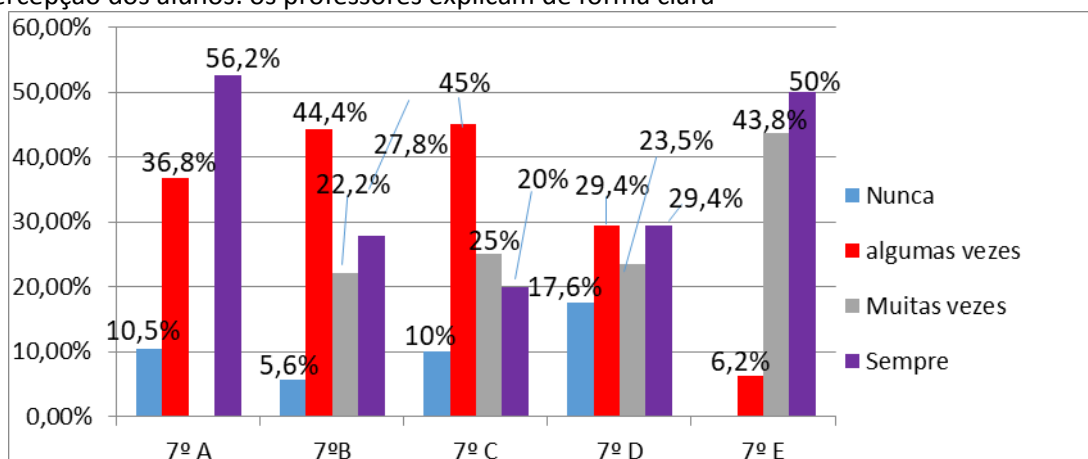
Ao comparar com o desempenho das turmas podemos observar que as turmas A, B e E que apresentaram um melhor desempenho apresentaram uma percepção mais positiva do que as turmas C e D. Notamos que a maioria pergunta quando tem dúvidas, mas um número considerável de alunos não sentem

que podem perguntar sobre o conteúdo até tirarem suas dúvidas. Este pode ser um fator que prejudica o desempenho desses estudantes.

No geral esse item merece atenção, , estimular o aluno a fazer perguntas, a participação nas tarefas escolares é essencial para a aprendizagem.

Outro item que nos chamou atenção foi o resultado em relação à percepção dos alunos com relação à explicação dos professores, ilustrado na Figura 5:

Figura 5. Percepção dos alunos: os professores explicam de forma clara



Fonte: elaborada pela autora.

Dez alunos (52,6%) da turma A afirmaram que os professores sempre explicam bem, 7 (36,8%) algumas vezes, e 2 (10,5%) nunca.

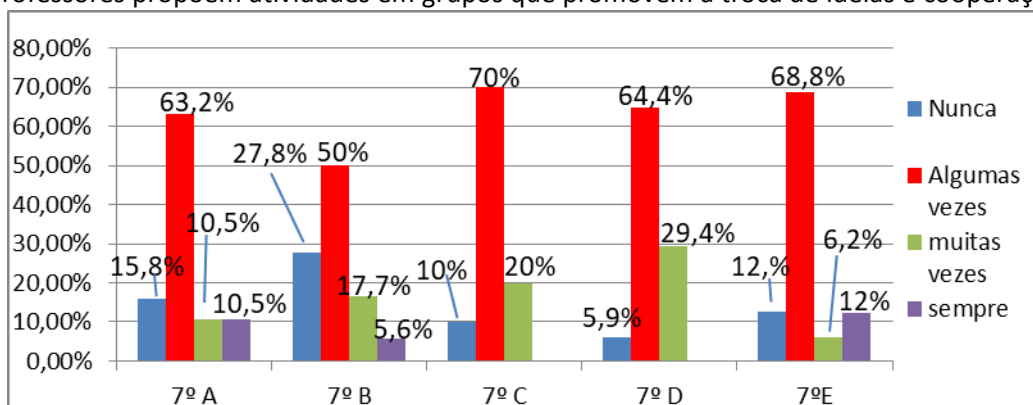
No 7º B 5 (27,8%) sempre, 4(22,2%) muitas vezes e 8 (44,4%) algumas vezes e apenas 1(5,6%) nunca. Para o 7º C 4 (20%) os professores sempre explicam bem, 5(25%) muitas vezes, 9 (45%) algumas vezes e 2(10%), nunca. A turma do 7º D foi que apresentou o resultado mais negativo, 5 (29,4%) afirmaram que os professores sempre explicam bem, 4 (23,5%) muitas vezes, 5 (29,4%) algumas vezes e apresentou um maior número de nunca com 3 (17,6 %) indicando uma maior dificuldade em relação às outras salas de compreenderem a explicação dos professores.

NO 7º E 8 (50%) sempre, 7 (43,8%) muitas vezes, apenas 1 (6,2%) algumas vezes e foi a única turma que nenhum aluno afirmou que nunca, ou seja na percepção dos alunos dessa turma os professores explicam de uma maneira que eles entendem facilitando o processo de aprendizagem, podendo ser um fator no melhor desempenho na disciplina de matemática de todas as turmas dos 7º ano.

Segundo Lopes (2010) a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra sucesso no processo de ensino aprendizagem, sendo assim o professor deve criar um ambiente que seja estimulante que possibilite esses alunos enxerga-se nesse processo, fazendo assim que tenham confiança e liberdade de sanar suas dúvidas até entenderem. Pavanelli (2018) afirma que o professor é o profissional mais próximo dos alunos e, por isso, precisa estar bem formado e ciente das intervenções que deve fazer, principalmente para contribuir com o desenvolvimento moral.

Baseando-nos nas afirmações das autoras citadas acima nos dedicamos a analisar outra questão relacionada a percepção dos alunos em relação a realização de atividades em grupo na sala de aula, e podemos perceber que a maioria dos alunos tem a percepção de que elas são realizadas apenas algumas vezes como está representado na

Figura 6. Os professores propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e cooperação



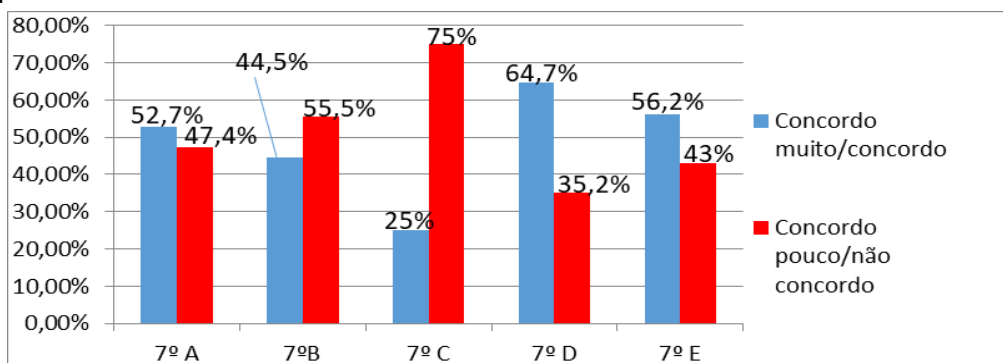
Fonte: elaborada pela autora.

No 7ªA 3 (15,8%) afirmaram que os professores nunca promovem atividades em grupo, 12 (63,2%) algumas vezes, 2 (10,5%) muitas vezes e apenas 2 (10,5%) sempre. Na turma do 7ª B os resultados foram parecidos 5 (27,8%) afirmaram que nunca, 9 (50%) que algumas vezes, 3 (16,7%) muitas vezes e 1 (5,6%) sempre.

No 7ªC 2 (10%) alunos afirmaram que nunca, 14 (70%) algumas vezes e 4 (20%), a turma D apresentou os seguintes números: 1 (5,9%) afirmou que nunca, 11 (64,7%) algumas vezes e 5 (29,4%) muitas vezes. As turmas 7ª C e 7ª D foram as únicas turmas que nenhum aluno apresentou a percepção de que os trabalhos em grupos são realizados com frequência. No 7ª E 2 alunos (12,5%) afirmaram que nunca, 11 (68,8%) algumas vezes, 1 (6,2%) muitas vezes e 2 (12,5%) sempre.

Notamos que as turmas que apresentaram maior número de percepção de que os trabalhos em grupos são realizados foram as turmas E, A e B, e são as turmas que apresentaram as melhores médias em Língua Portuguesa e Matemática. O trabalho em grupo possibilita que os alunos desenvolvam e exercitem habilidades como debater, decidir, respeitar, ao mesmo tempo, aprendendo a sobre determinada disciplina. O trabalho em grupo também proporciona a construção coletiva do conhecimento, troca de experiências, sendo assim para uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos é necessário integrar a criança em ações em grupo e estimular o compartilhamento de ideias e atividades.

Figura 7. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.



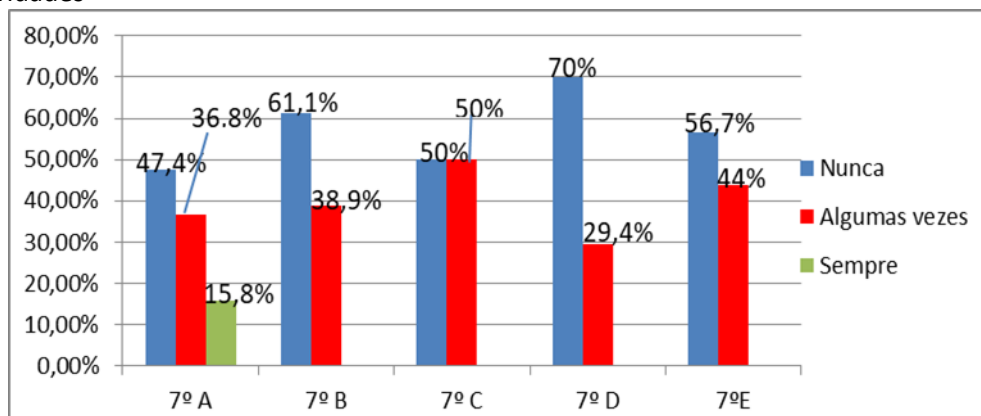
Fonte: elaborada pela autora.

Somando as respostas em duas categorias: concordo muito e concordo; concordo pouco e não concordo, vemos que pouco mais da metade dos alunos das turmas do 7ªA e do 7ªE (56,2%) concordam

muito/concordam que os professores utilizam notas como forma de controle do comportamento dos alunos. No 7º C o número foi bem menor com 25% dos alunos percebendo que isso acontece.

Os alunos do 7ºD (64,7%) consideram que os professores usam notas para controlar o comportamento dos alunos. Chamamos atenção para o uso das notas e avaliações como uma ferramenta para fazer ameaças ou controle dos estudantes, pois a avaliação deve ser um instrumento que deve contribuir para o avanço da aprendizagem do aluno, e para a análise e decisão de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 8. Percepção dos alunos: Incentivam a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades



Fonte: elaborada pela autora.

A maioria dos alunos de todas as turmas, com exceção da turma C que metade respondeu algumas vezes e a outra metade nunca, disse que nunca há incentivo para o uso de computadores e Internet. Somente 15,8% dos alunos da turma A responderam perceber que sempre há tal incentivo.

As tecnologias podem ser ferramentas pedagógicas importantes para o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos que compuseram a nossa pesquisa bibliográfica, afirmam que existe indícios entre um clima escolar positivo e o bom desempenho escolar. Isto indica que o clima escolar afeta a autoconfiança dos alunos para realizar o trabalho, sua motivação, as aprendizagens, o rendimento escolar e o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Notamos nos dados desta pesquisa que os alunos quando são motivados pelos seus professores, eles apresentam melhores resultados acadêmicos. Não podemos generalizar os resultados, pois o n foi muito pequeno, apenas 90 sujeitos divididos em cinco turmas. Portanto, podemos dizer que há indícios que no processo de aprendizagem os alunos precisam sentir necessidade de aprender, debater e fazer perguntas durante as explicações dos professores. Que a forma de apresentar o conteúdo precisa ser clara para estimular o interesse pelo aprendizado. Que o uso das notas não serve como ferramenta de controle e que o uso das tecnologias precisa ser mais incentivados.

CONCLUSÕES

No presente trabalho comparamos os dados da dimensão 1 do instrumento que avalia o clima escolar com as médias obtidas em Língua Portuguesa e Matemática pelos alunos de cinco turmas de sétimo ano de uma escola. Os dados indicam que há relação entre as duas variáveis. Contudo, não podemos afirmar que há relação direta entre elas, pois o processo de ensino e aprendizagem é muito complexo e, além disso, as notas atribuídas aos alunos pode, muitas vezes, não corresponder realmente a aprendizagem deles.

Apesar dos 7º anos que apresentaram médias parecidas e relativamente baixas, alguns fatores da dimensão 1 do clima escolar podem estar interferindo em uma pequena diferença no desempenho entre a turma que apresentou a maior média e a que apresentou a menor média.

No geral, nenhuma das turmas do 7º ano apresentou um clima positivo na dimensão 1: ensino e aprendizagem, mas ao analisar as questões que compõem essa dimensão, concluímos que as turmas que apresentaram as menores médias nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática consideram que a explicação dos professores não é de forma clara, têm maior dificuldade em expor suas dúvidas aos professores e percebem as notas são usadas como forma de controle. Estes são fatores muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos a percepção dos alunos quanto ao pouco uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando que ainda é um desafio para a escola fazer uso das tecnologias.

No desenvolver desse trabalho, o instrumento de avaliação do clima escolar mostrou-se uma ferramenta inovadora, um instrumento capaz de analisar em conjunto as percepções de todos os indivíduos que fazem parte do ambiente escolar.

Além disso, podemos concluir que para a dimensão 1- relação com o ensino e aprendizagem seja positivo, é necessário um conjunto de fatores.

Ao analisar o clima escolar das turmas e relacioná-lo com as médias das mesmas, não tivemos o objetivo de “classificar” ou definir qual a “melhor ou pior turma”, mas sim, em identificar aspectos que podem estar influenciando ou dificultando o processo de ensino e aprendizado dos alunos, oferecendo assim dados para busca de melhoria na qualidade de ensino. Como já dito o número de sujeitos foi de uma amostra pequena, por essa razão, os resultados apresentados são de um grupo específico e não podem ser generalizados.

Pela observação dos dados podemos concluir que não existe um clima escolar padrão, ou seja, cada escola tem ambientes diferentes. Porém para um clima escolar de qualidade é preciso investir no bem estar dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, é preciso que exista uma boa relação aluno-professor, professor-aluno, aluno-gestor, professor-gestor, trabalhando juntos para a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem.

A análise do clima escolar além de demonstrar a percepções dos indivíduos que compõem o clima escolar, promove uma ideia do que está acontecendo no ambiente escolar, demonstrando os pontos que estão ajudando na boa qualidade do clima e os problemas que a escola está enfrentando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que este trabalho se concretizasse. Em especial, agradeço:

à direção da escola e todos os estudantes que se dispuseram a responder à esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARRERA, S.D. **Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar**. Poiesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.159-175. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>

BRESSOUX, P. **As Pesquisas sobre o Efeito-Escola e o Efeito-Professor**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271134780_As_pesquisas_sobre_o_efeito-escola_e_o_efeito-professor. Acesso em 17 de set. de 2020.

BORUCHOVITCH, E. (2009). **A motivação do aluno** (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

CASASSUS, J. **Detaque editorial A escola e a desigualdade**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 119, p. 205-206, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200011&lng=en&nrm=iso)&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de set. De 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200011>.

CANGUÇU, k. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3FHN6>. Acesso em: 17 de set. De 2020.

CASTELLINI, T. S. J. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa Adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais**. 2019. 103 f. Tese (Mestre em Educação) Universidade Estadual Paulista, SP, 2019.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181716>. Acesso em: 17 de set. De 2020.

COLOMBO, T. F. D. S. **A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de Ensino Fundamental II e Médio**. 2018. 336f. Tese(Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154324>. Acesso em: 17 de set. De 2020.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2009.

Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 02 de set. de 2020.

GLISSON, C.; JAMES, L. R. **The cross-level effects of culture and climate in human service teams**. Journal of Organizational Behavior, 23, 767- 794. 2002.

Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.162>. Acesso em 17 de set. de 2020.
<https://doi.org/10.1002/job.162>

LIMA, P. V. P de. **PISA: análises propectivas e metodológicas de resultados sobre a àrea matemática no Distrito Federal 2003-2018**. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38705>. Acesso em 17 de set. 2020.

LOURENCO,A. A.; PAIVA, M. O. A. **A motivação escolar e o processo de aprendizagem**. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro , v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17 set. 2020.

MELO,S. M.; MORAIS, A. **CLIMA ESCOLAR COMO FATOR PROTETIVO AO DESEMPENHO EM CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DESFAVORÁVEIS**. Cad. Pesqui., São Paulo,v.49,n.172,p.10-34, jun. 2019.

Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 02 set. 2020. Epub 10-Jul-2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053145305>.

MELO, S. G. de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 2017. 260f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150187>. Acesso em 17 de set. De 2020.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. **Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental**. Psicologia em Estudo, v. 15, n. 2, p. 381-389, 2010.

Disponível em em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722010000200017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 de set. de 2020.

PAVANELI, C. F. D. **Clima Escolar**: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II. São José do Rio Preto, UNESP, 2018.155 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos).

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154906>. Acesso em 17 de set. de 2020.

SIQUEIRA, A. M. O.; NETO, D. D. S; Florêncio, R. **A afetividade na aprendizagem dos alunos**. 13 f. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura plena em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil. Roraima, 2011. Disponível em: <<http://www.faceten.edu.br/antigo/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf>> Acesso em 02 set. 2020.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, v. 1, 2017.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

CRIAÇÃO DE UMA BRINQUEDOTECA VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Heloisa Cordeiro Alves, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: danielle@unoeste.br

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar a proposta do protótipo de uma Biblioteca Virtual como Objeto de Aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem de crianças, de maneira lúdica e inclusiva. O principal questionamento que buscou responder o desenvolvimento do protótipo foi direcionado aos indicadores que seriam necessários para sua criação. A metodologia utilizada é considerada qualitativa do tipo exploratória, e desenvolveu-se em duas etapas: Etapa 1 - estudo bibliográfico com o objetivo de selecionar estudos que apresentassem indicadores necessários para a construção de uma Brinquedoteca Virtual como Objeto de Aprendizagem, bem como estudos referentes à acessibilidade, objetos de aprendizagem, inclusão, formação de professores, brinquedoteca e ludicidade; e Etapa 2 - reuniões com equipe multidisciplinar para a criação do protótipo de uma Brinquedoteca Virtual. A elaboração do projeto de iniciação científica vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade do Oeste Paulista, têm a intenção de desenvolver, a partir de seu objetivo geral um espaço virtual, acessível e de livre acesso, voltado para o uso de crianças e na formação inicial e continuada de professores. Foram propostos sete espaços na Brinquedoteca Virtual: Espaço do “Faz de Conta”; Espaço Formação Continuada; Espaço Leitura; Espaço Digital; Espaço Maker; Espaço Teatro e Espaço Sensorial, para a realização de atividades específicas. Conclui-se, portanto, que a realização do protótipo do Objeto de Aprendizagem Brinquedoteca Virtual é uma ferramenta importante para a prática de atividades lúdicas, propiciando aos profissionais da Pedagogia possibilidades para novas mudanças educacionais, em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Brinquedoteca Virtual. Objeto de Aprendizagem. Protótipo. Inclusão.

CREATION OF A VIRTUAL TOY LIBRARY FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT

The article aims to present the proposal for the prototype of a Virtual Library as a Learning Object for the teaching and learning process of children, in a playful and inclusive way. The main question that sought to answer for the development of the prototype was directed to the indicators that would be necessary for its creation. The used methodology is considered qualitative of the exploratory type, and it was developed in two stages: Stage 1 - bibliographic study with the objective of selecting studies that presented necessary indicators for the construction of a Virtual Toy Library as Learning Object, as well as studies referring to the accessibility, learning objects, inclusion, teacher training, playroom and playfulness; and Stage 2 - meetings with a multidisciplinary team to create the prototype of a Virtual Toy Library. The preparation of the scientific initiation project linked to the Licentiate Degree in Pedagogy Distance Learning at the University of Oeste Paulista, intends to develop, based on its general objective, a virtual space, accessible and free access, aimed at the use of children and in initial and continuing teacher education. Seven spaces were proposed in the Virtual Toy Library: “Faz de Conta” space; Continuing Education Space; Reading space; Digital Space; Marker Space; Espaço Teatro and Espaço Sensorial, for specific activities. It is concluded, therefore, that the realization of the prototype of the Learning Object Virtual Toy Library is an important tool for the practice of recreational activities, providing pedagogical professionals with possibilities for new educational changes, in an inclusive perspective.

Keywords: Virtual Toy Library. Learning Object. Prototype. Inclusion.

CREACIÓN DE UNA LUDOTECA VIRTUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar la propuesta del prototipo de Biblioteca Virtual como Objeto de Aprendizaje para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, de forma lúdica e inclusiva. La principal pregunta que se buscó dar respuesta para el desarrollo del prototipo se dirigió a los indicadores que serían necesarios para su creación. La metodología utilizada se considera cualitativa de tipo exploratoria, y se desarrolló en dos etapas: Etapa 1 - estudio bibliográfico con el objetivo de seleccionar estudios que presentaran indicadores necesarios para la construcción de una Ludoteca Virtual como Objeto de Aprendizaje, así como estudios referentes a la accesibilidad, objetos de aprendizaje, inclusión, formación del profesorado, sala de juegos y alegría; y Etapa 2: reuniones con un equipo multidisciplinario para crear el prototipo de una Biblioteca Virtual de Juguetes. La elaboración del proyecto de iniciación científica vinculado a la Licenciatura en Pedagogía a Distancia de la Universidad del Oeste Paulista, pretende desarrollar, en base a su objetivo general, un espacio virtual, accesible y de libre acceso, dirigido al uso de niños y niñas y en la formación inicial y continua del profesorado. Se propusieron siete espacios en la Juguetería Virtual: espacio “Faz de Conta”; Espaço de Educação Continua; Espaço de leitura; Espaço digital; Espaço de marcador; Espaço Teatro y Espaço Sensorial, para actividades específicas. Se concluye, por tanto, que la realización del prototipo de la Juguetería Virtual de Objetos de Aprendizaje es una herramienta importante para la práctica de actividades recreativas, brindando a los profesionales pedagógicos posibilidades de nuevos cambios educativos, en una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: Biblioteca Virtual de Juguetes. Objeto de aprendizaje. Prototipo. Inclusión.

INTRODUÇÃO

A Brinquedoteca é considerada um ambiente com espaços lúdicos, que deve oferecer às crianças condições para que possam ser instigadas a brincarem de maneira livre, onde possam ter o benefício de desenvolverem a aprendizagem de maneira prazerosa e divertida. Nesse espaço potencializador de novos conhecimentos, os professores passam a valorizar as atividades lúdicas com a intenção de que as crianças tenham a oportunidade de construir as habilidades cognitivas, de autoconhecimento, a autonomia e a criatividade, valorizando este espaço não somente para o brincar, mas também como um ambiente que estará incorporando a aprendizagem e o desenvolvimento integral das pessoas que o frequentam.

A brinquedoteca é, antes de mais nada, um espaço criado para que a criança possa brincar livremente. Com isso, propicia-se o verdadeiro brincar, aquele que possibilita a expressão das atividades mais profundas do ser humano; aquelas que embora desconhecidas pode estar bloqueando a liberação de potencialidades ou impedindo o acesso à felicidade (SANTOS, 2000, p.31 apud BOGATSCHOV E SANTOS, 2011, p.05).

O espaço da Brinquedoteca necessita oferecer às crianças momentos de prazer e alegria, onde elas possam descobrir por meio do brincar, possibilidades lúdicas de aprendizagem, em que tenham a oportunidade de encontrar brinquedos e recursos pedagógicos que estimulem o processo de aprendizagem, que são necessários para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da alfabetização e escrita, da motricidade e noções e conceitos importantes para o desenvolvimento intelectual, emocional, social, etc.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) - Princípio VII “[...] a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

Este fato evidenciado na declaração citada acima consegue apontar a importância de atividades lúdicas nas articulações das práticas pedagógicas dos professores durante o período da infância, mostrando que é nessa fase que a criança irá ter a descoberta de suas potencialidades como um futuro aprendiz, tendo em vista a valorização do brincar e o seu significativo papel no desempenho que exerce na construção da identidade das crianças, a fim de que elas tenham a oportunidade de adquirir os conhecimentos necessários para compreender a sua realidade. Além disso, é nesse tempo de vivência da infância, que será fundamental para que a criança construa a sua personalidade e desenvolva as potencialidades cognitivas, garantindo que a mesma tenha um futuro de sucesso durante o período que estará vivenciando as etapas do seu progresso escolar.

Os professores que fazem parte da Educação Infantil necessitam enxergar que os jogos e as brincadeiras se constituem em um aspecto lúdico e educativo, onde são capazes de oferecer às crianças prazer e uma aprendizagem em equilíbrio. Os jogos e as brincadeiras possuem a potencialidade de levar a criança a uma interação com os seus pares, a saber, estabelecer limites, respeito e conseguir exercer a disciplina.

Entretanto, com as transformações ocorridas devido à produção de novas tecnologias, esse contexto acaba fazendo com que as novas gerações tenham a necessidade de aprender a utilizar as novas formas de brincar, e o papel dos professores nesse momento, é serem mediadores e estarem preparados, com a intenção de extrair os pontos positivos de todos esses acontecimentos. Ademais, precisam interagir em uma medida correta e equilibrada quanto à utilização das ferramentas tecnológicas, com a intenção de que os resultados dos seus usos com as crianças, sejam eficazes e aliados, na finalidade de facilitar o processo da educação (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Diante desse cenário, em que as crianças têm contato com as ferramentas tecnológicas em diversas situações do seu cotidiano e na escola, é bastante importante ressaltar que os professores necessitam preservar espaços e oportunidades para que os jogos e brincadeiras tanto tradicionais, como os que envolvem as ferramentas tecnológicas aconteçam, pois todos eles são muito importantes quando usados da maneira correta, no que se refere ao planejamento de recursos pedagógicos, a fim de se utilizar para facilitar os caminhos dos processos de ensino e aprendizagem, ao lazer e para a diversão das crianças (CARVALHO, s/a).

[...] É nesse contexto que o jogo acaba ganhando um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe um estímulo ao interesse do aluno, e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (ANTUNES, 2012, P.36)

Quando os professores utilizam o lúdico como um método pedagógico para se trabalhar com as crianças na Educação Infantil, acaba de certa forma priorizando a liberdade de expressão e a criação de novas ideias e fantasias, já que por meio desse recurso prazeroso e divertido, as crianças conseguem aprender de uma maneira menos rígida, bem mais tranquila e de um lado, o professor respeitando o tempo de aprendizagem e a busca de recursos que facilitem com que as dificuldades das crianças sejam minimizadas, possibilitando que elas alcancem os mais diversos níveis do desenvolvimento (LOPES; FERREIRA, 2016).

Sendo assim, o ambiente da Brinquedoteca pode ser capaz de constituir espaços que favoreçam o processo da aprendizagem por meio da ludicidade, evidenciando-se que o ensino terá oportunidades de acontecer de uma forma mais natural e divertida, onde a estimulação por parte do professor para o conhecimento de como utilizar esse ambiente de maneira correta e que esteja ligado à propagação do desenvolvimento infantil, devem estar em constante relação com a sua formação inicial e continuada, com o objetivo de que a aprendizagem das crianças se efetue por intermédio das práticas lúdicas (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013).

Como afirma Cunha (1993, p. 36), o espaço da Brinquedoteca, deve ser um local que esteja intencionalmente preparado para estimular as crianças a brincar, “possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.”

Nessa mesma linha de pensamento e investigação, o autor Solé (1997) ainda diz que o ambiente da Brinquedoteca, é um espaço de excelência do brincar e para o desenvolvimento infantil, por ter a presença de materiais lúdicos, como por exemplo: os jogos, os brinquedos, os livros, dentre outros materiais, a disposição das crianças, os quais também podem ser destinados ao seu empréstimo.

Para Friedman (apud CARVALHO E SCATOLINI, 2016, P.40), “a brinquedoteca é um espaço elaborado para encorajar a criança a brincar, oportunizando o contato com diversos brinquedos, dentro de um ambiente essencialmente lúdico”. Este autor ainda destaca que os principais objetivos de uma brinquedoteca devem estar ligados na valorização dos brinquedos e das atividades lúdicas e criativas,

proporcionar que a criança tenha o contato com variados brinquedos, que a criança possa emprestar brinquedos para se divertir, ter a orientação do professor sobre como utiliza-los de maneira adequada, oferecer as crianças condições necessárias para participarem de brincadeiras espontâneas, planejar a construção de um espaço que se oportunize a convivência com interações bastante dinâmicas e sem preconceitos entre as crianças e as demais pessoas que utilizam o ambiente.

Ao se falar a respeito da infância, o autor Paiva (2009) esclarece que este período está diminuindo cada vez mais, e ao mesmo tempo em que a sociedade luta em busca dos direitos das crianças, em poder ter o seu tempo para brincar e viver conforme os seus direitos, acaba entrando em uma contradição quando não deixam as crianças viverem em condições de aprender por meio de brincadeiras, com a intenção de que esse respectivo direito, seja executado e garantido, conforme demonstra a Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

Devemos colocar em pauta, que quando a criança acaba se privando do brincar, vai adquirindo dificuldades de produzir vínculos significados com o outro que está a sua volta e com o meio ao qual está inserida. A criança acaba necessitando vivenciar experiências que estão ligadas as descobertas de novos conhecimentos, sendo o brincar a melhor forma de incorporação para se alcançar esse respectivo direito de aprender e se desenvolver integralmente (QUEIROZ; MACIELI; BRANCO, 2006).

Com isso, as praticas de atividades lúdicas por meio das brincadeiras, proporcionam o desenvolvimento integral da criança, da sua coordenação motora, de sua resistência física e das suas habilidades. Quando a criança tem a oportunidade de brincar, ela consegue ter a vivência da troca de afetos, e o estabelecimento de vínculos por meio das brincadeiras, dessa maneira, ela consegue interagir com outras crianças, facilitando o desenvolvimento da sua aprendizagem na leitura e na escrita, mas respeitando o seu devido tempo de compreensão dos conteúdos. Por isso, temos a oportunidade de evidenciar que o lúdico enquanto planejado, dentro de uma abordagem multidisciplinar, será um caminho para favorecer as relações cognitivas, biológicas e recreativas na vida das crianças (GOMES *et al*, 2017).

Partindo do pressuposto de que um curso de Licenciatura em Pedagogia tem o objetivo de formar professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessário o entendimento sobre a importância do brincar e de atividades lúdico-pedagógicas para a formação humana.

No que se refere à condução dos professores nas práticas de atividades pedagógicas na Brinquedoteca, deve-se destacar que a sua formação necessita ser vista numa perspectiva crítico-reflexiva que, conforme aponta Nóvoa (1995, p.25), tenha a possibilidade de construir a autonomia pedagógica e pessoal dos futuros profissionais da Educação, “por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”

O autor Libâneo (2001, p.10) afirma o papel da Pedagogia nos processos de investigação da realidade, por meio da intervenção metodológica dos problemas educativos que impedem de ocorrer uma transformação significativa na área educacional, dizendo que:

Ainda, segundo Libâneo (2001) a Pedagogia investiga a realidade educacional em transformação, mediante os conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, com a intenção de explicitar os processos de intervenção metodológica e organizativa, que são referentes à transmissão e/ou assimilação dos saberes e dos modos de ação. Essa área de estudos tem como objetivo, visar o entendimento, global e que são intencionalmente dirigidos, aos problemas educativos, e para isso ocorrer, acaba recorrendo aos aportes teóricos providos pelas outras ciências da educação.

Diante dessas premissas e do projeto de extensão intitulado: “Brinquedoteca: espaço para desenvolvimento e aprendizagem de diferentes infâncias”, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), que tem como objetivo contribuir para a formação de professores que valorizam a brincadeira, o papel da cultura, da arte, da literatura e dos brinquedos para o desenvolvimento e aprendizagem de diferentes infâncias, garantindo a Universidade o espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mostrou-se necessário à construção de um espaço virtual que esteja vinculado à formação dos Educadores, com o propósito de estarem preparados para o uso das tecnologias.

Dessa maneira, pelo curso de Pedagogia também estar vinculado à modalidade à distância, foi avaliado nos processos formativos, o quanto seria interessante se houvesse uma Brinquedoteca Virtual, um

recurso digital que estaria disponível a estudantes de graduação e aos professores em exercício para se compreender as funcionalidades de uma brinquedoteca com jogos, materiais e orientações didático-pedagógicas, garantindo a consolidação de um recurso inovador e acessível a todas as pessoas, especialmente aos estudantes com deficiência.

Neste sentido, um ambiente de Brinquedoteca, pode ser importante para a construção de atividades lúdicas e recreativas, proporcionando a inclusão das crianças com deficiência a um ambiente de interação, estimulando as suas emoções e a sua aprendizagem, por meio de atividades que explorem os diferentes caminhos e recursos para um ensino inclusivo. Diante dessas condições, a pergunta problema da pesquisa foi: Quais são os indicadores para a criação de um Objeto de Aprendizagem com recursos de acessibilidade, que seja estruturado como um ambiente de Brinquedoteca Virtual?

Segundo Wiley, (2000) um objeto de aprendizagem é qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho foi apresentar a criação do protótipo de uma Biblioteca Virtual como Objeto de Aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem de crianças, de maneira lúdica e inclusiva.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo pode ser considerado como uma metodologia qualitativa do tipo exploratória, onde se buscou encontrar indicadores teóricos para a criação deste projeto de iniciação científica, em que foi realizada um levantamento bibliográfico e análise e organização dos assuntos que abordam os temas referentes à acessibilidade, objetos de aprendizagem, inclusão, formação de professores, brinquedoteca e ludicidade.

De acordo com os autores Brennan, Medeiros e Figueiredo (2012, p.69), a pesquisa exploratória consiste em alcançar o objetivo de proporcionar uma maior intimidade com o fenômeno estudado, e possui a característica básica de encontrar evidências sobre um fenômeno que é pouco conhecido.

De acordo com Minayo (2004, p.22):

“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.”.

Já para Hernández (2006, p.11):

“Os estudos qualitativos não pretendem generalizar de maneira intrínseca os resultados para populações mais amplas, nem necessariamente obter amostras representativas (sob a lei da probabilidade), não pretende nem mesmo que seus estudos sejam replicados. Assim, se fundamentam mais em um processo indutivo (exploram e descrevem, e logo geram perspectivas teóricas). Vão do particular para o geral.”

Ao longo do projeto de iniciação científica a pesquisadora teve a oportunidade de participar, por um semestre, de projetos de extensão vinculados ao curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Unoeste, realizados na Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente e em um Centro de Atendimento para crianças, adolescentes e adultos Público-Alvo da Educação Especial. Essa experiência possibilitou à pesquisadora, identificar estratégias que facilitavam ou dificultavam a aprendizagem lúdica das crianças atendidas nesses locais.

As experiências obtidas durante a participação desses projetos de extensão foram essenciais para o enriquecimento do projeto de iniciação científica da pesquisadora, contudo, ressalta-se que esse relato de experiência não se caracteriza como etapa deste projeto. Dessa forma, este projeto foi realizado em duas etapas:

Etapa 1 - Estudo bibliográfico com o objetivo de selecionar estudos que apresentassem indicadores necessários para a construção de uma Brinquedoteca Virtual como Objeto de Aprendizagem (OA), bem como estudos referentes à acessibilidade, objetos de aprendizagem, inclusão, formação de professores, brinquedoteca e ludicidade

Dessa maneira, a primeira parte do desenvolvimento da pesquisa foi baseada em revisões bibliográficas, onde iriam ser construídos os indicadores para a implementação do OA.

As bases consultadas no levantamento bibliográfico foram: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionando pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, ou seja, 2015 a 2020.

Ao realizar a etapa 1, constatou-se que, no contexto brasileiro, ainda não existem estudos sistemáticos de construção e implementação de OA com as características de uma Brinquedoteca Virtual. Por ainda ser um campo pouco explorado pela comunidade acadêmica, a pesquisadora sentiu a necessidade de aprofundar os estudos para então, desenvolver um protótipo de Brinquedoteca Virtual, resultando na etapa 2, brevemente descrita a seguir.

Etapa 2 - Reuniões com equipe multidisciplinar para a criação do protótipo de um Brinquedoteca Virtual.

Já a segunda etapa da pesquisa se constituiu em encontros com a equipe multidisciplinar para o desenvolvimento de um protótipo de OA com as características de uma Brinquedoteca, atendendo, portanto os princípios de acessibilidade para facilitar o acesso e a adequação ao uso do produto em multiplataformas, como nos aparelhos de smartphones, tablets, notebooks e Desktop.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A brinquedoteca surgiu no século XX com a função de fornecer as crianças um ambiente que fosse destinado a beneficiar o brincar. Ela tem um espaço que pode ser definido em um conjunto de brinquedos e brincadeiras, que estarão disponíveis em um local prazeroso, alegre e colorido, no qual, o que irá se destacar não são somente os brinquedos, mas sim a ludicidade que eles acabam oportunizando a quem estará usufruindo daquele espaço (SANTOS, 1995).

De acordo com Cunha (apud AZEVEDO, 2013), o ambiente da Brinquedoteca elaborado especialmente para as crianças, tem como finalidade desenvolver a imaginação, a criação e a expressão, fazendo com que elas sejam estimuladas as brincadeiras de faz de conta, à construção do pensamento e do raciocínio-lógico, a dramatização, a socialização, a solução de problemas, a vontade de criar coisas novas, estimulando caminhos que instiguem as crianças a ficarem livres, além de as deixarem expostas a uma diversidade de atividades, onde irá oportunizar a ludicidade individual e também coletiva, proporcionando que elas possam construir a sua visão particular do mundo.

Dessa forma, na etapa 2, a equipe multidisciplinar juntamente com a pesquisadora organizou o escopo da Brinquedoteca Virtual. Um ambiente que se destina a comunidade da Universidade e aos profissionais da Educação, com a finalidade de também se realizar pesquisas futuras sobre diversos temas que envolvem práticas inclusivas e a ludicidade na infância, além de colaborar na formação de recursos humanos.

Quando for possível a construção de fato do OA Brinquedoteca Virtual, destaca-se que para Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), a utilização desse espaço virtual de aprendizagem poderá ser utilizado como um laboratório de pesquisa, que oportunizará aos professores em exercício e os alunos da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia, momentos e vivências de aprendizagens que estarão em constante aperfeiçoamento às necessidades das pessoas com deficiências, bem como o aprofundamento de estudos em novas formas de se interferir na comunidade, que necessita utilizar um espaço como esse, com a intenção de melhorar os recursos tecnológicos que são fornecidos nas instituições escolares na área da Educação Básica.

Foram sistematizados sete espaços na Brinquedoteca Virtual, a saber: Espaço do “Faz de Conta”; Espaço Formação Continuada; Espaço Leitura; Espaço Digital; Espaço Marker; Espaço Teatro e Espaço Sensorial.

A figura 01 representa o ambiente da Brinquedoteca Virtual, onde se encontra a entrada com um ambiente colorido, com espaços para jogos, formação continuada dos professores, representando um ambiente totalmente lúdico, com diversos jogos e brinquedos para encorajar as crianças a explorarem o brincar nesse ambiente de uma maneira prazerosa.

Figura 1. Brinquedoteca Virtual

Fonte: Arquivo dos Pesquisadores (2020)

Foi evidenciado na etapa 2 deste estudo, que a Brinquedoteca Virtual deverá oferecer um ambiente de formação continuada aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando que os usuários tenham acesso a vídeos e orientações sobre a Educação Infantil.

Além disso, a Brinquedoteca deverá ter um cantinho destinado à leitura, que de acordo com Chagas (2016) possui almofadas e tapetes, onde se permiti que a criança realize a leitura de algum livro deitada no chão, caso seja de sua vontade. Enquanto aos livros, eles necessitam estar em estantes acessíveis e serem utilizados como brinquedos. O espaço do cantinho dos livros deverá proporcionar momentos de prazer para as crianças adquirirem o hábito da leitura.

Há ainda, como destaca Azevedo (2004) o canto das intervenções, que é um local destinado para as crianças criarem coisas, elaborarem brinquedos, onde utilizam jogos de construção, sendo construídos por meio da base de materiais feitos de sucata. O espaço da Brinquedoteca, também pode ter o ambiente da sucateca, que como indica Silva (2012) é o espaço onde ficam os materiais de sucatas, que podem ser separados em caixas de plásticos, de papelão ou em baús. Azevedo (2013) também destaca que seja elaborado o ambiente do teatrinho, que pode ser confeccionado com materiais que sejam residentes, como madeira ou papelão. Este espaço é necessário se fazer a sua elaboração, com a disponibilidade de fantoches, com a finalidade das crianças utilizarem no momento da criação de histórias.

Proporcionar um espaço do “Faz de conta”, observado na Figura 2, para as crianças é muito importante para que elas vivenciem a sua infância de maneira divertida, na qual tenham a oportunidade de estimularem o seu lado teatral na participação dos ensaios de histórias e na apresentação das mesmas. Neste espaço, as crianças precisam encontrar fantasias, chapéus, espelhos, para conseguirem fazer a representação de diversos papéis, entre outros brinquedos infantis miniaturizados.

Figura 2. Espaço “Faz de Conta”

Fonte: Arquivo dos Pesquisadores (2020).

Durante as constantes observações dos alunos público-alvo da Educação Especial na experiência dos projetos de extensão, foi possível observar que a dificuldade de interpretar histórias e não se ter a capacidade de conseguir fazer a leitura de textos em um ritmo adequado para se ter o entendimento do que se referiam os assuntos dos mesmos, eram bastante frequentes nas crianças que apresentam o

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), por isso foi evidenciado que era necessário se destinar um espaço leitura (Figura 3) na Brinquedoteca, proporcionando que os professores tenham acesso a um ambiente com diversos tipos de livros para atender a diversas faixas etárias de crianças que frequentam as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e adolescentes, com a intenção de estimular o hábito e o gosto pela leitura.

Figura 3. Espaço Leitura



Fonte: Arquivo dos Pesquisadores (2020).

No espaço digital, é importante integrar as crianças as tecnologias, por isso neste local da Brinquedoteca, deverão ser disponibilizadas jogos interativos, lousas eletrônicas e mesas digitais, que irão aproximar as crianças dessas ferramentas tecnológicas, que irão acompanhá-las ao longo da vida. Nesse espaço, ressalta-se aos professores a proposta da Educação Inclusiva, deve ser aliada ao uso crescente das ferramentas tecnológicas, pelo fato de que, as pessoas com deficiência, irão ter a oportunidade de utilizar esses recursos acessíveis e com uma navegabilidade confortável, aliadas na percepção de suas diferentes maneiras e necessidades de conseguirem aprender, de uma forma onde as diferenças físicas, sensoriais e/ou motoras não sejam evidenciadas ao longo do seu desenvolvimento e processo escolar.

O espaço Maker no ambiente da Brinquedoteca será importante para os professores terem a oportunidade de inventar brinquedos pedagógicos através de materiais recicláveis, e poder encontrar a oportunidade de inventar objetos diversos para se utilizar em brincadeiras e atividades lúdicas nos momentos de aprendizagem durante as aulas, e também fazerem a construção e/ou recriar coisas que fazem parte do mundo recreativo das crianças.

No espaço teatro (Figura 4) as crianças poderão trabalhar com a criação e a construção de histórias junto com os professores, utilizando fantoches, com painéis e palcos para as encenações.

Figura 4. Espaço Teatro



Fonte: Arquivo dos Pesquisadores (2020).

O espaço sensorial (Figura 5) deverá ser configurado com tapetes grandes colocados no chão para as crianças se divertirem com vários tipos de brincadeiras, rolamentos e com a disponibilidade de recursos referentes à Tecnologia Assistiva, que serão destinados para o uso das crianças com deficiências (seja de

natureza física, intelectual ou sensorial), com a finalidade de ter possibilidades de o professor oferecer um trabalho de diversidade com a utilização dos recursos tecnológicos, proporcionando que este espaço permita que a cultura inclusiva e o uso das tecnologias se estabeleçam de maneira igualitária, tornando-se um ambiente que efetue as práticas e os caminhos de aprendizagem a esses alunos de forma justa e atendendo as demandas previstas em Lei, no que diz respeito ao âmbito da Educação Inclusiva, atendendo as necessidades específicas de cada uma das crianças que irão utilizar a Brinquedoteca Virtual. Os professores poderão usufruir dos materiais criados neste espaço para o melhoramento das suas práticas de ensino e do aperfeiçoamento e especialização na sua formação continuada, vivenciando momentos em que será importante, saber utilizar os conhecimentos necessários, que irão vir a ser empregados no planejamento de atividades que estejam vinculadas ao uso e a aplicabilidade dos recursos de tecnologia assistiva.

Figura 5. Espaço Sensorial



Fonte: Arquivo dos Pesquisadores (2020).

CONCLUSÕES

Conclui-se que a realização do protótipo do OA Brinquedoteca Virtual foi uma ferramenta que conseguiu apontar a relevância da prática de atividades lúdicas, propiciando para os profissionais da Pedagogia possibilidades para novas mudanças educacionais, que estão surgindo a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O ambiente potencializador que foi construído na prototipagem da Brinquedoteca foi capaz de destacar que a aprendizagem direcionada para um planejamento lúdico e de brincadeiras serão importantes para o desenvolvimento das crianças, que oportunizam o acesso a recursos de acessibilidade, jogos, brincadeiras, equipamentos inclusivos, e também a existência de objetos visuais e audiovisuais que aguçam a curiosidade dos usuários que frequentam o ambiente virtual de maneira mais efetiva e atendendo as necessidades específicas de cada uma.

O ambiente da Brinquedoteca oferecerá o desafio ao professor de se enriquecer em novas práticas pedagógicas, além de buscar se aprimorar ao uso das novas tecnologias digitais, onde o contexto da aprendizagem vai se modificando e evoluindo, deixando o professor como o responsável em mediar a aprendizagem de seus estudantes pelos recursos pedagógicos que tem a possibilidade de utilizar, por meio das potencialidades dos ambientes criados na plataforma virtual, na qual a criança se torna um participante ativo do seu processo de aprendizagem.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível evidenciar a importância da construção de futuros artigos que estimulem a formação dos professores para a necessidade de se aperfeiçoarem a ferramentas que consolidam a prática de uma Educação Inclusiva, aliada ao uso das ferramentas tecnológicas. O trabalho com atividades lúdicas com as crianças nos conteúdos que elas acabam apresentando mais dificuldades de compreenderem no ambiente escolar é uma ótima ferramenta para minimizar os impasses encontrados pelos professores, no momento de planejar práticas pedagógicas que se adequem ao desenvolvimento integral de seus alunos.

Com a criação da Brinquedoteca, surgirão caminhos de como aprimorar os conhecimentos dos docentes, nas práticas que são voltadas a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e a utilização de recursos tecnológicos destinados à construção de práticas educativas inclusivas, para as pessoas com algum tipo de deficiência. Haverá também, a oportunidade de disponibilização no Ambiente Virtual de Aprendizagem Aprender Unoeste, possibilitando o seu uso em benefício da formação de professores e alunos da comunidade acadêmica.

Neste sentido, foi possível observar que o ambiente da Brinquedoteca Virtual deve contemplar atividades e recursos que estejam ligados ao desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, como o social, cognitivo, emocional, e que proporcione ambientes que permitam que o mundo da imaginação e da fantasia estejam associados à aprendizagem das mesmas, principalmente com a leitura de livros e a construção de histórias, pois com a prática pedagógica desses recursos, as crianças terão a capacidade de solucionar problemas e superar as dificuldades que encontram no âmbito da leitura, além de que os recursos tecnológicos são muito importantes para ajudar os professores na construção de novos caminhos que facilite a aprendizagem e o ensino dos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) por terem me proporcionado a oportunidade de vivenciar essa experiência incrível no mundo da pesquisa, mostrando a comunidade da Universidade, que mesmo estudando uma graduação na modalidade de Educação a Distância, também se tem a possibilidade de construir o tripé ensino, pesquisa e extensão, durante a formação dos discentes no curso de Licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

AZEVEDO, A. C. P. de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

BRENNAND, E. J. G.; MEDEIROS, J. W. M de; FIGUEIREDO, M. A. C. de. **Metodologia Científica na Educação a Distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CARVALHO, A. F. C. T; SACATOLINI, H. M. Nica. **Brinquedoteca e Terapia ocupacional: Ações Interdisciplinares**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2016.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em 10 mai. 2020.

CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira. **A invisibilidade das bibliotecas escolares**. CIAIQ2016, v. 1, 2016.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN *et al* (org.) **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 2. ed. São Paulo, Scritta Abrinq, 1993.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança 1959. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20deve%20desfrutar%20plenamente,promover%20o%20exerc%C3%ADcio%20deste%20direito.&text=%2D%20A%20crian%C3%A7a%20deve%20ser%20protegida,de%20abandono%2C%20crueldade%20e%20explora%C3%A7%C3%A3o. Acesso em Acesso em 10 mai. 2020.

GOMES, C. M. *et al*. **Brincadeiras e jogos e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil**. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/brincadeiras-e->

jogos-e-sua-contribuicao-para-o-desenvolvimento-integral-da-crianca-na-educacao-infantil. Acesso em 11 mai. 2020.

HERNÁNDEZ, R. S. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Vale. 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, no.17, Jan./June 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012. DOI **10.1590/0104-4060.226** . <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>

LOPES, I. F.; FERREIRA, I. C. **A importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil**. 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/eaic/iieaic/paper/view/3764/1257>. Acesso em 10 mai. 2020.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NAVARRO, M; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32892012000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>

NÓVOA, A. et al. (Coord.) (1995). 2ª ed. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. ONU - Organização das Nações Unidas – (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959). http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 25 jun. 2020.

PAIVA, F. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.16, n.34, pp.169-179, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 jun. 2020. DOI 10.1590/S0103-863X2006000200005. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>

SANTOS M. A. X., BOGATSCHOV D. N. **Brinquedoteca Universitária**. 2011. Disponível em: http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/marciana_santos.pdf. Acesso em 10 mai. 2020.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 96p.

_____. Atividades lúdicas. In: _____ (Org). **O lúdico na formação do educador**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, E. S. da. **Sucatoteca**. *Educar mais*, n. 1, 2012.

SOLÉ, M. de B. **O jogo infantil (Organização da ludotecas)**. Lisboa: Instituto de Apoio a Criança, 1997.

WILEY, D. A. 2000. **Learning object design and sequencing theory**. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University. Disponível em <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 25 jun. 2020.

CRIANÇA E CIDADE: O BRINCAR EM PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

Ariadne de Sousa Evangelista, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: ariadne_ev@hotmail.com

RESUMO

O artigo faz parte da tese que trata sobre as paisagens e as vivências da infância em Presidente Prudente (SP). Neste recorte o objetivo foi ouvir as crianças na intenção de identificar as suas vivências na cidade, no que diz respeito ao brincar. Quais os tempos e os espaços de brincar na cidade? Do que e com quem as crianças brincam? A pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, foi fundamentada na Sociologia da Infância e na Geografia da Infância. Os sujeitos foram dez crianças, de 9 a 11 anos, estudantes de escola pública e moradoras de Presidente Prudente (SP). Os instrumentos metodológicos foram a entrevista e o quadro de rotinas. As crianças revelaram pouco tempo para brincar e pouco convívio com outras crianças fora do ambiente escolar e familiar. Elas brincavam, principalmente, em espaços privados e indicaram os espaços de lazer como os locais que mais gostavam da cidade. Elas preferiam brincadeiras movimentadas, com os pares e poucos brinquedos. Defendemos uma mudança cultural que priorize o brincar nos espaços públicos e a interatividade. Faz-se necessário ouvir as demandas das crianças e investir em espaços de brincar atrativos, seguros, arborizados e que favoreçam a criatividade.

Palavras-chave: Criança. Brincar. Cidade. Pesquisa com crianças.

CHILD AND CITY: PLAYING IN PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

ABSTRACT

The article is part of the thesis that deals with landscapes and childhood experiences in Presidente Prudente (SP). In this section, the objective was to listen to children with the intention of identifying their experiences in the city, with regard to playing. What are the times and spaces for playing in the city? What and who do children play with? Qualitative research, characterized as a case study, was based on the Sociology of Childhood and the Geography of Childhood. The subjects were ten children, from 9 to 11 years old, students of public school and residents of Presidente Prudente (SP). The methodological instruments were the interview and the routine chart. The children revealed little time to play and little contact with other children outside the school and family environment. They played mainly in private spaces and indicated leisure spaces as the places they liked the most in the city. They preferred busy games, with pairs and few toys. We advocate a cultural change that prioritizes playing in public spaces and interactivity. It is necessary to listen to children's demands and invest in attractive, safe, wooded play spaces that favor creativity.

Keywords: Child. Play. City. Research with children.

NIÑO Y CIUDAD: JUGANDO EN PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

RESUMEN

El artículo es parte de la tesis que trata sobre paisajes y vivencias de la infancia en Presidente Prudente (SP). En este apartado, el objetivo fue escuchar a los niños con la intención de identificar sus vivencias en la ciudad, en lo que respecta al juego. ¿Cuáles son los tiempos y espacios para jugar en la ciudad? ¿Con qué y con quién juegan los niños? La investigación cualitativa, caracterizada como un estudio de caso, se basó en la Sociología de la Infancia y la Geografía de la Infancia. Los sujetos fueron diez niños, de 9 a 11 años, estudiantes de escuelas públicas y residentes de Presidente Prudente (SP). Los instrumentos metodológicos fueron la entrevista y el cuadro de rutina. Los niños revelaron poco tiempo para jugar y poco contacto con otros niños fuera del entorno escolar y familiar. Jugaron principalmente en espacios privados e indicaron los espacios de ocio como los lugares que más les gustaban de la ciudad. Preferían los juegos ocupados, con

parejas y pocos juguetes. Abogamos por un cambio cultural que priorice el juego en los espacios públicos y la interactividad. Es necesario escuchar las demandas de los niños e invertir en espacios de juego atractivos, seguros, arbolados que favorezcan la creatividad.

Palabras clave: Niño. Jugar. Ciudad. Investiga con niños.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da tese que discute as paisagens e as vivências da infância em Presidente Prudente (SP), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP). A pesquisa teve como objetivo compreender as vivências das crianças na cidade, a partir dos tempos e dos espaços mais utilizados e das interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância do ponto de vistas das crianças. Nesta produção nos atemos às vivências das crianças relacionadas ao brincar.

Na defesa do tempo livre para brincar Tonucci (2014, p. 5) afirma “Se uma criança não brinca, não cresce bem, nem sob o aspecto cognitivo, nem social, nem físico. Não pode descobrir o mundo e consolidar as bases sobre as quais, posteriormente, a escola, a família e a sociedade poderão ajudá-la [...]”

Partimos da relevância do brincar para o desenvolvimento da criança e da materialização de uma cultura que ressignifique o brincar na atualidade. A reflexão sobre o brincar não pode se furtar da discussão sobre as oportunidades que são oferecidas às crianças diante do brincar livre nos espaços públicos da cidade. Ao usufruir dos espaços públicos a criança estabelece interações diversificadas e pode se sensibilizar sobre a importância do zelo do bem coletivo.

Compreendemos que a comunidade e o poder público são os atores na efetivação de políticas em prol de espaços públicos de lazer seguros e atrativos para toda a população. As crianças fazem parte da comunidade e são competentes para opinar sobre a cidade, principalmente sobre as paisagens da infância que são construídas para elas. Nas palavras de Dias e Ferreira (2015, p.128-129):

É prioritário impulsionar o lugar das crianças e seu “empoderamento” na sociedade contemporânea. Para a construção e o exercício da sua cidadania coletiva, entre outros, são critérios básicos: sua integração em processos participativos e decisórios da vida urbana, a disponibilidade, o uso coletivo e a apropriação dos espaços públicos urbanos, assim como a identificação das crianças com tais espaços. Ao utilizar cotidianamente os espaços urbanos, potenciando sua cidadania e urbanidade, as crianças terão a oportunidade de serem pessoas menos individualistas, mais tolerantes e saudáveis – nas diversas dimensões que constituem o ser humano –, mais responsáveis e conscientes de que o bem coletivo se configura, também, como o bem de cada um. Por uma ordem social diferente, uma sociedade mais equitativa e harmônica, de todos e para todos.

O brincar remete a ludicidade. De acordo com Sarmento (2004) a ludicidade se constitui em um eixo estruturador das culturas da infância, assim como a interatividade, a fantasia do real e a reiteração.

O brincar para as crianças tem conotação diferente dos adultos. Os adultos também brincam, mas as crianças não distinguem o brincar de outras ações, o brincar também é sério. (SARMENTO, 2004).

A interatividade são as interações que as crianças estabelecem com outras pessoas nos seus espaços de convívio. Sarmento (2004, p.14) destaca a importância da cultura de pares ao possibilitar às crianças “[...]apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A vivência com seus pares, através das atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas.”

A fantasia do real se refere a linha tênue que existe entre o real e o imaginário, a não literalidade. Este elemento permite a criança superar situações dolorosas, como o luto, a fome, o abuso, a violência. (SARMENTO, 2004). Neste processo, a criança transpõe pessoas, situações, objetos. A criança se permite ser quem ela quiser: princesa, bruxa, vaqueira, sem deixar de ser ela própria. Faz o mesmo com relação aos objetos: vassouras viram espadas e depois cavalos, adquirem outras funções sem deixar sua função inicial. Este modo de interpretar o mundo se opõe aos determinismos e a subordinação de um controle total e o torna habitável (SARMENTO, 2003).

A reiteração está relacionada a não linearidade do tempo. Sarmiento (2003), denomina de tempo recursivo o tempo da criança, à medida que pode ser repetido ou reiniciado a qualquer momento.

Compartilhamos da ideia que a infância está em constante transformação, bem como a sociedade em que as crianças estão inseridas, e de que precisamos conhecer mais sobre as vivências das crianças, em especial o brincar na cidade.

Defendemos a relevância do brincar, principalmente nos espaços públicos, para a socialização de desenvolvimento das crianças. Não obstante, consideramos que os tempos, os espaços e os parceiros do brincar na atualidade estão sendo modificados. O período que as crianças passam em instituições educativas tem causado a diminuição do tempo disponível para brincar. A violência urbana e o trânsito nas cidades têm restringido a mobilidade livre das crianças e o acesso aos espaços públicos. Os brinquedos, as brincadeiras, os locais e os parceiros do brincar estão mudando e a cultura do brincar não tem priorizado o espaço público como um local de brincar.

Por outro lado, problematizamos, a partir das ideias de Araújo *et. al.* (2018), sobre a urgência da sociedade considerar as crianças e suas culturas como elementos fundamentais ao se planejar a cidade. Os autores (2018, p.221) destacam a necessidade de ouvir as narrativas das crianças,

[...] se as culturas da infância são pouco visíveis aos contextos urbanos e rurais, é porque a cidade ainda não se reconheceu como um suporte social importante para a vida em comunidade.

[...] para compreender melhor o inaudito da cidade que se apresenta por meio delas, ao tempo em que coloca em xeque a capacidade de nossa sociedade de tomar as crianças e as culturas infantis como referências importantes para se pensar a cidade como um empreendimento comum a todos, portanto, um espaço de coabitação cidadã.

Neste recorte, tivemos por objetivo ouvir as crianças, tendo como pressuposto que as suas racionalidades são diferentes das dos adultos. Buscamos compreendê-las em seu contexto social, cultural e histórico com a intenção de identificar as suas vivências na cidade. Neste excerto, nos atemos especificamente ao brincar. Quais os tempos e os espaços de brincar na cidade? Do que e com quem as crianças brincam?

O nosso estudo somado a outros desta natureza colabora para compreensão da cultura da infância no contexto histórico atual, guardadas as singularidades que marcam a realidade das crianças que foram sujeitos da pesquisa que por terem experiências particulares impossibilitam a generalização dos resultados.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso que contou com a participação de crianças moradoras da cidade de Presidente Prudente (SP). A cidade é caracterizada como de médio porte e tem uma população estimada para 2019 de 228.743 habitantes (IBGE, 2020). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, em 2018, sob o número do Parecer 2.909.291 (CAAE: 97633218.3.0000.5402).

O objeto do estudo de caso foram as vivências espaço-temporais de dez crianças moradoras da cidade Presidente Prudente (SP) no que diz respeito ao brincar.²² De acordo com Chizzotti (2001, p.102):

[...] o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Os dados foram coletados e apresentados de maneira descritiva, tendo como foco o sentido que as crianças dão à cidade em que habitam. Consideramos o pesquisador, conforme aponta Chizzotti (2001, p. 80), “um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.”

²² A pesquisa foi realizada com 20 crianças, sendo dez estudantes de uma escola central e dez estudantes de uma escola localizada na periferia de Presidente Prudente (SP), em bairro de exclusão social. Neste recorte, apresentamos os dados sobre o brincar referentes apenas as crianças estudantes da escola localizada na área central da cidade.

Neste recorte da tese, participaram como sujeitos dez crianças, sendo 05 do sexo feminino e 05 do sexo masculino. As idades foram: 10% com 11 anos, 50% com 10 anos e 40% com 9 anos. Elas estudavam em uma escola pública localizada próxima à área central da cidade e estavam matriculadas no quarto ou quinto anos do ensino fundamental I. A escolha das crianças foi realizada por uma das vice-diretoras e pela articuladora do Programa Cidadescola.

Das dez crianças que participaram deste recorte da pesquisa, 10% eram moradoras no mesmo bairro da escola, 40% moravam em bairros próximos e 50% em bairros afastados. Com relação à propriedade das residências, 40% moravam em casas alugadas e 60% em casas próprias e a renda familiar era 10% até 1 salário mínimo, 60% entre 2 e 4 salários mínimos e 30% acima de 5 salários mínimos²³.

A Sociologia da Infância (HEYWOOD, 2004; QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2007) compreende a infância como uma construção histórica e social. As crianças são consideradas completas, capazes e competentes para participar da pesquisa científica.

Sarmento (2007) contraria a visão negativa da infância, historicamente construída e argumenta, [...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço domésticos e para muitas, também nos campos, nas oficinas e na rua. [...] (SARMENTO, 2007, p. 10)

Para Borba (2007), a Sociologia da Infância sugere uma intensa mudança entre as teorias pensadas sobre e para a criança. Defende a positividade da criança, sua atuação como sujeito ativo na sociedade, reprodutora e produtora da cultura, que se relaciona com as outras categorias geracionais reinterpretando seus ensinamentos. As crianças são diferentes de acordo com o espaço e o tempo em que estão inseridas. Podemos afirmar que não há uma única infância e sim infâncias no plural.

A condição social da infância é simultaneamente homogênea e heterogênea. Enquanto categorial social permanente é homogênea, porém é heterogênea a maneira com que cruza com outras categorias sociais, historicamente construídas. Ao pesquisar a homogeneidade infantil é possível observar as relações estruturais que compõem o sistema social, enquanto ao investigar a heterogeneidade infantil podemos interpretar as singularidades das formas sociais, principalmente quanto as diferenças culturais e as desigualdades sociais. (SARMENTO, 2008).

A criança está inserida em um contexto sócio histórico, cultural e econômico, ainda assim não é passiva, influencia e é influenciada por ele. De acordo com Corsaro (2009, p. 31), “[...] crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas dos quais são membros.” Porém, afetado não quer dizer que são meras cópias, imitadores ou reprodutores, as crianças “[...] não imitam simplesmente modelos adultos [...], mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender seus próprios interesses.” (CORSARO, 2009, p. 34).

Para Sarmento, “O lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto”. (2004, p. 18)

Compartilhamos das ideias de Farias e Muller (2017) sobre os cuidados necessários ao realizar pesquisas com crianças e a sugestão do uso de pseudônimos para identificar as crianças. As crianças foram devidamente esclarecidas dos objetivos e procedimentos da pesquisa e que tinham autonomia para desistir da participação a qualquer momento. Elas escolheram nomes fictícios e os encontros foram realizados individualmente em um espaço reservado da escola.

Neste recorte, utilizamos como procedimentos metodológicos principalmente a entrevista e o preenchimento do quadro de rotinas. A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas qualitativas educacionais, bem como nos estudos de caso.

²³ Esses dados foram informados pelos responsáveis, no documento “Entrevista” da Secretaria de Educação Municipal.

Sobre o potencial da entrevista Ludke e André (1986, p. 34) advogam que, “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.”

De acordo com Manzini, “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes as circunstâncias momentâneas à entrevista.” (MANZINI, 1990/1991, p.154)

Quanto ao uso de entrevista com crianças, não há um consenso entre os pesquisadores, alguns são contra como Rocha (2008). Porém, compartilhamos das ideias de Ferreira e Souza (2008), Leite (2008) e Azevedo e Betti (2014) que afirmam que as crianças são capazes de se expressarem por meio da entrevista. Saramago (2001) propõe uma adaptação que denomina de entrevistas-conversas. Assim, como em outros instrumentos utilizados nas pesquisas com crianças, dois elementos precisam ser considerados, o primeiro é a relação de superioridade do adulto para com a criança, essa deve ser minimizada o máximo possível, e o segundo é a adaptação do instrumento. Existem propostas de entrevistas grupais e entrevistas iniciadas com um jogo/brincadeira ou ainda, entrevista durante a produção de um desenho. (SÓLON, COSTA E ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Entrevistamos as crianças de maneira individual, embora tivéssemos um roteiro de perguntas, essas se deram através de conversas, iniciadas sempre após a proposta de um desenho, geralmente no momento de pintar para não interferir nos elementos ilustrados. Notamos que algumas crianças paravam para responder as perguntas, enquanto outras faziam as duas atividades ao mesmo tempo.

A entrevista teve por objetivo compreender as rotinas das crianças com relação ao brincar. Consideramos o brincar como um direito da criança. Neste sentido, buscamos informações sobre as vivências lúdicas, como brincavam, quando brincavam, com quem interagiam, quais os brinquedos, quais as brincadeiras e os espaços frequentados. Neste recorte, nos atemos às respostas das crianças as seguintes questões do roteiro: Você brinca?; Todos os dias?; Onde você brinca?; Com quem costuma brincar? Do que costuma brincar?; Com quais brinquedos costuma brincar?; Quais dias e horários costuma brincar?; Do que prefere brincar?; Quem são seus amigos?.

As crianças responderam sobre as atividades que realizavam num período de uma semana. Elas especificaram detalhadamente o que faziam, quais os espaços e tempos de cada atividade durante as 24 horas dos dias da semana e nos finais de semana²⁴. Anotamos suas narrativas e elaboramos um quadro de rotinas para cada criança.²⁵

O quadro de rotinas e as entrevistas contribuíram para a compreensão das vivências desse grupo de crianças moradoras de Presidente Prudente (SP) sobre o brincar na cidade, a partir da narrativa das próprias crianças. Para tecer as considerações sobre o brincar realizamos também apontamentos a partir de desenho que foi solicitado às crianças completando a sentença “Eu gostaria que a cidade fosse...” e a indicação dos dez locais que mais gostavam da cidade.

Os procedimentos metodológicos versam sobre as crianças e a cidade, suas vivências ao brincarem. Defendemos a necessidade de garantir o direito de participação das crianças nas decisões da cidade, a cidadania infantil, com esse propósito criar metodologias para ouvi-las é o primeiro passo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionadas sobre as suas rotinas as crianças disseram que participavam de atividades na escola, na igreja, na família e na comunidade. Em todos esses espaços estabeleciam interações com outras pessoas e adquiriam experiências que contribuíram para a construção da identidade.

As crianças passavam uma parte significativa dos dias da semana em instituições educativas. Elas ficavam aproximadamente 22h semanais na escola, sendo que 90% delas participavam do projeto Cidadescola de educação Integral permanecendo, no contraturno, por mais 15h semanais na instituição, totalizando assim 37h semanais na escola. A única criança que não fazia programa de Educação Integral participava de aulas de reforço escolar que tinham duração de 2h30min semanais. Além dessas atividades,

²⁴ As crianças relataram as atividades que fizeram no final de semana anterior a data da entrevista.

²⁵ A recolha de dados foi realizada durante os meses de junho, julho e agosto de 2019. As entrevistas e os quadros de rotinas foram realizados em dias diferentes.

60% das crianças faziam cursos extras (inglês, ballet, natação, curso de bordado de chinelo, judô, futebol, corrida) somando mais horas a agenda infantil.

Constatamos, a partir das rotinas das crianças, uma desvalorização dos tempos de brincar em detrimento do tempo passado nas instituições educativas. Ao refletir sobre as semelhanças entre as crianças na contemporaneidade Sarmiento (2011, p.587) aponta que “[...] alguns traços comuns dessas mudanças são susceptíveis de ser expressos em domínios como o da restrição do espaço-tempo das crianças, pela ocupação crescente dos seus quotidianos [...]”.

Sarmiento (2018), adverte para as consequências do processo de institucionalização. A proliferação de instituições para crianças que determinam regras e limites de ação no espaço levam a normatização da infância. Toda instituição tem regras e limites de ação que são disseminadas em seu interior, por isso, molda indivíduos. Na escola pública, por exemplo, as crianças têm horários estabelecidos para todas as atividades e normas de conduta nos ambientes. A proteção, a supervisão e a orientação constante dos adultos caracterizam o que Sarmiento (2018) denomina de domesticação que é um fator de restrição da cidadania infantil.

A rotina com agenda cheia de atividades tem como consequência a diminuição do tempo de brincar. Para Tonucci (2014), se a criança brinca sempre com os mesmos amigos da escola, do curso, do condomínio pode viver sem a emoção do risco. Esse modo de viver diminui as situações em que tem que lidar com imprevistos, frustrações e perdas. O autor afirma “É importante e urgente restituir às crianças uma autonomia que lhes permita sair de casa sozinhas, encontrar-se com os amigos, escolher com eles uma brincadeira e administrar o tempo livre.” (TONUCCI, 2014, p. 5)

Ao defender o direito de espaços e tempos para o brincar livre o documento da Rede Nacional da Primeira Infância intitulado “A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente” assevera, “O mais importante é criar condições para o desenvolvimento do livre brincar, aquele que surge de forma espontânea, sem um direcionamento ou objetivo. Ele é fundamental no desenvolvimento infantil e precisa ser estimulado numa sociedade em que as crianças têm cada vez mais compromissos e responsabilidades.”

Neste contexto, é fundamental que além do oferecimento de espaços públicos de brincar de qualidade e de uma cultura que priorize os espaços e tempos para brincar na cidade que a escola também seja um espaço estimulador da cultura lúdica que incentive a interatividade e a ludicidade. Lima e Lima (2013, p. 228), ao discutirem sobre a ludicidade no âmbito escolar avaliam que:

O eixo ludicidade colaborou para a aprendizagem em múltiplos aspectos, favorecendo, além do desenvolvimento da capacidade imaginativa das crianças, a qualificação e a diversificação dos movimentos básicos, a ampliação da cultura lúdica, avanços na capacidade de organização, atitudes e consciência em relação às regras e a demonstração de satisfação e alegria no interior da escola.

Quando questionamos se brincavam todas os dias, 80% das crianças responderam que sim, 20% das crianças responderam que não. Contudo, ao questioná-las sobre a rotina semanal 30% das crianças declararam que não brincavam durante a semana.

Mariana (2019) respondeu: “Oh brincar... eu brinco pouco, que fico mais no computador sabe.” Gabriela (2019) condicionou a companhia, a vontade da irmã mais nova, “Nem todos. Depende, se minha irmã quiser, eu brinco.”

Um dos achados da pesquisa foi que as horas dispensadas durante a semana para o uso de aparelhos eletrônicos foram superiores as utilizadas para brincar para 50% das crianças, não obstante as crianças também brinquem pela internet. No final de semana as horas dispensadas para o brincar é maior para 70% das crianças que as horas de uso dos aparelhos eletrônicos.

Quadro 1. Horas de atividades lúdicas e de uso de aparelhos eletrônicos

Nome Fictício	DURANTE A SEMANA		FINAL DE SEMANA	
	Brincar	Uso da TV/ Celular/ Tablet/ Computador	Brincar	Uso da TV/ Celular/ Tablet/ Computador
Laura	1h	5h	5h	10h
Luana	5h	5h	4h	8h
Peter Parker	5h	5h	16h	3h
Rafael	9h	10h	6h	0
Iago	7h	0	4h	7h
Kevin	0	7h	9h	6h
Gabriel	15h	10h	9h	7h
Mariana	0	10h	12h	5h
Gabriela	7h	5h	9h	5h
Mônica	0	10h	12h	8h

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

A criança ressignifica as informações coletadas na internet, de acordo com a sua condição social, Sarmiento (2011) afirma que o e-ofício modifica o ofício de criança em três aspectos: nas interações entre os pares, agora possibilitada pela virtualidade, ampliada no tempo-espaço; na linguagem verbal e escrita, através da criação de vocabulário específico para a informática, por exemplo, deletar ou lincar, como na possibilidade da comunicação não síncrona, em redes, sem linearidade; e por fim, na cultural material da infância, pois os brinquedos tradicionais ficam escassos e os aparelhos eletrônicos se multiplicam.

É importante ter a supervisão de um adulto e estabelecer regras de uso de celulares, tablets, computadores, videogames e televisão pelas crianças. Segundo Eisenstein e Silva (2015), o uso excessivo das tecnologias de informação e comunicação pode acarretar prejuízos para crianças e adolescentes. Os fatores que interferem na saúde mental estão relacionados: à exposição à violência, ao cyberbullying, à vitimização on-line e à dependência do uso dos aparelhos tecnológicos e internet.

A maioria das crianças admitiu brincar, mas elas brincavam pouco durante uma semana. O tempo de brincar de Gabriel (2019) era diferente do restante das crianças, ele disse brincar 15h por semana. Apenas ele e Laura (2019) declararam brincar na rua, sem a presença de adultos. Gabriel (2019) morava em um bairro novo, com poucas casas e afastado do centro da cidade.

Nos finais de semana (sábado e domingo) as crianças tinham mais tempo livre para brincar. As crianças brincavam principalmente nos espaços privados, elas citaram: a casa (40%), o quarto (10%), o condomínio (10%), o sítio do pai (10%). Mas, também mencionaram espaços públicos: a rua (20%), o parquinho ou a praça perto de casa (20%).

A escola é o espaço mais citado, metade das crianças (50%) assinalaram como espaço em que brincavam. Trata-se de um espaço fechado, os parceiros são previamente determinados e as brincadeiras permitidas também. Vale ressaltar que, embora as crianças mencionassem esses espaços de brincar durante a entrevista, ao identificarem as suas atividades num período de 24 horas de segunda a sexta-feira nenhuma apontou ter brincado na escola.

Sabbag, Kuhén e Vieira apontam benefícios de brincar fora de casa, para o desenvolvimento das crianças e para o ambiente citadino,

As crianças que têm oportunidade de brincar fora de casa apresentam: maior frequência de interações entre pares (seja em ambientes internos ou externos), mais comportamentos de exploração do espaço físico, senso de responsabilidade e de cuidado do ambiente físico (KYTTÄ, 2004; NETTO; MALHO, 2004); maior conhecimento das atividades lúdicas (KYTTÄ, 1997); do que as crianças que só brincam em playgrounds. (SABBAG; KUHEN; VIEIRA, 2015, p. 439)

Sarmiento (2018) argumenta que a rua e a praça deveriam ser os espaços de iniciação da vida social da criança. São espaços de transformação e vínculo entre o espaço doméstico, que tem a presença constante de adultos, para o espaço público da cidade que, por ser livre da vigilância, permite a

transgressão hierárquica. O brincar livre das crianças pela cidade tem sido cada vez mais substituído pelo brincar supervisionado pelos adultos e em espaços fechados, caracterizando a domesticação e a insularização (confinamento), como aponta Sarmento (2018).

Araújo *et. al.* (2018, p.219) fez um estudo com 220 crianças do Espírito Santo sobre o sentido que elas atribuíam à cidade e abordou o motivo das crianças não indicarem com frequência os parques como locais de convivência.

É curioso observar que a destituição do espaço público, no qual a cidade perdeu seu “sentido comunal” (PEREIRA, 2013), não se faz imperceptível aos olhos das crianças, pois o fato de não indicarem, com frequência, espaços comuns de convivência, praças ou parques não constitui uma referência corrente. Sua existência ou não existência não faz nenhuma diferença, pois, tal como um elemento estático e sem sentido, eles têm servido mais como um lugar de passagem e uma paisagem opaca, pela precariedade de seus espaços, do que como um dispositivo de sociabilidades entre crianças e crianças e entre crianças e adultos. Essa questão pode ter relação com o pouco incentivo dado à utilização das praças e parques em algumas das cidades observadas.

São pertinentes as preocupações que priorizem o brincar nos espaços públicos e que sejam realizados investimentos para que os espaços sejam acolhedores com lugares para sentar e caminhar e que favoreçam o brincar criativo.

Por outro lado, consideramos que o medo da violência tem levado as famílias a restringirem as vivências das crianças em espaços privados com vigilância dos adultos, diminuindo as experiências de brincar no espaço público. O trânsito nas ruas também expõe as crianças a riscos de acidentes sendo um impeditivo para as crianças caminharem pela cidade.

Araújo (2017) trata com propriedade sobre a necessidade de superar a naturalização da periculosidade das áreas externas e a noção de incapacidade atribuída a criança.

[...] o discurso das ruas que oferecem grande perigo, repetido pela mídia e creditado pelas famílias, legitima o recuo social da criança para locais seguros, internos ou acessíveis somente sob a supervisão do adulto. Há uma violação de direitos da criança se ela não pode ter acesso aos locais públicos.

[...] Se as ruas não oferecem segurança, isso não deve ser compreendido como algo natural das cidades, ou uma conseqüência infeliz causada pela mistura de pessoas de diversas procedências. Ao contrário, essas questões foram e são construídas, inclusive, nos processos de urbanização, que costuma admitir a separação de pessoas em bairros e localidades por origem ou condição econômica, por exemplo. A reflexão sobre esse aspecto precisa avançar. Para começar, precisa-se desnaturalizar o que parece tão natural. Da mesma forma, o direito da criança à cidade, tanto em termos de sua ocupação como de sua participação no planejamento e decisões, deve fazer parte do contexto de discussões no campo do urbanismo. (p. 5-6).

Apesar da rotina das crianças fosse caracterizada pelo pouco tempo destinado ao brincar e os espaços serem quase sempre restritos às residências e a instituição escolar concluímos que elas desejavam brincar na cidade. Solicitamos que desenhassem “Eu gostaria que a cidade fosse...” e os elementos que mais se destacaram nos desenhos foram relacionados ao lazer. Entre as crianças (70%) desenharam situações de lazer, sendo que 30% desenharam equipamentos de parques (escorregador, balanço). As falas das crianças ilustram esse desejo: “Eu gostaria que tivesse mais espaço ao ar livre, para andar de bicicleta, de patins.” (LAURA, 2019); “Com um monte de pessoas brincando” (KEVIN, 2019); “[...] mais lugar pra brincar” (GABRIELA, 2019).

Solicitamos às crianças que indicassem dez locais que gostavam da cidade e elas indicaram principalmente os locais de lazer públicos e privados. Entre os espaços públicos de brincar da cidade foram mencionados: o Parque do Povo (70%)²⁶; a Cidade da Criança²⁷ (40%), a Pracinha do bairro (30%); o Balneário da Amizade²⁸ (10%), e a Pracinha perto da irmã (10%).

²⁶ O Parque do Povo se constitui por uma extensa área verde, criado sobre a canalização de um trecho do Córrego do Veado, localizado entre duas importantes avenidas da cidade. Em seu interior encontramos diversos equipamentos para exercícios, caminhada, ciclovias, *playground*, bancos, etc.

Constatamos que embora as crianças frequentassem pouco esses espaços elas manifestaram que eram espaços desejados. Araújo *et. al.*, (2018, p. 221) destaca a importância do reconhecimento das demandas e aspirações das crianças.

Uma necessária reinvenção da cidade como possibilidade do humano e de sua constituição como uma *philia* social (ARAÚJO, 2017), tendo as crianças e as culturas infantis como uma expressão mobilizadora de seu sentido e existência, significa pospor a indiferença e a inferioridade as quais as crianças ainda estão submetidas, de modo que suas demandas e aspirações possam ser reconhecidas nas suas próprias razões e legitimidade. Ouvir as crianças sobre os sentidos que atribuem à cidade coloca-se como um percurso importante para pensarmos a cidade, seus sentidos para a vida em comunidade e o que dela podemos apreender e aprender em sua companhia. (grifo do autor).

Essa demanda das crianças pode orientar a propositura das paisagens da infância. O Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), liderado por Jader Janer Moreira Lopes, tem feito discussões sobre as crianças e suas espacialidades e tem como referencial teórico a Geografia da Infância. As paisagens da infância são compreendidas como “[...] as formas que as sociedades *erguem*, materialidades destinadas às crianças nos diferentes espaços, sobretudo os urbanos [...]” (LOPES, 2013, p. 291, grifo do autor).

Questionamos as crianças sobre o uso de brinquedos durante suas brincadeiras, inicialmente 30% das crianças negaram que utilizavam, depois mencionaram a bola. Os brinquedos citados foram: bola (50%), carrinho (20%), carro de controle remoto (10%), pista de carrinhos (10%), boneca (30%), corda (10%), bicicleta (10%), lego (10%), massinha (10%), tapete (10%), robôs (10%). Foram citadas peças do vestuário utilizadas para brincar: chuteira, meião, caneleira e blusa de jogador.

A questão de gênero ficou evidente na escolha dos brinquedos e brincadeiras. As bonecas foram mencionadas apenas por meninas, os carrinhos e pistas foram mencionados preferencialmente por meninos. Luana (2019) justificou suas escolhas pela companhia do irmão mais novo, afirmou que usava “Carrinho meu e do meu irmãozinho, boneca minha, do meu irmãozinho, que meu irmãozinho tem boneco, o tapetinho.” A bola foi mencionada por meninos e meninas.

Em relação às brincadeiras, três meninas mencionaram casinha, *Ladybag*²⁹, massinha que são brincadeiras que pressupõem a imaginação. As outras duas meninas mencionaram brincadeiras com movimentos corporais mais intensos: patins, bicicleta, bola, pega-pega. Entre os meninos, apenas um mencionou carrinho, pista, ainda assim ele afirmou que existem outras brincadeiras “De muita coisa, de carrinho, de pista de corrida.” (PETER PARKER, 2019). Os outros quatro meninos além de futebol ou bola, afirmaram brincar de pega-pega, *parkour*, queimada e polícia-e-ladrão.

Os brinquedos muito estruturados, que não permitem que a criança exerça sua imaginação são criticados por Sarmento (2004). O autor enfatiza que a interação e a sociabilidade são mais importantes que os instrumentos do brincar.

O mercado de produtos culturais para as crianças aumentou consideravelmente na contemporaneidade e graças aos meios de comunicação tem difusão global. Esse fator colabora para a ideia de que há uma só infância. Porém, ainda que as crianças tenham acesso aos mesmos produtos em diferentes países, a reinterpretação ativa é feita sobre o produto, cruzando a cultura global, local e de pares, essa característica é inerente a condição infantil. (SARMENTO, 2004).

Quanto às brincadeiras preferidas as crianças declararam: futebol (40%), *Ladybag* (10%), desenhar (10%), casinha (10%), andar de patinete (10%), esconde-esconde (10%), pega-pega (10%). O jogo de futebol foi indicado por quatro dos cinco meninos.

²⁷ A Cidade da Criança tem uma extensa área verde e de preservação ambiental. Tem áreas públicas (observatório, parques, mini zoológico, palco, planetário) e privadas (Parque Aquático, o Rotary Clube, o autódromo.)

²⁸ O Balneário da Amizade é uma área pública para banhistas, conta com parques, quadras, pista de caminhada e de skate, quiosque de uso da população, área verde, banheiros, quiosque de venda de alimentos e bebidas.

²⁹ É uma personagem de um desenho que passa em canal fechado, é uma heroína, adolescente, que vive na cidade de Paris. No Brasil, foram lançadas várias bonecas dela. A criança não especificou se brincava com a boneca ou se fingia ser a heroína.

Quando questionados “do que brincam” as brincadeiras agitadas e tranquilas quase se igualaram, 60% das crianças preferiam atividades com movimentos intensos e 40% com movimentos mais leves. Porém, se compararmos com as brincadeiras favoritas, apenas 30% são brincadeiras com movimentos leves, enquanto 70% são brincadeiras com movimentos mais intensos.

Para Sarmiento (2004, p. 16), “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade.” A companhia dos pares é importante nas brincadeiras, quando questionamos “com quem brincavam” apenas uma criança afirmou “Com meus amigos e de vez em quando sozinho.” (RAFAEL, 2019). Os irmãos (70%)³⁰, primos (10%), amigos (50%), mãe (20%), pai (10%) foram citados como parceiros das brincadeiras.

Quando questionadas sobre os amigos, apenas 70% das crianças responderam, todas mencionaram nomes de colegas da escola. Indagamos sobre os amigos fora da instituição, então apontaram vizinhos, amigos da pracinha, filhos de amigos dos pais, amigos do condomínio. Porém, algumas se esforçaram para lembrar o nome dos amigos fora da escola. Conforme o quadro de rotinas, observamos que essas crianças passavam muito tempo com os companheiros escolares, assim estes eram os mais lembrados.

As crianças tinham pouco convívio com outras crianças fora do ambiente escolar e da família. Mariana (2019) declarou que só podia ir na casa das colegas (vizinhas) se a mãe ficasse olhando ou levasse.

Constatamos que as atividades de lazer realizadas nos finais de semana foram limitadas aos mesmos grupos de convivência, a família, vizinhos, primos. Porém, foram visitados locais diferentes dos vivenciados durante a semana, este fator abre para a possibilidade de convivência com outros grupos. A permissão de interação, contudo, ficava condicionada à aprovação dos responsáveis. Neste sentido, o conhecimento e a cultura dos pais podem limitar ou promover a interatividade com pessoas de outro grupo social.

Tonucci (2014) aponta prejuízos de estar sempre com o mesmo grupo social “Frequentando apenas os amigos de sempre, como os colegas de escola ou de cursos e os filhos de amigos dos seus pais, não poderá desenvolver estratégias de descoberta do outro, a capacidade de desfrutar vitórias, mas também de suportar derrotas e as humilhações.” (TONUCCI, 2014, p.5)

Questionamos as crianças sobre o que as faziam felizes, constatamos que o brincar compareceu em 40% das respostas: “Brincar com os meus amigos, passear, viajar, dormir.” (LAURA, 2019); “Quando meu pai e minha mãe brincam comigo” (GABRIELA, 2019); “[...] brinca com meus amigos e só.” (RAFAEL, 2019); “Desenhar” (PETER PARKER, 2019). O brincar é um eixo da infância, que mobiliza diversas habilidades, auxilia no desenvolvimento de diferentes áreas e proporciona a sensação de felicidade as crianças.

CONCLUSÃO

Neste texto buscamos compreender as vivências lúdicas das crianças na cidade de Presidente Prudente (SP). Constatamos que as vivências das crianças são perpassadas por fatores de restrição de cidadania, como a institucionalização, a domesticação e a insularização (confinamento), conforme denomina Sarmiento (2018).

As crianças tinham uma carga horária semanal de atividades em instituições educativas que comprometia o tempo de brincar livre. Ainda assim, as crianças consideravam que brincavam, mesmo nos espaços institucionais. Durante a semana a maior parte das crianças narrou momentos de brincar, após as dezoito horas, no interior da casa e geralmente com os irmãos. Também mencionaram na entrevista a possibilidade de brincar na escola, principalmente no momento do recreio.

Esse grupo de crianças tinha preferência por brincadeiras que exigem movimento do corpo mais intenso, brincadeiras que precisam de parceiros, com pouco uso de brinquedos. A bola foi o principal brinquedo mencionado, tanto por meninos quanto por meninas. Há diferença entre os gêneros quanto as brincadeiras e os brinquedos.

O brincar era importante para essas crianças, elas demonstraram desejo de ter mais tempo livre para brincar. Conforme Tonucci (2014, p.5) “É brincando que as crianças descobrem o mundo e consolidam as bases sobre as quais construirão tudo o que será possível aprender em casa, na escola, na sociedade. Além disso, elas asseveram que brincar as deixavam felizes.

³⁰ Apenas 20% das crianças não têm irmãos.

Defendemos que as crianças precisam de mais tempo e espaços para brincar livres e fora de casa o que requer uma mudança cultural que priorize o brincar nos espaços públicos e a interatividade. Faz-se necessário ressignificar a cidade, ouvir as demandas das crianças e investir em espaços de brincar acolhedores, seguros, arborizados, iluminados e que favoreçam a imaginação e a criatividade.

A pandemia da Covid-19 trouxe para a sociedade atual outras preocupações de urbanidade, de respeito ao outro, dada a necessidade de higienização dos equipamentos e espaços e do distanciamento seguro entre as pessoas. Por outro lado, os espaços de lazer fechados exigem mais cuidados o que pode levar a valorização dos ambientes abertos. A vida clama por outras preferências sociais.

Um planejamento urbano mais humano se volta para a materialização de uma cidade para todos. Neste contexto, importa que as crianças e as suas culturas tenham visibilidade ao se planejar as cidades.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, V. C. et.al. Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 212-222, mai.-ago. 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30542>

ARAUJO, A.L.C. Algumas reflexões sobre o direito da criança à cidade e participação em espaços públicos. **Anais do Congresso Urbanismo em comum**. Salvador, 2017. p.1-11.

AZEVEDO, N.C.S.; BETTI, M. Pesquisa Etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n.2, p. 291-310, maio/ago. 2014. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3189>

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momentos: diálogos em educação**. Rio Grande, v. 18, n. 1, p.35-50, 2007.

CHIZZOTTI, A. Parte II Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-106

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidade contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.17, n.3, p.118-133, Recife, set./dez. 2015. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2015v17n3p118>

EISENSTEIN. E.; SILVA E. J. C. Crianças, adolescente e o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação: desafios para a saúde. In: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil** [livro eletrônico]: TIC Kids *online* Brasil, 2015. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. PDF. p.117-126.

FARIAS, R.N.P.; MÜLLER, F.; A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 261-282, Porto Alegre, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623654542>

FERREIRA, V.S.; SOUZA, A.M.R. A intervenção pedagógica no ponto de vista da criança. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 319-321.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça cidades e estados do Brasil**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.
- LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, n. 27, p. 207-231, 2013.
- LOPES, J. J. M, Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Leticia Nascimento. **Pro-posições**, UNICAMP, v.22, n.1, p. 199-211, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>
- REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **A criança e o espaço: a cidade e o meio ambiente**. Brasília: RNPI, 2017. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/05/ebook_CriancaeoEspaco.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- SABBAG, G. M.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M.L. A mobilidade independente das crianças em centros urbanos. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 433-440, jul-dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/1518-70122015217>
- SARAMAGO, S.S.S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 35, p. 9-29, 2001.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- _____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, M.J.; Cerisara, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- _____. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.
- _____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes. 2008. p.17-39.
- _____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.
- _____. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, mai.-ago. 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

SÓLON, L. de A. G.; COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.

TONUCCI, F. As crianças e a cidade. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 4-7, jul./set. 2014.

DIREITO DE SER INTERSEXO: O QUE A EDUCAÇÃO TEM COM ISSO?

Thais Emilia de Campos dos Santos¹, Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junio², Raul Aragão Martins¹

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, SP. ²Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: thais.emilia@hotmail.com

RESUMO

As possibilidades em nascer e viver no corpo Intersexo, como escolha ainda é parte de uma luta constante, pois, estes ainda são adaptados para os sexos macho ou fêmeas, seja através de procedimentos cirúrgicos, medicações e da educação binária, heterocisnormativa e monogâmica. A escola ainda é utilizada como a maior justificativa médica para as adaptações binárias em corpos Intersexo, como prevenção de situações de futuras discriminações na escola. Porém, será que tal justificativa se faz pertinente? Esse artigo tem como objetivo revisar e levantar artigos acadêmicos sobre intersexualidade e educação. Foram levantados 34 artigos e teses acadêmicas sobre intersexualidade nas bases Scielo e BVSPsico até o primeiro semestre de 2018. Apenas quatro textos trazem a ruptura com a educação binária como solução para a educação de pessoas Intersexo. Concluiu-se que ainda há necessidade de muita investigação acadêmica sobre Intersexo e educação, com o intuito de possibilitar a inclusão educacional e social do aluno Intersexo.

Palavras-chave: Intersexo, Educação, Não-binário.

RIGHT TO BE INTERSEX: WHAT DOES EDUCATION HAVE TO DO WITH IT?

ABSTRACT

The possibilities of being born and living in the Intersex body, as a choice is still part of a constant struggle, because these are still adapted to the male or female sexes, whether through surgical procedures, medications and binary, heterocisnormative and monogamous education. The school is still used as the greatest medical justification for binary adaptations in Intersex bodies, as prevention of situations of future discrimination in school. However, is such a justification pertinent? This article aims to review and raise academic articles on intersexuality and education. Thirty-four articles and academic theses on intersexuality were collected in the Scielo and BVSPsico databases until the first half of 2018. Only four texts bring the break with binary education as a solution for the education of Intersex people. It was concluded that there is still a need for much academic research on Intersex and education, in order to enable the educational and social inclusion of the Intersex student.

Keywords: Intersex, Education, Non-binary.

DERECHO A SER INTERSEXUAL: ¿QUÉ TIENE QUE VER LA EDUCACIÓN CON ELLA?

RESUMEN

Las posibilidades de nacer y vivir en el cuerpo intersexual, como opción, siguen siendo parte de una lucha constante, ya que todavía se adaptan a los sexos masculinos o femeninos, ya sea a través de procedimientos quirúrgicos, medicamentos y educación binaria, heterocisnormativa y monógama. La escuela todavía se utiliza como la mayor justificación médica para las adaptaciones binarias en los cuerpos intersexuales, como prevención de situaciones de discriminación futura en la escuela. Sin embargo, ¿es relevante esta justificación? Este artículo tiene como objetivo revisar y elevar artículos académicos sobre intersexualidad y educación. Treinta y cuatro artículos y tesis académicas sobre intersexualidad fueron recogidos en las bases de datos Scielo y BVSPsico hasta el primer semestre de 2018. Sólo cuatro textos traen la ruptura con la educación binaria como una solución para la educación de las personas intersexuales. Se llegó a la conclusión de que todavía es necesario mucha investigación académica sobre la intersexualidad y la educación, con el fin de permitir la inclusión educativa y social del estudiante intersexual.

Palabras clave: Intersexual, Educación, No binario.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, temos que conceituar Intersexo, DDS, Intersexualidade e Intersexual, para após podermos adentrarmos o espaço da Educação. Pode parecer simples essa conceituação, mas quando nos aprofundamos no debate sobre quem é a pessoa Intersexo, logo percebemos que tal conceito ainda está em constante construção e reconstrução. Nesses anos, adentrando esse tema e pesquisando não só teoricamente, mas a campo, ora com distanciamento do objeto de pesquisa, ora como sujeito da pesquisa e pesquisadora em ação, observamos o quanto a questão Intersexo é um fenômeno complexo, contemporâneo e atual, em permanente elaboração e reconstrução, envolvendo diferentes contextos sociais (SANTOS CAMPOS, 2020).

Quando falamos em pessoa Intersexo de forma simplista, surgem explicações dizendo que são as “pessoas hermafroditas” (SILVA *et al.*, 2006).

O termo Intersexo está em constante construção e ganha visibilidade nos últimos cinco anos, após a letra I ser incorporada a sigla LGBTQI. Assim, não é um conceito fechado e envolve, além da variação de características corporais, o debate sobre identidades (SANTOS CAMPOS, 2020).

O conceito de pessoa Intersexo utilizado neste artigo refere aquela que vivencia características corporais não binárias, sejam mais leves ou mais complexas, de um corpo com variantes que não afirma um gênero binário sem o uso de procedimentos médicos. São corpos diversificados, mas que por estarem inseridos numa sociedade binária, onde a afirmação de um gênero binário se mantém ainda vivenciam situações que tornam o conviver de forma natural nesse corpo, mesmo que natural. como algo socialmente complexo.

O termo Intersexo refere-se ao sexo biológico, por isso é escrito com o sufixo -o assim como sexo/gênero masculino e/ou feminino. Assim, o termo intersexual não é adequado, pois o sufixo -ual refere-se a orientação do desejo sexual e não ao sexo biológico (CAMPOS-SANTOS, 2020). Também iremos utilizar Intersexo com I maiúsculo e o no final por com I maiúsculo pois é uma palavra substantivada, que indica substância, qualificando e adjetivando as pessoas nomeadas como substantivo próprio (CAMPOS-SANTOS, 2020, p. 14).

Afirmar ser Intersexo é mais que um conceito que se refere a uma pessoa com variações das características corporais referentes ao sexo e órgão reprodutivos, ou a pessoas com diagnóstico médico de DDS (Diferenças/Diversidade do Desenvolvimento do Sexo), ou a bebês que nascem com genitálias ambíguas. Dados coletados indicam que é uma identidade biopolítica. Assim, temos Intersexo para referirmos a pessoas que nasce com variação das características corporais que geram vivências por esse motivo em relação a afirmação do sexo/gênero designado. E, essas vivências da pessoa Intersexo seriam a intersexualidade (CAMPOS-SANTOS, 2020).

Sobre o conceito de sexo designado, temos a atribuição de gênero para a pessoa, como ela se identifica e qual orientação sexual ela possui. Em razão da existência de diferentes definições para esses conceitos, optamos por trabalhar com as definições que foram apresentadas no Glossário da Diversidade, elaborado pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (SAAD, 2017). Retomando alguns conceitos, essa publicação apresenta as seguintes definições:

Gênero: conjunto de valores socialmente construídos que definem as diferentes características (emocionais, afetivas, intelectuais ou físicas) e os comportamentos que cada sociedade designa para homens e mulheres. Diferente do sexo, que vem determinado como o nascimento, o gênero se aprende e se pode modificar, sendo, portanto, cultural e socialmente construído (SAAD, 2017, p. 13).

Identidade de gênero/sexo: refere-se à percepção de si mesmo como homem ou mulher, diferentemente da orientação sexual que se refere à atração por um sexo ou outro ou ainda ambos os sexos (SAAD, 2017, p. 15).

Orientação sexual: diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Ela pode ser

assexual (nenhuma), bissexual (atração por mais de um gênero – ou, por dois gêneros e outros gêneros), heterossexual (atração pelo gênero oposto), homossexual (atração pelo mesmo gênero) ou pansexual (atração por todos os gêneros) (SAAD, 2017, p. 15-16).

Durante sua entrevista ao Jornal “Le Vent Se Leve”, Judith Butler, filósofa estadunidense narra:

As autodescrições não são o meu forte. Na verdade, meu tio era intersexual, mas ele acabou se tornando um tipo de atração à força de ser analisado constantemente pelas autoridades médicas e psiquiátricas. Eu nunca o conheci porque ele foi internado antes de meu nascimento e me disseram que ele não estava mais consciente. Era mentira, eu poderia tê-lo conhecido, mas meus pais não queriam que os filhos tivessem contato com ele.
https://lvsl.fr/judith-butler-les-femmes-nont-pas-besoin-dun-autre-sauveur/?fbclid=IwAR3g2RIGlx_22B7sj3czWWk5dV1tXgsVc2xelZ6UdCC3TsjFmXyG78_hbGk

A partir da prática discursiva e subversiva de Butler que introduzimos a proposta deste artigo, ao citá-la como declaração célere, de uma prática recorrente e que será apresentada nestas linhas a partir do recorte tensionado pela mãe de Jacob, bebê Intersexo.

A partir do nascimento do bebê Jacob que apresenta um corpo singular, nota-se que o debate dos corpos Intersexo se faz urgente no meio acadêmico, principalmente na área de Educação, no que tange à necessidade de bases teóricas para proteger bebês Intersexos da Medicina normatizadora, que utiliza, como, principal argumento para a violação dos corpos com estruturas de órgãos diversificados, a escola (MARTINS; CAMPOS-SANTOS, 2018).

A exemplificar a fala de médicos que dizem falácias, sem se basearem em estudos longitudinais nas áreas da Psicologia e da Educação, alguns deles afirmam que é menos traumático uma pessoa crescer num corpo mutilado a crescer num corpo “ambíguo”; ou dizerem que sofrerá bullying na escola por causa de um genital com características diferentes dos demais, ou que ocorrerão crises de identidade, ou que tem que designar um sexo logo para o registro civil ocorrer, e que só é possível essa designação se esse corpo tem um genital definido numa cirurgia, que se não for operado não poderá se matricular na escola, entre outras diversas falas errôneas, vindas do senso comum e não das Ciências Humanas ou Sociais. Porém, o biopoder prevalece, mesmo com falas não científicas. Assim, essa pesquisa nasce das inquietudes geradas com o nascimento de Jacob (CAMPOS-SANTOS, 2020).

Nosso interesse pelo corpo subalternizado Intersexo ganha atenção à medida que sua presença é ignorada por boa parte dos sujeitos imersos a realidade vista pelo status quo. É importante trazer que um recurso usado pela gramática inglesa, nos ampara nesta escrita subversiva que apresenta o corpo Intersexo, como sujeito central, ainda que corporalmente ausente, é (d)escrito em primeira pessoa, como o “I” – Eu na escrita inglesa- logo o Intersexo aqui torna se sujeito frontal e nome próprio ao pedirmos que sua letra inicial seja maiúscula, em movimento análogo e dialógico à escrita de bell hooks, que desafia a escrita acadêmica (ou academicista) e padrões linguísticos ao apresentar se como contrarregra ortográfica cujo intendo não seria de dar ênfase a sua pessoa, mas em seus escritos. Aqui, duas mulheres com filhos, uma cis e uma trans, gritam sua intenção ao nomear o substantivo comum como nome próprio e a luta como processo de imanência.

As possibilidades em nascer e viver no corpo Intersexo, como escolha ainda é parte de uma luta constante de poucas mães e iniciada recentemente por algumas mulheres, mães e Intersexo, mas que se estenderá por toda a vida. O fato de uma busca em romper com o binarismo sexual dado por uma *morfo preconcebida e imutável* e modificar a forma de educar, já está presente na literatura científica e sua ampliação segue sendo simplificada. Pessoas Intersexo, ainda buscam, mesmo de modo inconsciente a adequação a norma, tornando as/os também corpos transexuais ou transgêneros, visto que ao aderir a norma de um corpo que não possuem, este também rompe com a estabilidade dos corpos binários. Ao propormos formas de atuação na educação escolar formal e informal, bem como a familiar que visem minimizar as violações nos corpos e mentes, busca se reiterar a atenção às potencialidades de sujeitos outres, ainda não reconhecidos pelo estado. Essa discussão sobre a abordagem não é nova, pois, desde a redemocratização do nosso país, consolidada na Constituição de 1988, temos uma política de inclusão de

todas as crianças na escola (BRASIL, 2014). Essas crianças todas, incluem as crianças que passam ou passarão por alguma forma de adequação. Logo a pergunta para quem a propõe seria, que(m) precisa de fato, adequar se ao que é natural? Um corpo tido como natural da natureza pode ser ignorado por preceitos religiosos? Não seria um corpo Intersexo a materialização plena sobre os mais variados aspectos trazidos por uma natureza transcendente? Corpos naturalizados ou corpos naturais? Desde modo, não estaria a natureza nos dizendo sobre a complexidade que nos cerca, ante o apelo ao corpo naturalizado que segue sendo passado imagetivamente como natural?

Na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento realizada no Cairo (1994), debateu-se, pela primeira vez, a sexualidade em um sentido positivo em detrimento das discussões sobre mutilações genitais, violência sexual e Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST. Esta conferência produziu um documento que representa marco fundamental na igualdade dos sexos e em uma dimensão ampla de direitos humanos em que saúde sexual e reprodutiva estão presentes (MORAES; VITALE, 2012). Assim, faz-se necessário um olhar atendo a estas questões principalmente no que se refere a constituição da identidade, a violação do corpo e mutilações genitais, voltando a discussão para autonomia no sentido moral como base para as escolhas em relação a seu gênero/sexo.

Em 2011, na II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais com o tema “Por um país livre da pobreza e da discriminação, promovendo a cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais” foram aprovadas diretrizes e a necessidades de políticas públicas diversificadas para a população Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli, e mais – LGBTQIAP+. A sigla LGBTQIAP+ refere-se a sigla considerada mais apropriada pelos ativistas e pela comunidade não-hetero e não-cis. (ORIENTANDO.ORG, 2019).

No Brasil, os estudos acadêmicos dos movimentos LGBTQIAP+ ainda não prosperaram e se legitimaram como nos Estados Unidos, assim, faz-se necessário avançar na proposta estratégica do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTQI – Sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBTQI (BRASIL, 2009), que propõe a estimulação e fomentação para criação e o fortalecimento das instituições, eventos, pesquisas, propostas pedagógicas, difusão científica, grupos e núcleos de estudos acadêmicos sobre gênero e direitos humanos das pessoas LGTBTTQI (CARVALHO et al, 2016).

Nesse, sentido, citando Brabo (2005), quando diz que “[...] é preciso ensinar sobre feminismo e a história das mulheres e de suas lutas passadas e presentes por direitos, incluindo as questões dos direitos humanos das mulheres e da equidade de gênero no currículo da educação básica e da formação docente” (CARVALHO et al., 2016, p.57), percebemos que é preciso ensinar sobre intersexualidade/gêneros e sexos não binários e a história dos movimentos e lutas LGBTQIAP+ passadas e presentes, incluindo as questões dos direitos humanos das mulheres e da equidade de gênero em toda sociedade, na educação básica e formação docente.

Refletindo sobre a pessoa Intersexo e sua educação, por se tratar de uma pessoa biologicamente não binária, especificamente, os dizeres médicos das cirurgias de adequação sexual e orientação a educá-los dentro do gênero que a cirurgia foi realizada reforçando o conceito de que gênero é uma construção educacional, porém, ao longo dos anos, observa-se que apenas educar para um determinado gênero não é o que fixa o sexo biológico, já que sexo biológico também percorre vários espectros e também trata-se de uma construção cultural.

Percebe-se que que sexo e gênero não são, realmente, dissociáveis. Isto fica claro no caso Remer David que gera o protocolo Money, onde dois meninos gêmeos são submetidos a circuncisão e um deles, por falha no equipamento tem o pênis amputado. Os médicos decidem por orientar os pais a educá-lo como menina e fazem cirurgias de adequação genital.

Durante um bom tempo, o caso de David foi utilizado como o argumento mais enfático a favor das cirurgias precoces em crianças nascidas com o que se costumou chamar de “genitália ambígua” ou Intersexo, já que era considerado a “comprovação empírica” do seu sucesso. Kipnis e Diamond, ambos médicos, criticaram o modelo centrado na cirurgia, apontando a insatisfação por ela gerada nas pessoas operadas, inclusive no próprio David Reimer, que se suicidou no início do mês de maio de 2004, aos 38

anos, após uma longa história de “correções” cirúrgicas. Em seu artigo, os autores questionam basicamente a falta de informação fornecida pelos médicos às pessoas e a impossibilidade velada da medicina de fazer genitais “normais” (MACHADO, 2005, p. 258)

Vivemos numa sociedade onde desde a vida fetal somos posicionados socialmente num mundo binário, em menino ou menina, assim, relacionando sexo biológico há gênero, como se dá a educação da pessoa Intersexo que é um sujeito biologicamente não-binário? Será que por ela ser Intersexo, consequentemente será não binária ou Intersexo?

Portanto, em relação à construção da identidade da pessoa Intersexo esta está diretamente relacionada à Educação que esta pessoa estiver inserida, que, atualmente, tem sido geradora de conflitos emocionais, rebaixamento da autoestima, causa de suicídio, motivo de discriminação e preconceito.

A educação pode “(...) tanto reforçar, manter ou reproduzir formas de dominação e de exclusão como constituir-se em espaço emancipatório, de construção de um novo projeto social” (GADOTTI, 2000, p15). Se realizarmos um trabalho educacional remetendo ao desenvolvimento da autonomia sexual (CAMPOS, 2015), ou seja, conhecimentos sobre sexualidade, para decisões positivas, desenvolvimento do autorrespeito e autocuidado, respeito mútuo nos relacionamentos sexuais e cooperação dos sujeitos Intersexo como busca de emancipação, como fator gerador de empoderamento, sendo compreendido como (...) processo - e o resultado do processo - mediante o qual os membros sem poder ou menos poderosos de uma sociedade ganham maior acesso e controle sobre os recursos materiais e do conhecimento, desafiam as ideologias da discriminação e subordinação, e transformam as instituições e estruturas através das quais o acesso e controle desiguais sobre os recursos são sustentados e perpetuados (CARVALHO et al., 2016, p.60).

Provavelmente, a educação contribua de forma positiva, emancipatória e na construção da identidade da pessoa Intersexo de forma menos conflituosa. Buscar compreender a articulação entre a produção cultural e a construção educacional do conceito de gênero e heterossexismo, contribui para superação da homofobia, transfobia e intersexfobia e, também, das demais formas de discriminação as pessoas LGBTTQI (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transex, queer e intersex), pois para Adrienne Rich (1980) a instituição política da heterossexualidade constrói a sexualidade humana e o gendramento dos sujeitos, funcionando como um mecanismo de exclusão e opressão daqueles e daquelas que não se enquadram em suas determinações.

Segundo outra teórica feminista, contemporânea, Judith Butler (2003), a matriz heterossexual produz as versões aceitáveis e viáveis de masculinidade e feminilidade, de tal forma que qualquer ameaça à identidade heterossexual afeta não apenas a sexualidade, mas também o gênero do sujeito, portanto, a homofobia funciona como uma estratégia disciplinar empregada contra todos os sujeitos sociais (CARVALHO et al., 2016, p. 57-58).

Associada a definição de sexo temos a atribuição de gênero para essa pessoa, como ela se identifica e qual orientação sexual ela tem.

MÉTODO

Este artigo é uma revisão sistemática bibliográfica.

Revisamos a produção científica sobre a educação da criança e adolescente Intersexo, ou seja, o que a literatura científica traz sobre educação/escolaridade e intersexualidade; ou o que a literatura tem justificado na educação e na escolaridade em relação a intersexualidade, as condutas médicas e jurídicas. Para isso foi realizada busca de artigos e teses acadêmicas sobre intersexualidade nas bases Scielo ([www.scielo.br]) e BVSPsico ([www.bvs-psi.org.br]), que reúne a produção das áreas de Psicologia, Educação, Saúde e outras correlacionadas com as três primeiras. Foram utilizados os seguintes termos: Intersexo, intersex e intersexualidade.

Os artigos levantados foram lidos, analisados e categorizados.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa onde o estudo foi realizado, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) baseadas na Declaração de Helsinque, número do parecer: 3.139.698.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na plataforma da Scielo, quando digitada a palavra *intersex*, surgiram 34 artigos envolvendo o tema e depois de excluídos os que se referiam a animais resultaram 24 artigos. Com a palavra *Intersexo*, resultou em 26 artigos, excluindo os que se referem a animais resultaram 20. Porém, alguns em comum com a busca anterior. E na busca com a palavra *intersexualidade*, tivemos 13 artigos, excluindo os que se referem a animais restaram 10. Comparando com as buscas anteriores, alguns em comum. Nas buscas na plataforma BVS-Psi, com a palavra *intersex* foram encontrados seis artigos e uma tese; com a palavra *intersexualidade*, mais seis artigos; e com a palavra *Intersexo*, apenas dois artigos.

Dos textos levantados foram analisados os que, no decorrer do texto, apresentavam as palavras “educação”, “escola” e “criação”, assim, foram analisados 20 textos. Apenas os que apresentaram essas palavras foram analisados quanto ao discurso de reforçar a identidade binária ou trazer a discussão de identidades não binárias. Também foi analisado se os textos orientam adequação a um sexo binário, sendo masculino ou feminino, ou se o texto traz alguma reflexão ou crítica a adequação binária do sexo, ou seja, aceitação da condição *Intersexo* biologicamente e o não binarismo de gênero. O discurso binário e a escola são utilizados como justificativas para a realização das “adequações sexuais” com o pretexto de que, no ambiente escolar, a criança *Intersexo* sofrerá preconceito.

Nos textos pesquisados, 16 reforçam a educação para a construção de uma identidade sexual binária, seja através da adequação do sexo em cirurgias ou não, porém discursam sobre a importância da criança ser educada já em um gênero designado, como sendo justificativa para minimizar sofrimento em ambientes sociais como discriminação e principalmente bullying na fase escolar (DAMIANI, 2001; DAMIANI et al., 2005; DAMIANI; GUERRAJÚNIOR, 2007; FRASER; LIMA, 2012; GUERRA-JUNIOR; MACIEL-GUERRA, 2007; LIMA; MACHADO; PEREIRA, 2017; MACIEL-GUERRA; GUERRA-JÚNIOR, 2005; MARCHI-COSTA; MACEDO, 2016; MIRANDA et al., 2005; PAULA; VIEIRA, 2015; QUEIROZ; EPPS, 1963; SANTOS; ARAUJO, 2001, 2003, 2008; SPINOLA-CASTRO, 2005).

Os textos citados não apresentam nenhum estudo longitudinal em nossa população que mostre que a opção médica pela definição de sexo/gênero nos primeiros meses de vida seja a mais acertada e tendo levado essas pessoas a uma vida saudável e prazerosa a partir de decisões que elas não tomaram parte. Estudos norte-americanos longitudinais, conforme citam Lee e colegas (2016), expõem que as definições precoces não satisfazem todas as pessoas e, dessa forma, a revisão do consenso mudou radicalmente a sua posição, conforme apresentamos anteriormente.

Outros quatro textos trazem a necessidade de se romper com sexo binário ou dual nos casos da pessoa *Intersexo* e de uma análise se a necessidade de adequação sexual seria o ideal, já que ao se romper com o binarismo do sexo e gênero isso não se faria primordial (GUIMARÃES; BARBOZA, 2014; MELLO; SAMPAIO, 2012; PIRES, 2016; RODRIGUES, 2012).

Os textos analisados das áreas de saúde, especialmente da Medicina, não rompem com o binarismo de sexo e de gênero e justificam que a adequação sexual seja feita antes da fase escolar para evitar possíveis danos psicológicos que o convívio fora do ambiente familiar traria. A escola, o primeiro ambiente social da criança fora da família, não estaria preparada para lidar com essas crianças, que não estariam protegidas de sofrer discriminação por serem *Intersexo*. Ao mesmo tempo que falam em respeitar o princípio da autonomia sobre seus corpos, esperar a puberdade, indicam a adequação cirúrgica e/ou hormonal o mais cedo possível.

As possibilidades de viver no corpo *Intersexo*, como escolha, por toda a vida, o que implica romper com o binarismo sexual e modificar a forma de educar, já está presente na literatura científica e, nesta linha, propomos formas de atuação na educação escolar e familiar que visem minimizar as violações nos corpos e mentes. Essa abordagem não é nova, pois, desde a redemocratização do nosso país, consolidada na Constituição de 1988, temos uma política de inclusão de todas as crianças na escola (BRASIL, 2014).

Em 10 de junho de 2019, o Vaticano divulgou um documento rejeitando a ideia de que pessoas possam se identificar com um gênero que não corresponda aquele atribuído no seu nascimento. O documento é intitulado “Homem e mulher Ele os criou” (CIDADE DO VATICANO, 2019), refere a fluidez de gênero como sintoma de confusão causado por desejos momentâneos em razão da cultura pós-moderna. Enfatiza que o conceito de gênero é uma tentativa de “aniquilar a natureza”. Rejeita termos como *Intersexo*

e transgênero por não serem sujeitos possíveis de procriar, ressaltando a "complementariedade" sexual do homem e da mulher, cujo objetivo é a procriação. (MADE FOR MINDS, 2019). O objetivo de tal documento é de colaborar com professores, estudantes, pais e clérigos católicos a saberem lidar com o que a Congregação para a Educação Católica denomina de "crise educacional" da Educação Sexual. O texto pede um "caminho para o diálogo" sobre a questão da teoria de gênero na educação. Defende uma nova aliança entre famílias, escolas e sociedade possibilitando uma "educação sexual positiva e prudente" nas escolas católicas para que as crianças aprendam a "verdade completa e original sobre a masculinidade e feminilidade" (MADE FOR MINDS, 2019). Tal documento oficial, especificamente o que tange sobre pessoas Intersexo, Amiel Vieira Modesto, sociólogo e ativista Intersexo, publica um manifesto em nome da comunidade brasileira Intersexo, enfatizando que tais orientações são recorrentes de falta de amor ao próximo, desrespeitosas e incentivam o bullying nas escolas.

Algo que esses pontos destacam é que nossa luta está sendo divulgada mesmo que atinja ouvidos moucos estamos fazendo nossa parte na luta trans e intersexo. Particularmente acredito que figurar neste documento também declara a necessidade mais do que urgente de se lutar contra a mutilação genital de bebês, pois da classe de síndromes nas aulas de biologia da 8a e 9a Série passamos a ser corpos vivos e críticos a estrutura patriarcal e assassina que está presente nas sociedades patriarcais das quais o cristianismo e o processo "civilizatório" tornou possível (MODESTO, 2019, p.1).

O contexto atual da pauta da militância Intersexo visa uma educação que colabore, coopere e se alie às demandas das pessoas Intersexo, ou seja, pensar em unir uma Educação para Diversidade que gere inclusão social do aluno Intersexo (CAMPOS-SANTOS, 2020).

Há relatos de pessoas Intersexo que se consideram não binárias ou *queer*, e que, quando crianças, não se sentiam identificadas nem como meninos nem como meninas. Sentiam-se ser dos dois ou nenhum desses gêneros. Também, sobre educar um indivíduo como gênero neutro há pesquisadores trazendo essas possibilidades em fatos que já são visíveis em algumas escolas (DANUTA, 2011; CASTRO e REIS, 2017; SOUZA; COSTA, 2017; UNIVERSA, 2019, MARTINS; CAMPOS-SANTOS, 2018, CAMPOS-SANTOS; MARTINS, 2018):

Já na adolescência, começando a entender corpo humano e sexualidade, tive problemas. A primeira crise foi em relação ao meu gênero, pois nunca me identifiquei como menino, nem como menina. A segunda foi em relação à minha sexualidade porque percebi que gostava de meninos e meninas. Ser intersexo (apesar de não conhecer esse termo) não era um problema para mim [...]. Nesse processo, a escola não ajudou pela falta de informação. Só entendia que existiam apenas os sexos masculino e feminino e, que, além disso, era deformidade. (CAMPOS-SANTOS, MARTINS, 2018, p.567-8)

A falta de conhecimento e a ignorância das pessoas no assunto intersexualidade levaram-me a tratamentos que agrediram meu corpo. [...] A solução para tal era um "problema" na visão de algumas pessoas, pois o tratamento era à base de hormônios femininos [...] Como muitos pensam, eu não me sinto homem apenas pelo meu corpo não aceitar hormônios femininos, e ser considerado "supermacho" como já ouvi várias vezes dentro de consultórios médicos (onde eu tenho certeza de que, um pouco mais de delicadeza ao tratar do assunto, seria necessário). Eu sou e me sinto homem, apenas por me identificar e me sentir assim! Nós intersexos existimos e resistimos! Essa causa merece a visibilidade do tamanho da importância que ela tem! #ChegaDeSegredos #IntersexosExistem #VisibilidadeIntersexo (CAMPOS-SANTOS, MARTINS, 2018, p.569).

A intersexualidade ainda causa espanto, horror e surpresa na sociedade. Mas esta característica é biológica e fruto da natureza. "Queremos o reconhecimento do intersexo como pessoa humana e sua existência como intersexo como direito humano. O corpo e o indivíduo intersexo merecem respeito." (CAMPOS-SANTOS, 2020, p. 39).

Vale ressaltar que há pessoas intersexo que se sentem confortáveis com o gênero e o corpo atribuídos e escolhidos de acordo com os protocolos médicos. Porém, muitas outras não se sentem confortáveis com tais escolhas no decorrer da vida, pois consideram essas cirurgias "mutilações genitais" e que foram vítimas de "hormonização forçada". Aliás, esta é a principal bandeira de luta das pessoas intersexo (CAMPOS-SANTOS, 2020, p. 39).

Na infância, foi socializado como menina: era forçado a vestir roupas que apertavam os seus genitais para que não causasse olhares ou chamasse atenção para a sua diferença, sobretudo, nas aulas de natação. Na puberdade, seu corpo continuou igual, não desenvolveu as características sexuais secundárias. “Quando questionei minha mãe, tudo o que ela me disse é que não queria que eu fosse uma aberração.” Sentia-se confuso, pois ao mesmo tempo que via seus seios se desenvolverem, não menstruava e também via os pelos crescerem nos mesmos lugares dos meninos cis gêneros. Foi alvo de bullying e de diversas violências psicológicas e morais. Atualmente, se identifica como não binário e prefere ser tratado por artigos masculinos ou neutros (CAMPOS-SANTOS, MARTINS, 2018, p.571).

Foi registrada e educada como menino. Durante a infância e a adolescência, sofreu violências psicológicas, físicas e morais, pois se sentia mulher. (CAMPOS-SANTOS, MARTINS, 2018, p.573).

Passei por questões de gênero e fui obrigada a me “decidir” rapidamente para poder receber algum hormônio sexual e desenvolver a puberdade logo. Cresci ouvindo coisas estranhas e com medo de perguntar e confirmar o que eu já imaginava. (CAMPOS-SANTOS, MARTINS, 2018, p.573).

Para Silva (2018), esse cenário de debate e a questão Intersexo trazem a necessidade de revisão nas práticas de cuidado, principalmente por ser notório que é preciso superar a binaridade do sexo anatômico como forma única de existência. Ou seja, quando se nega a pluralidade de corpos, a de gênero e a de orientação sexual, percebe-se uma promoção da moralidade dos direitos reprodutivos, a fim de servir a uma determinada moral, justificando-se nisso o emprego de “[...] protocolos clínicos para cirurgias genitais precoces em crianças que nasçam com genitália não binária” (SILVA, 2018, p.382). Desse modo, definir Intersexo é visto como um desafio há décadas para diversos pesquisadores, e, questionar se é possível definir uma variação sexual além do binário sem adoecer a pessoa Intersexo, sem patologizar é um desafio ainda maior.

CONCLUSÕES

Nesse contexto controverso, onde aparentemente ainda carecem de discussões pautadas em argumentos que realmente escutem as pessoas Intersexo, verifica-se a urgência do debate sobre como pais e educadores, famílias e escolas possam ser orientadas a lidar com bebês, crianças e adolescentes Intersexo de forma ética e saudável.

Os poucos artigos localizados que cogitam romper com os binarismos de sexo/gênero faz nos pensar que uma educação onde o esquema sexo/gênero binário não seja perpetuado. Mas, que seriam temas para refletirmos e questionarmos, enquanto padrão normatizador e de controle; pensar para além desse padrão e romper com esquema cisheteronormativoendosexo. Isso, talvez seja a solução para a inclusão do aluno Intersexo. Não seria excluir completamente esse padrão, mas conhecer novas possibilidades que não sejam impostas ao aluno, mas sim identificadas por esse sujeito.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, à qual agradeço, pois sem tal financiamento não seria possível executar esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARCARI, C. A questão intersexual. **Boletim ANA** – Aliança Nacional de Adolescentes Conectados em Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes LGBTTI, ano 4, n. 55, mar. 2017. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=IYuZRXJ0nI4].

ASSOCIAÇÃO DOS REGISTRADORES DE PESSOAS NATURAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Cronologia do Registro Civil no Brasil**. São Paulo: 2018. Disponível em: [www.arpensp.org.br/index.cfm?pagina_id=178]. Acesso em: 01 mar.2018.

- ÁVILA, S. N. **Transmasculinidades: a emergência de novas identidades políticas e sociais**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.
- BONASSI, B. C. **Cisnorma: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero**. 2017. Dissertação (mestrado em Psicologia)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17009-educacao-especial]. Acesso em: 11 mar. 2018. <https://doi.org/10.32813/rchv11n12018artigo5>
- BRASIL. **Manual de Instruções para o preenchimento da Declaração de Nascido Vivo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: [www.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/88/2015/11/inst_dn.pdf]. Acesso em: 01 mar. 2018.
- CAMPOS, T. E. de. **Educação sexual e autonomia: estudo de uma intervenção com alunos do ensino médio do interior do estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- CAMPOS-SANTOS, T. E. de. **Jacob (y), “entre os sexos” e cardiopatias, o que o fez anjo?**. São Paulo: Scortecci, 2020.
- CAMPOS- SANTOS, T. E de. **Educação de crianças e adolescentes Intersexo**. 2020. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. In: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193215/santos_tec_dr_mar.pdf?sequence=9&isAllo wed=y Acesso em: 20 ago. 2020
- CASTRO, R. P. de; REIS, N. dos. Romper binários de gênero e sexualidade: ensaiar uma educação não-binária. **Margens - Revista Interdisciplinar**. Paraíba, v.11, n. 17, p. 108-124, dez 2017. In: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5437> Acesso em : 01 jul. de 2019. <https://doi.org/10.18542/rmi.v11i17.5437>
- DAMIANI, D.; GUERRA-JÚNIOR, G. As novas definições e classificações dos estados intersexuais: o que o Consenso de Chicago contribui para o estado da arte? **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 51, n. 6, p. 1013-1017, ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302007000600018>
- DAMIANI, Durval et al. Genitália ambígua: diagnóstico diferencial e conduta. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 37-47, fev. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302001000100007>
- DAMIANI, D. et al. Hermafroditismo verdadeiro: experiência com 36 casos. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 71-78, fev. 2005. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27302005000100009&lng=e n&nrm=iso]. Acesso em: 10 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302005000100009>
- DAMIANI, D. et al. Sexo cerebral: um caminho que começa a ser percorrido. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 37-45, fev. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302005000100006>
- DANUTA, C. Em pré-escola sueca não existe mais distinção entre meninos e meninas. **PavaBlog**. São Paulo, 2011 In: <https://www.pavablog.com/2011/06/28/em-pre-escola-sueca-nao-existe-mais-distincao-entre-meninos-e-meninas/> Acesso em: 1 jul. 2019

FRASER, R. T. D.; LIMA, I. M. S. O. Intersexualidade e direito à identidade: uma discussão sobre o assentamento civil de crianças interseuada. **Rev. Bras. Crescimento Desenv. Hum.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p.358-366, 2012. <https://doi.org/10.7322/jhgd.46703>

GUERRA-JUNIOR, G.; MACIEL-GUERRA, A. T. O pediatra frente a uma criança com ambiguidade genital. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, v. 83, n. 5, supl. p. 184-191, nov. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572007000700010&lng=en&nrm=iso]. Acesso em: 10 mar. 2018. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1590/S002175572007000700010]. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572007000700010>

GUIMARÃES, A.; BARBOZA, H. H. Designação sexual em crianças intersexo: uma breve análise dos casos de “genitália ambígua”. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2177-2186, out. 2014. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00168613>

LEE, P. A.; HOUK, C. P.; AHMED, S. F.; HUGHES, I.A. Consensus statement on management of intersex disorders. **Journal of Pediatrics Urology**, European, v. 2, n. 3, pp.148-162, june 2006. <https://doi.org/10.1016/j.jpurol.2006.03.004>

LEE, Peter A et al. Global disorders of sex development update since 2006: perceptions, approach and care. **Horm Res Paediatr**, European, v.85, n.3., p.158-180, 2016. <https://doi.org/10.1159/000442975>

LIMA, S. A. M. de; MACHADO, P. S.; PEREIRA, P. P. G. (Des)encontros no hospital: itinerário terapêutico de uma experiência intersexo. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 49, e174916, 2017. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000100506&lng=en&nrm=iso]. Acesso em: 10 mar.2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201700490016>

MACIEL-GUERRA, A. T.; GUERRA-JÚNIOR, G. Intersexo: entre o gene e o gênero. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 49, n. 1, fev. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302005000100001>

MARCHI-COSTA, M. I.; MACEDO, R. M. S. de. Intersexualidade para além das verdades estabelecidas: um estudo de caso. **Mudanças**, Piracicaba, v. 24, n. 2, jul.-dez. 2016. <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v24n2p21-29>

MARTINS, R. A.; CAMPOS-SANTOS, T. E. de. Educação da criança intersexo: o que temos? In: DIAS, Maria Berenice (org.). **Intersexo**. São Paulo: Thomson Reuters, Revista dos Tribunais, 2018. pp.493-503

MELLO, R. P.; SAMPAIO, J. V. Corpos intersex borrando fronteiras do discurso médico. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 4-19, jun. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912012000100002&lng=pt&nrm=iso]. Acesso em: 17 mar. 2018.

MIRANDA, M. L. et al. Genitoplastia feminizante e hiperplasia congênita das adrenais: análise dos resultados anatômicos. **Arq Bras Endocrinol Metab**. São Paulo, v. 49, n. 1, p. 138-144, fev. 2005. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27302005000100018&lng=en&nrm=iso]. Acesso em: 10 mar 2018. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302005000100018>

OLIVEIRA, A. C. G.de A.. Os corpos refeitos: a intersexualidade, a prática médica e o direito à saúde. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 1-25, jan.-dez. 2015. https://doi.org/10.26668/2525-9849/Index_Law_Journals/2015.v1i1.935

OLIVEIRA, C. L. de; CITTADINO, G. G. O preenchimento de um hiato: um ensaio sobre a intersexualidade. In: CONPEDI/UEPB (Org.). **Direitos, gênero e movimentos sociais**. Paraíba, 34. ed., v. 23, p. 397-416, 2014. Disponível em: [http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=3eb81a0ff05d4414]. Acesso: 16 jun. 2018

PAULA, A. A. O. R. de; VIEIRA, M. M. R. Intersexualidade: uma clínica da singularidade. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 70-79, Apr. 2015. <https://doi.org/10.1590/1983-80422015231047>

PINO, N. P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, p. 149-174, jan.-jun. de 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100008>

PIRES, B. G. As políticas de verificação de sexo/gênero no esporte: intersexualidade, doping, protocolos e resoluções. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 215-239, dez. 2016. Disponível em: [www.sexualidadsaludysociedad.org]. Acesso em: 14 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.24.09.a>

QUEIROZ, A. M. de; EPPS, D. R. Uma contribuição às características psicológicas da intersexualidade humana. **Revista de Psicologia Normal e Patológica**. São Paulo, vol. 9, n.1, p. 3-20, 1963.

RODRIGUES, R. de C. C.. Homofilia e homossexualidades: recepções culturais e permanências. **História**, Franca, v. 31, n. 1, p. 365-391, jun. 2012. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742012000100018&lng=en&nrm=iso]. Acesso em: 10 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742012000100018>

Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades – SAAD. **Glossário da diversidade**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em [http://saad.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_versaofinalo.pdf]. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, M. de M. R. ARAUJO, T. C. C. F. de. Identidade de gênero em crianças com diagnóstico de intersexo. **Rev. Dep. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, p. 101-116, jan.-jun. 2001.

_____. A clínica da intersexualidade e seus desafios para os profissionais de saúde. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 26-33, set. 2003. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000300005&lng=en&nrm=iso]. Acesso em: 05 jan.2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000300005>

_____. Estudos e pesquisas sobre a intersexualidade: uma análise sistemática da literatura especializada. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 267-274, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200012>

SILVA, M. R. Dias da S. Repensando os cuidados de saúde para pessoa intersexo. Capítulo 20. In: **Intersexo** São Paulo: Thomson Reuters, Revista do Tribunais, 2018. pp 380-404

SILVA, N. de F. O conceito de gênero em Scott, Butler e Preciado, aproximações, distanciamentos e a contribuição para o ofício do historiador. **Rev. Hominum**, Paraná, n.19, p. 153-171, out.2016.

SPINOLA-CASTRO, A. M. A importância dos aspectos éticos e psicológicos na abordagem do intersexo. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 46-59, fev. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0004-27302005000100007>

VIAU-COLINDRES, J.; AXELRAD, M.; KARAVITI, L.P. Bringing back the term “intersex”. **Pediatrics**. 2017;140(5):e20170505. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0505>

SOUZA, I. F. de; COSTA, M. C. dos S.. Educação não binária de crianças e adolescentes e a implementação de políticas públicas para a promoção da orientação agênero. **UNISC**, Rio de Janeiro, 2017.

UNIVERSA Não me vejo como homem nem mulher": quem são as pessoas não binárias? UOL-UNIVERSA, São Paulo, 2019 In: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/02/15/quem-sao-as-pessoas-nao-binarias.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 01 jun. 2019

UNIVERSA por Luiza Souto. "Nem tem vagina": tão comum quanto ruivos, bebê intersexo pena em hospital. UOL- UNIVERSA, São Paulo, 27/06/2019 In: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/06/27/maes-de-intersexuais-relatam-atendimento-inadequado-ela-nem-tem-vagina.htm?cmpid=> Acesso em: 29 jun. 2019.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALUNAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS

Cláudio Roberto Brocanelli

Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho – Unesp, Marília, SP. E-mail: claudiobrocanelli@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões a partir da atuação das alunas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPEs) no período de agosto de 2018 a junho de 2019. Sua atuação consiste principalmente no atendimento de estudantes (EJA) no período noturno em uma escola do Município de Marília, num total de 40 alunos, dentre os quais, há vários com dificuldades de acompanhamento, em escrita e cálculo. Assim, as bolsistas atuam algumas vezes de forma individualizada a fim de que os estudantes tenham maior contato com os esquemas de reflexão e consigam superar as dificuldades persistentes em toda a sua vida. Aqui, vale lembrar, nossa atuação sempre leva em conta as dificuldades de cada pessoa; mais do que as dificuldades pessoais marcadas em suas vidas, destacam-se dificuldades construídas durante uma vida danificada pela sociedade excludente, a qual deixou fora dos bens culturais os mais pobres e constantemente marginalizados, trabalhadores explorados socialmente. Nosso objetivo é verificar a atuação das bolsistas e a preocupação que há com relação à EJA e a realidade de vida das pessoas que a buscam. Este estudo e reflexão seguem o pensamento de Paulo Freire para que, da mesma forma em que ensina e alfabetiza, busca a tomada de consciência das fragilidades pessoais e sociais na busca permanente de superação.

Palavras-chave: Educação, EJA, Freire, Consciência de si.

YOUTH AND ADULT EDUCATION UNDER CARE OF STUDENTS IN THE INSTITUTIONAL SCHOOL INITIATION SCHOLARSHIP PROGRAM

ABSTRACT

This article presents reflections from the performance of students linked to the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID / CAPEs) from August 2018 to June 2019. Its performance consists mainly of attending students (EJA) at night, in a school in the municipality of Marília, a total of 40 students, among which there are several with difficulties in monitoring, writing and calculating. Thus, scholarship holders sometimes act individually so that students have greater contact with reflection schemes and can overcome persistent difficulties throughout their lives. Here, it is worth remembering, our performance always takes into account the difficulties of each person; more than the marked personal difficulties in their lives, there are difficulties built during a life damaged by the exclusionary society, which left out the poorest and constantly marginalized, socially exploited workers. Our goal is to verify the performance of the fellows and the concern about the EJA and the reality of life of the people who seek it. This study and reflection follow Paulo Freire's thought that, as he teaches and teaches literacy, he seeks to become aware of personal and social weaknesses in the permanent search for overcoming.

Keywords: Education, EJA, Freire, Self Awareness.

EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS BAJO EL CUIDADO DE ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre el desempeño de los estudiantes vinculados al Programa Institucional de Iniciación para Becas de Enseñanza (PIBID / CAPE) de agosto de 2018 a junio de 2019. Su desempeño consiste principalmente en la asistencia de estudiantes (EJA) en el Por la noche en una escuela de la ciudad de Marília, un total de 40 alumnos, entre los cuales hay varios con dificultades para

monitorear, escribir y calcular. Por lo tanto, los becarios a veces actúan individualmente para que los estudiantes tengan un mayor contacto con los esquemas de reflexión y puedan superar las dificultades persistentes durante toda su vida. Aquí, vale la pena recordar, nuestro desempeño siempre tiene en cuenta las dificultades de cada persona; Más allá de las marcadas dificultades personales en sus vidas, hay dificultades construidas durante una vida dañada por la sociedad excluyente, que dejó a los trabajadores más pobres y constantemente marginados, socialmente explotados. Nuestro objetivo es verificar el desempeño de los becarios y la preocupación por la EJA y la realidad de la vida de las personas que lo buscan. Este estudio y reflexión siguen el pensamiento de Paulo Freire de que, mientras enseña y enseña alfabetización, busca tomar conciencia de las debilidades personales y sociales en la búsqueda permanente de superación.

Palabras clave: Educación, EJA, Freire, Autoconciencia.

INTRODUÇÃO

A intenção, neste texto, é levar até o leitor a reflexão a respeito da atuação do PIBID, a realização das bolsistas e suas experiências na escola, o desenvolvimento dos estudantes de EJA e tudo aquilo que pode acontecer no ambiente da escola como fonte de libertação por meio de uma alfabetização que proporcione a todos a tomada de consciência, seja no papel de dominado e explorado pela sociedade, seja no papel de dominador, acostumado a comandar a vida dos outros na sociedade e na escola. Conforme nos indica Paulo Freire (2005), ambos devem ser libertos dos preconceitos e de toda forma de vida cristalizada em um único modo, principalmente se este dicotomiza as relações e promove a exploração.

Diante dos desafios da escola e educação nela realizada, bem como toda a carência histórica acumulada no campo da Educação de Jovens e Adultos, torna-se sempre importante elaborar e proporcionar um estudo que, ao mesmo tempo em que anuncia as ideias apresentadas e as soluções almejadas, promova uma denúncia da realidade enfrentada pelas pessoas nesse espaço e terreno da escola. Então, é fundamental que as reflexões, seja em nível de estudos e pesquisa, seja no ambiente acadêmico praticamente desenvolvido, iniciem essa integração de sentimentos em busca de soluções para os problemas sociais persistentes; aqui, fundamentalmente, quero apresentar uma realidade que continua a ser um grande desafio para a educação como um todo, sendo marca da educação brasileira que deixa de lado as pessoas mais carentes, empobrecidas e exploradas, como se não fosse necessária a participação na educação formal.

Com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), há a oportunidade de integração da universidade com a escola de forma que as estudantes do curso de Pedagogia possam, a partir do início de sua formação, ter o contato com a sala de aula, especialmente com estudantes de EJA. Assim, atende-se a duas perspectivas na formação docente: contato com a escola, seu funcionamento e realidade; contato com pessoas jovens e adultas que permaneceram por muito tempo à margem da sociedade, como pessoas resignadas e submissas a um sistema de exploração e exclusão. Ainda assim, mesmo com estas pequenas ações localizadas, sabe-se que essa realidade continua em outros espaços, tirando das pessoas o direito que poderiam alcançar. É importante insistir nisso por um motivo que persiste em nossa realidade, seja em nível nacional, estadual ou municipal; no que se refere ao municipal, aquilo que poderia ser oferecido às pessoas que não tiveram acesso à escola na chamada idade certa, no município de Marília passa por uma certa indiferença, pois tem ocorrido nos últimos anos o fechamento de salas de EJA. Localizando algumas salas que estão distantes de residência dos interessados e que poderiam participar da escola mais facilmente com a oferta mais próxima de casa. Isso ocorre no não atendimento de várias localidades, dificultando ainda mais o acesso à educação.

O envolvimento do professor orientador, a supervisora da escola parceira e as alunas bolsistas PIBID, tem sido uma oportunidade de reconhecimento de uma realidade e uma forma de ver a realidade existente, suas dificuldades e possibilidades de ensino na modalidade EJA, julgar aquilo que acontece nesse meio que, na forma de uma denúncia, se busca ensinar, aprender e promover a realização, ainda que mínima, das pessoas envolvidas e, por fim, agir diante disso, tanto provocando a alfabetização como forma de tomada de consciência quanto levando ao poder público essa mesma denúncia com a finalidade de

exigir que nova atenção seja dada a essas pessoas. Tais ações e possibilidades nos são ensinadas pelo Educador e Patrono de nossa Educação Brasileira, Paulo Freire. O contato com a realidade das pessoas e a consideração de seu contexto de vida são fatores fundamentais para a efetiva educação como formação, alfabetização e conscientização.

Em nossa atuação, seja como professores, educadores, alfabetizadores, profissionais e todos os envolvidos com a educação e a escola (os estudantes tem fundamental importância), temos um papel (a ser preenchido) na sociedade: não permitir que as ideias se percam. Sabemos da importância da oralidade e que muitos povos permaneceram ou permanecem com essa forma de transmissão de seus conhecimentos. Porém, nós, que estamos nesse meio em que a educação é “para todos” e utilizamos a escola como espaço de “formação”, temos o dever de aproveitar desse recurso a fim de registrar o que se passa com a sociedade, bem como criar novos escritos, novas poesias, novos pensamentos, novos textos, tudo de modo que instigue constantemente a reflexão acerca do próprio ser humano e da sociedade onde vive. A escrita é como um rastro que deixamos no percurso de nossa vida. Portanto, todos podem ter acesso a esse recurso para que sua vida seja escrita com suas palavras.

Todo aquele que veio da escola, deve, em algum momento, voltar a esse espaço fabuloso de brincadeiras e conhecimentos. A escola é terreno favorável (fértil) para a aprendizagem, a qual deve ser cultivado para que os conhecimentos, os saberes tornem-se importantes para toda a vida, sendo já a vida que se dá aí, e que promova o crescimento das pessoas desde a mais tenra idade. Todos que aqui estamos, já passamos pela escola básica. Então, devemos recordar o que ocorreu durante aquele percurso, com diversas aprendizagens. Ela sempre será esse lugar propício para a vida em comunidade, onde se pode aprender compartilhando saberes.

Esse cuidado faz parte de nossa responsabilidade com o outro. A escola é, portanto, o lugar do cuidado. Cuido para que o outro não fique para trás, para que aprenda também, a seu modo, mas que tenha chance de aprender como eu já aprendi. Para que não caia; para que siga novos caminhos; para que participe da sociedade e de todos os seus bens culturais; para que a vida seja vida dentro e fora da escola. Ela dá uma preparação e novas compreensões, mas é vida agindo antes, durante e depois das atividades escolares, sem que se compartimente os momentos.

O objetivo primordial, então, é olhar para esta realidade e para a atuação das bolsistas com fins de verificar em que medida elas se envolvem com os problemas existentes e como buscam saídas dentro da sala de aula para que a educação aconteça de forma que seja uma prática processual de libertação das pessoas marginalizadas.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste artigo, seguiremos a metodologia de estudo a partir de relatos de experiência de nossas alunas Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Núcleo de Ensino de Marília, incluindo essa experiência também na realidade da EJA. Para realizar esta tarefa, seguiremos a pesquisa participante, verificando a sua atuação e como se dá a compreensão a respeito da formação de professores e da importância de seu envolvimento com a escola desde os primeiros anos da formação inicial, bem como, a partir dos laços criados e da vinculação com a escola, ver a sua postura diante do desafio iminente na Educação de Jovens e Adultos, realidade esta muito presente em nosso imenso Brasil, inclusive em realidades bem próximas de nós, no Estado de São Paulo. O processo de formação inicial de professores se dá por meio dos estudos em sala de aula, nas pesquisas orientadas, nas discussões em grupos de estudos consolidados e nos estágios obrigatórios. É real que, além dos estágios obrigatórios, há um grande número de estudantes que atuam em estágios remunerados nas prefeituras em escolas públicas e também em escolas particulares; porém, há que se destacar a participação de futuros professores atuando em programas e projetos, como é o nosso caso, em que, desde esse início de sua formação primeira estão integrados com a realidade escolar, seus desafios e possibilidades, mais ainda quando se trata de Educação de Jovens e Adultos. Assim, queremos perceber essa atuação, envolvimento e compreensão da realidade na relação da universidade, de sua formação e da Educação de Jovens e Adultos. As alunas que se dedicam ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Núcleo de Ensino têm a oportunidade de maior experiência com tais realidades e, a nosso ver, percebem e demonstram a

importância dessa formação consistente desde o começo da formação de futuros professores, estes já integrados com os desafios educacionais. Além da atuação na realidade escolar, há momentos de estudos conjunto de textos voltados à temática da EJA e orientação para elaboração de textos e outras manifestações escritas e orais para que o conhecimento e sua partilha se dê de maneira conceituada e processualmente consistente. Assim, o acompanhamento do professor orientador é fundamental para que as relações sejam significativas e formativas. Portanto, nosso desejo é explicitar, pesquisando enquanto se partilha e participa de tais compreensões, o conhecimento acumulado e a compreensão a respeito da EJA e de todo o cenário que está instalado nesse meio. Para que tais compreensões aconteçam, seguimos a metodologia de Paulo Freire, tanto para ver a realidade e denunciar a marginalização presente na sociedade quanto, por meio da alfabetização e desenvolvimento escolar, promover a conscientização. Freire (2005) prioriza esse formato de visão de educação e de mundo a fim de que as pessoas permanentemente façam novas leituras (2001) de sua própria realidade.

Para nós é fundamental que haja um tipo de avaliação da realidade de povo explorado ao mesmo tempo em que acontece a avaliação da atuação do dominador, este sendo, no caso da educação, o professor que, comumente, domina a sala de aula e as pessoas que ali estão. Reverter esta realidade é tarefa de todos nós, envolvidos com a escola e a formação de pessoas que seguirão o mesmo caminho.

Para a realização deste estudo, temos a participação de quatro bolsistas, uma supervisora da escola e um coordenador, todas envolvidas com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e atuando na realidade escolar, em uma escola municipal e em um centro estadual, ambos com a Educação de Jovens e Adultos. Nas reuniões e por meio de relatos de experiência, identificamos as suas preocupações a respeito da realidade da EJA. Essas preocupações nós queremos apresentar e discutir com fins de identificar a realidade da EJA, sua participação e o que se pode ainda realizar nesse meio para que algumas dificuldades sejam superadas

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de declarações e escritos de nossas alunas bolsistas, é facilmente perceptível a sua preocupação com a escola, com a educação que ali se dá e, mais ainda, de acordo com nossa inquietação, com a triste realidade que esmaga ainda um grande número de pessoas marginalizadas de nossa sociedade, sendo um pequeno número ainda que se faz presente nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, é comum que se considere que os estágios obrigatórios nos cursos de formação de professores merecem maior atenção. Isso se justifica pela falta de vinculação maior e mais próxima entre universidade e escolas, bem como a falta de acompanhamento direto de docentes supervisores e dos responsáveis pelas escolas, sejam diretores, supervisores ou outra função que deva acolher os estagiários para a sua atividade. Assim, de forma geral, os estudantes dos cursos de formação de professores prestam outros serviços nas escolas, sem que haja maior engajamento na sala de aula, com os problemas próprios do ensino e aprendizagem dos alunos e dos desafios que as crianças e jovens apresentam no ambiente escolar.

Com isso, as alunas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) indicam, ao mesmo tempo, esta falha na organização da universidade e as escolas e o valor de estarem de forma mais integrada vinculadas com a escola e a sala de aula, revezando de forma mais consistente a teoria e as metodologias estudadas com o terreno fértil que é a escola, com toda a função prática do ensino e seus desafios e problemas educativos apresentados pelos alunos. Este é um fator importante para que haja maior preocupação dos docentes de ensino superior no momento em que estão formando nossos futuros professores.

Então, inicialmente, vale destacar esta dificuldade de integração dos estudos com o que se faz na escola e a falta de acompanhamento de docentes da universidade nos trabalhos durante os estágios. Diferentemente, com o PIBID há este acompanhamento e integração de professores da universidade e os da escola, ainda que também se apresentem falhas no processo, de acordo com algumas realidades de carências locais ou indiferença com o trabalho. De todo modo, as alunas bolsistas valorizam a formação

que perpassa por esse caminho mais próximo da realidade com a qual estarão envolvidas inteiramente muito em breve. Assim, afirma uma das alunas:

[...] o incentivo dos alunos na atuação em escolas, valorização do magistério e sua formação inicial, bem como promover a integração entre escolas e universidades. Com a atuação nas escolas e com a possibilidade de alfabetizar crianças, jovens e adultos, vejo a importância desse vínculo a fim de que a consistência na formação se dê desde o início. (aluna G).

Diz respeito a essa maior valorização do magistério como formação integrada com os ambientes de forma que os processos de organização do estágio que ocorre em final de curso sejam já experimentados antes, até mesmo com alunas de primeiro ano, colaborando para a sua formação mais consistente. Vale destacar que esta aluna teve experiências variadas, pois atuou tanto em escolas de anos iniciais, com crianças, e com escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos. Tais experiências, com toda certeza, representam e estimulam o gosto pela educação e seu empenho para que os desafios educacionais sejam superados, ainda que lentamente. Além disso, em suas experiências com a educação nos anos iniciais, teve a oportunidade de acompanhar uma aluna com necessidades especiais, o que também gera um valor para a sua formação, pois já verifica o campo escolar e tudo aquilo que em futuro próximo poderá experimentar e enfrentar como desafio na atuação docente. Esse é outro problema enfrentado por estagiários de curso de formação de professores que não conseguem realizar sua atuação com a escola em outros momentos; ou seja, quando vão às escolas em final do seu curso ou realizam de forma incompleta o estágio, quando se tornam professores sofrem ao entrar na sala de aula e ao encontrar tantos desafios no processo educativo, com os variados tipos de alunos. Isso é importante porque nas escolas existem variadas formas de comportamento e de disposições ao aprendizado. Portanto, o professor que chega à escola e recebe uma turma para atuar com sua docência precisa conhecer tudo o que pode encontrar ali. Como afirma a aluna G: 'É fundamental atuação e experiência nas escolas a fim de que os momentos futuros não sejam frustrantes'. Assim, essa atuação tem ajudado de forma incomparável, nos moldes atuais, as bolsistas a olharem com maior segurança para o ambiente das escolas e se disporem para a docência sem que se abalem na profissão em suas diversas atividades.

Como testemunho atuando no PIBID, sua fala demonstra o valor de sua atuação desde o início do curso:

O PIBID é importante para a minha formação como professora e oportunidade para aprender a prática propriamente dita, a vivência e a dinâmica da sala de aula, seus limites e possibilidades, o que, para mim, é um dos principais aprendizados nesse período, além de conseguir ver a teoria refletindo na prática e vice e versa na forma de revezamento entre elas. (aluna G).

Assim, as ações futuras que seriam realizadas nos estágios, desde já produzem aquela segurança na atuação como professora, além de possibilitar a vivência de vários casos especiais existentes nas escolas. Neste momento vale recordar a importância de seu envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos, tema que para nós, neste texto, é bastante relevante e imprescindível de ser discutido e pensado, especialmente na formação docente de nossos futuros professores. A preocupação com as formas indignas de vida já são aparentes em sua formação inicial, o que, certamente, refletirá em momentos de atuação nas escolas, seja qual for o nível e ambiente de formação. Ou seja, essa atuação cria marcas importantes a partir de experiências com essa realidade, tornando-se uma denúncia a qualquer tipo de exploração e de marginalização das pessoas.

A aluna L destaca essa relação e valoriza a atuação, formação e experiências com um grupo de jovens e adultos que realizaram uma atividade fora do ambiente escolar: 'A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um meio de inclusão social e um processo de melhoria na qualidade de vida daqueles que, por algum motivo, não puderam participar do processo escolar nos anos normais, trazendo em si uma defasagem de aprendizagem'. Essa carga social negativa está presente no rosto de pessoas sofridas que não puderam frequentar as escolas – muitos nem parcialmente – em tempos de infância ou no tempo em que se pode chamar 'idade certa'. Hoje vão à escola com seu corpo já cansado pelo trabalho diário, mesmo

que aposentados, estes especialmente demonstrando em suas rugas as marcas do sofrimento durante sua vida e a resignação diante de uma realidade de exploração.

A experiência realizada pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos foi uma aula passeio em Barra Bonita, frequentando museus e a eclusa na barragem. Tudo como experiências bastante inusitadas para eles que, de forma geral, não têm condições de fazer passeios como esse, ainda mais quando se trata de uma aula em lugar mais distante de suas residências. No entanto, a experiência marcante é relatada pela bolsista, afirmando que muitos recordaram, por algum motivo, de sua infância e outros momentos da vida, causando emoção e alegria. Além de tais experiências, após os estudantes de EJA serem indagados a respeito da aula acontecer em formato de passeio, uma resposta resumiu o intuito e a importância da educação que se dá em variados espaços, valorizando ainda mais a aula passeio: ‘Nunca pensei que podia aprender tanto apenas andando por algum lugar’. De todo modo, como afirma a aluna L, a aula em forma de passeio tem um valor na educação escolar, podendo ser momento de forte aprendizagem, conforme declara: ‘A escola é responsável pela formação e esta, por sua vez, não significa apenas aprender o conteúdo programático, mas também abrange formação para o mundo no mundo, como novas leituras de vida’. Assim, como nos ensina Freire (2001), podemos oferecer momentos em que as leituras que jovens e adultos já possuem sejam enriquecidas; a leitura de mundo já presente em sua memória pode ser ampliada, gerando, por meio de um texto ou visita e passeio, nova leitura da palavra e do mundo que o rodeia.

O resgate dessa realidade desde a formação de professores é importante para que a busca de superação de desigualdades se faça presente em todos os espaços. A aluna M apresenta essa preocupação quando afirma o valor de ter esse acesso já em sua formação inicial com pessoas que foram marginalizadas pelo fato de não terem a oportunidade de cumprir seus anos escolares de acordo com a organização prevista em Lei. Portanto, destaca sua preocupação de forma comparada, considerando as vidas indignas dessas pessoas abandonadas e marginalizadas como um grande contraponto com a sua própria vida e de muitos de nós que tivemos o contato e acesso à escola desde a mais tenra idade sem que nos fosse provocada a interrupção dos estudos.

Conforme a estrutura de nossos currículos de formação de professores, não é comum ter momentos de discussão – especialmente nas aulas – a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Então, a preocupação da aluna M é que a academia não tem correspondido com essa luta em prol da superação do analfabetismo. O mais comum é que as pessoas, cada uma, sigam seu percurso formativo e não se voltem para as mazelas sociais e as sequelas presentes em vários ambientes. Então, para ela, a formação de professores deveria oferecer mais ainda essa formação a fim de que outras oportunidades também possam facilitar a inclusão das pessoas marginalizadas e desprezadas pela sociedade atual. Na EJA, muitas pessoas chegam sem um mínimo de noção de leitura e escrita; é uma luta constante e diária para que a compreensão da escrita vá se construindo aos poucos, libertando as pessoas de amarras sociais e de medos presentes em sua vida, até mesmo o medo de escrever e a vergonha por não saber como fazer.

A aluna M destaca essa realidade de uma das estudantes de EJA que se encanta com a escrita de seu próprio nome, diante de tanta dificuldade de compreensão que a acometeu por muito tempo: ‘Em outro momento, depois de escrito o cabeçalho, peguei o alfabeto móvel e, ao escrever seu nome, se alegrou, pois nunca havia escrito seu próprio nome. Ensinei as vogais a partir de seu nome e de seu filho’. É como conhecer, pela primeira vez, o seu próprio nome. E é justamente com tais histórias de vida que há a possibilidade de fomentar um aprendizado que seja construído conscientemente a partir de suas próprias experiências. Conforme afirma M:

No dia a dia nos deparamos com inúmeras ideias e as testamos e vemos resultados. Devemos estar atentos para perceber que não iriam aprender como aprendemos, pois carregam toda uma história e sabem muito mais da vida que nós mesmos. Então, por que não usar dessa história para ensiná-los?

É isso: por que não ensinar e aprender por meio de sua própria história? Tal preocupação e metodologia freireana deveria constar nas ações e atividades escolares como forma de favorecer o aprendizado com o sentido de ligação com os contextos de vida. Aprender não pode ser algo extraordinário

e distante, mas algo que se realiza durante a vida, com a vida e a partir dos próprios contextos, ainda que com carências e dificuldades para tanto.

Tais preocupações com a formação de professores e da formação inicial de jovens e adultos, na escola básica, deveria estar presente em nosso contexto universitário, promovendo outras intenções de formação que não a mera formação acadêmica e o cumprimento de afazeres para a carreira, o que torna o ofício pesado e excludente. Realizar reflexões que valorizem a superação das desigualdades e a inclusão de pessoas é fundamental para a tomada de consciência do dominador e do dominado, conforme Freire (2005).

É comum, nesse meio da Educação de Jovens e Adultos, que as pessoas necessitem de auxílio além dos advindos da sala de aula. Então, a tarefa de ensinar e aprender que brotam de nossas bolsistas é fundamental para que seja um momento a mais de ensino e aprendizagem que se aproxime de uma escola mais livre e mais vinculada à vida do jovem e adulto. A aluna C destaca essa importância de sua atuação, sem a qual, possivelmente, muitas experiências nas escolas seriam mais difíceis de serem realizadas como efetivo aprendizado. Assim, conforme nos indica a aluna C 'segundo o pensamento freireano, o intuito é desenvolver as pessoas nos estudos, ao mesmo tempo em que tomam consciência de sua realidade'. A tarefa de ser professor e de estar nesse processo de formação inicial é e deve ser a de vincular tudo o que é ensinado à vida daquele que está ali para aprender algo. Claro que todos aprendem em comunhão, conjuntamente, mas há as intenções de cada uma das funções de ensinar e aprender; no entanto, quanto maior vinculação acontecer entre os conteúdos escolares com a realidade de vida do estudante, melhor será seu aprendizado e, ainda, melhor será a sua tomada de consciência de sua realidade para a superação de problemas sociais persistentes.

Para a aluna C, é necessário acompanhar bem de perto os estudantes de EJA pelo motivo de haver maiores dificuldades de aprendizado da escrita e leitura. Há, comumente, trocas de sílabas que provocam a confusão em seu uso, o que é sempre normal em tempos de aprendizagem na educação básica (também em outros níveis isso se repete), mas que sempre é possível melhorar. Porém, na EJA, conforme sua afirmação, há maiores dificuldades para o uso de algumas letras, o que exige esse acompanhamento.

Estes tinham uma noção muito básica da leitura e escrita, cometendo erros de ortografia como trocando "ç" por "s" ou "ss", "ão" por "am", ou até mesmo quando eu ditava a frase escreviam as palavras sem separação. Normalmente, demoravam a conseguir ler uma frase ou a liam confundindo algumas palavras na tentativa de ler mais rápido; então, eu voltava desde o início do texto, relendo com eles e pedindo que segurassem o lápis para que fossem acompanhando sílaba por sílaba e somente assim, decompondo a palavra, conseguiam lê-la e entender o que estava escrito. (Aluna C).

Vale destacar que, apesar de ser um erro comum no aprendizado, a aluna C destaca a dificuldade maior nessa modalidade, pois demoram muito mais para reconhecer e aceitar a diferença no uso de cada letra e palavras. No entanto, em sua experiência, depois do auxílio e sua presença mais constante e próxima da pessoa, essa dificuldade foi sendo sanada com maior facilidade, lendo, escrevendo corretamente e compreendendo os enunciados.

Além do aprendizado que foi ocorrendo com os estudantes de EJA, a aluna C destaca a sua experiência com essa realidade, o que a torna mais próxima dos desafios educacionais e com o desejo profundo de superação de tais dificuldades, auxiliando em todo o processo de formação e de luta:

Como futura professora acredito que o papel que o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos desempenha é de grande importância para que o direito à educação e à alfabetização que todos possuímos seja conquistado e garantido por aqueles que, por diversas circunstâncias, não puderam concluir seus estudos no tempo esperado.

Sua formação inicial que já se dá no contato com essa realidade a desperta para a defesa do direito à educação e alfabetização, ambos, em grande medida, descumpridos pela Lei como sendo algo de menor valor para a sociedade e para a vida digna das pessoas envolvidas.

A educação e a superação dos problemas e dos medos devem acontecer como forma de libertação das pessoas; já existe a exploração de suas vidas e trabalhos; existe a resignação como consequência do

sofrimento acometido a muitos; existe, ainda, a alimentação do medo de tomada de liberdade pela persistência de uma vida explorada, resignada e indigna. Conforme Freire (2005) “Não são raras as vezes que participantes desses cursos, numa atitude em que manifestam o seu ‘medo da liberdade’, se referem ao que chamam de ‘perigo da conscientização’”. É como se o medo da liberdade fosse mais forte do que as possibilidades de mudança de suas vidas, tomando consciência e tornando-a crítica diante da realidade vivida.

Com isso já evidenciado, podemos afirmar e exigir que se respeite o seu legado na medida em que a educação brasileira ganhou contribuições importantes de Paulo Freire em épocas em que o projeto educativo se iniciava de forma mais consistente e com a atuação do Estado para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação. Assim, a perspectiva de uma educação para todas as pessoas começava a ser vislumbrada por muita gente. Durante muito tempo ainda, aquilo que estava reservado a pessoas mais abastadas ou que tinham algum interesse em seguir carreira religiosa, continuava sendo privilégio. Aos poucos, passava a ser possibilidade mais próxima, chegando aos nossos dias como escola obrigatória, para todos e com as características próprias como gratuita, laica, pública e de qualidade.

Claro está que isso tudo ainda permanece como desafio no Brasil. Há sérios problemas no sistema educacional, os quais privilegiam alguns, excluem outros e conserva grande número de pessoas à margem. De todo modo, é mister que se tome como pauta de discussão e luta permanente a busca por uma educação que leve as pessoas à dignidade de vida. Paulo Freire sempre buscou desenvolver uma metodologia de trabalho e estudos que primasse pela conquista de novas possibilidades de vida que não meramente aquela determinada por um poder soberano e dominador. Seu desejo sempre foi o de que as pessoas, por meio da educação, pudessem, ao mesmo tempo em que ocorria a alfabetização, alcançar a consciência de si e da sociedade em que vivem, superando os limites, fazendo parte da sociedade e, em grande medida, pudessem escolher outra forma de vida que não a de resignação total às determinações alheias.

Com estas ideias, sempre fui tomado pela Filosofia da Educação e pelo pensamento de Freire, dando-me elementos para pensar outras possibilidades de educação que não seja determinada estritamente por decisões superiores e mantendo os alunos e todos os demais como subalternos. A educação, portanto, deve ser um meio de promoção da vida da pessoa de forma que ela faça a leitura de seu mundo diferentemente que antes, este que se dava num regime de submissão; este regime deve ser superado, não aceitando ser dirigido por outrem sem que tal decisão tenha passado pela sua reflexão e plena consciência do que ocorre ao seu redor e em si mesma. A escola, a educação e todos os espaços propícios para isso devem favorecer o crescimento da pessoa, sua libertação de amarras e grilhões que as mantêm prisioneiras; deve oferecer a releitura: leitura do mundo, leitura da palavra e nova leitura de mundo que a liberte.

Freire, além de suas contribuições no campo da educação brasileira, deixou legado a toda educação latino americana, além, ainda, de ser referência em vários países do mundo. Seu pensamento é recurso para se pensar a vida marginalizada que é aparente e escancarada na América Latina; vida tomada, vida de sofrimento, vida abandonada, cultura invadida, vida resignada e explorada. Tudo isso, de algum modo precisa ser superado pelas próprias mãos humanas, quiçá, de acordo com as crenças aqui ainda persistentes, pelas divinas, as quais dão brilho aos olhos de povos pobres sofredores. A libertação não pode ser algo dado, mas iniciado no terreno dos próprios povos sul-americanos.

Há, por consequência, reinando neste território, um medo de ser nós mesmos e o medo de pensar ‘o nosso’ como forma de filosofar a partir do que é e há aqui, como processo de posicionamento e libertação. Toda nossa educação, nossa escola, valoriza o setor culto, aquilo que já foi legitimado pelo poder dominador e que deve ser transmitido, ensinado, decorado e assimilado por todos. Por sua vez, há um setor popular, desprezado; aquilo que realmente é e existe aqui, deixado de lado para que aquele primeiro setor se sobressaia e ganhe soberania. É comumente valorizada a técnica acadêmica a fim de que não haja o inesperado; tudo pode ser definido, determinado e programado, desprezando a surpresa, que poderia ser a contribuição do outro, do ser daqui e daquilo que é ou seria a cultura inicial.

Pensar a escola, a educação e, dentro desse espaço, a Educação de Jovens e Adultos e, para nós que atuamos com essa realidade, um compromisso. Ainda que não se realizem todos os feitos para a superação dos problemas atuais, vemos como fundamental o vínculo das alunas participantes, ainda em processo de formação, com seus pés, mãos e olhares para a vida de um povo sofrido. Tudo o que já experimentaram e vivenciaram na escola e com as trocas de experiências já é um recurso formativo, também como forma de tomada de consciência.

CONCLUSÕES

Assim como nós já passamos pela escolarização e, possivelmente estamos em outros momentos de estudos, desejamos que muitas outras pessoas experimentem o mesmo. Possam aprender sempre mais; possam aprender a escrever, além daquilo que pode ser escrito em seus cadernos, possam escrever a sua vida sendo autores verdadeiramente declarados, alfabetizados e conscientes da realidade em que vivem e que buscam, nela a libertação constante. Assim como há esta preocupação em nossas alunas que se envolvem com a Educação de Jovens e Adultos, é fundamental a clareza para dizer e defender que alfabetizar é conscientizar.

A educação, a aprendizagem, a escrita e tudo o que ocorre na escola não pode permitir a reprodução como se o aprendizado fosse a repetição de palavras; a função é colocar as pessoas em uma condição e possibilidade de encontrar nova existência na crítica de seu próprio mundo vivido até o momento. Com isso, ainda que lentamente mas processualmente, possa dizer a sua palavra conscientemente. A sua escrita, o seu texto, a sua vida e todas as suas inquietações, medos e limitações com fins de libertação.

Superar o medo da história pode ser o primeiro passo para a superação; há aqui uma história acidentada, não linear, com grandes diferenças entre campo e cidade, o que já define rico e pobre. Os analfabetos, no segundo grupo citado, não fazem parte da história. Foi construída a história a partir de fatos e coisas, desprezando o homem; não a história do homem de uma realidade própria. A história divulgada trouxe personagens criados como superiores, desfazendo-se de pessoas que aqui se constituíram até algum certo momento; são os coronéis e mandões da sociedade que são respeitados meramente porque os demais são mantidos como dominados, resignados e inferiorizados. Essas pessoas morreram e morrem a cada dia, ou melhor, foram aniquiladas, fato este que se repete no meio educacional. Portanto, precisam ser resgatadas de seu poço interior.

Há, no homem brasileiro e sul americano, o medo de ser inferior, pois já foi catalogada como inferior a América do sul, seja nos mapas, seja no ser humano, seja em sua cultura; o homem e a mulher pobre são mantidos como inferiores. Isso cria no ser daqui o panorama de um superior como o útil e o inferior como o inútil, assimilando uma postura resignada. Se em verdade cristalizou-se uma aculturação desde fora, precisamos fazer a viagem que nos leve até as raízes de nossa existência.

Seguindo o pensamento e método de Freire, queremos enfatizar que sua atuação sempre ensejou a construção de uma aprendizagem popular; ao mesmo tempo em que conscientiza, politiza, dá consciência e torna mais clara a vida de pessoas desvalidas em busca de superação dos males que a vida e a estrutura social imprimem em cada um. Assim, em cada momento de nossa atuação na educação é fundamental que fomente um ensino e aprendizado como círculos de cultura, como trocas e como problematização de toda a realidade. Os homens, diz Freire (2005), mais uma vez são desafiados a se proporem a si mesmos como problema. Justamente por saberem pouco de si mesmos, precisam tomar consciência disso e, gradualmente, terem consciência das possibilidades de mudança, colocando-se como problemas e serem pensados, perguntando-se, respondendo-se e elaborando novas perguntas.

Ao final deste texto, quero trazer uma epígrafe que Paulo Freire coloca em seu livro *Pedagogia do Oprimido* logo no início de suas *Primeiras Palavras* como forma de introdução dos capítulos que seguem sua obra; essa epígrafe retrata nosso respeito, nossa agonia, nossa luta e nossa persistência em ver aquele que sofre, mas que, numa pedagogia da esperança, podemos permanecer em luta por dias melhores.

*Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se*

*Descobrem e, assim,
Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
Com eles lutam.*

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados 15 (42), USP, São Paulo, 2001. In: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> . Acesso em 16 de ago de 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>

GARCIA, Luiza Monteiro; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Aula Passeio na Educação de Jovens e Adultos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3103.

QUEROLI, Mariana Panciera; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Formação de Professores: PIBID Pedagogia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3111.

PELEGRINI; Giovana Martins; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Um relato de experiência do Subprojeto PIBID Pedagogia: a importância para a Formação de Professores**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3131.

SOUZA, Camila Nascimento; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Formação de professores e atuação no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3110.

FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008 -2018)

Cássia Carolina Piva, Vanda Moreira Machado Lima

Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: cassia.piva@unesp.br

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido em 2019. O problema de pesquisa foi: o que os estudos acadêmicos têm apontado sobre a temática de feminização do magistério? Visamos refletir sobre o processo de feminização do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise crítica da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no período de 2008 a 2018. Optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica. Encontramos 1.761 produções entre dissertações e teses; dessas, 31 estudos demonstraram aproximação com a temática pesquisada. Dentre as 31 produções, selecionamos três para análise da pesquisa. Os resultados revelaram que todas (autoras e orientadoras) atuam ou têm experiências em sala de aula ou formação de professores/as, ressaltando que há a necessidade em se discutir sobre as questões de gênero na escola.

Palavras-chave: Feminização. Docência. Magistério. Educação Infantil e Ensino Fundamental.

FEMINIZATION OF THE MAGISTRY: ANALYSIS OF ACADEMIC PRODUCTIONS (2008-2018)

ABSTRACT

This article presents part of the results of a Course Completion Work (TCC) research defended in 2019. The research problem was: what have academic studies pointed out on the subject of feminization of teaching? We aim to reflect on the process of feminization of teaching in Early Childhood Education and in the Early Years of Elementary Education, based on a critical analysis of the academic production of the Graduate Programs in Education (PPGE) of the Universidade Estadual Paulista (Unesp), in the period of 2008 to 2018. We opted for the qualitative research approach, focusing on bibliographic research. We found 1,761 productions between dissertations and theses; of these, 31 studies demonstrated an approximation with the researched theme. Among the 31 productions, we selected three for analysis of the research. The results revealed that all (authors and advisors) work or have experiences in the classroom or teacher training, emphasizing that there is a need to discuss gender issues at school.

Keywords: Feminization. Teaching. Magisterium. Child and Elementary Education.

FEMINIZACIÓN DE LA MAGISTERÍA: ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ACADÉMICAS (2008-2018)

RESUMEN

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación de Trabajo de Finalización de Curso (TCC) defendida en 2019. El problema de investigación fue: ¿qué estudios académicos han señalado sobre el tema de la feminización de la docencia? Pretendemos reflexionar sobre el proceso de feminización de la profesión docente en Educación Infantil y en los Primeros Años de Educación Primaria, a partir del análisis crítico de la producción académica de los Programas de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidade Estadual Paulista (Unesp), en el período de 2008 a 2018. Optamos por el enfoque de investigación cualitativa, con foco en la investigación bibliográfica. Encontramos 1.761 producciones entre disertaciones y tesis; de estos, 31 estudios demostraron una aproximación con el tema investigado. Entre las 31 producciones, seleccionamos tres para el análisis de la investigación. Los resultados revelaron que todos (autores y supervisores) trabajan o tienen experiencia en el aula o formación docente, enfatizando que existe la necesidad de discutir temas de género en la escuela.

Palabras clave: Feminización. Enseñando. Magisterio. Educación Infantil y Educación Primaria.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se constitui de parte dos resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido e defendido no final do ano de 2019.

O interesse em refletir sobre feminização do magistério se deu a partir das observações realizadas nos estágios supervisionados durante a graduação em Pedagogia, pois, notamos uma significativa ausência de professores homens e uma massiva presença feminina na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, curiosamente, ao conversarmos com demais estudantes do curso, esse fato era comum nas escolas que desenvolviam seus estágios, relatando-nos, um/a ou outro/a, que havia a presença de homens como professores, mas somente como profissionais da disciplina de Educação Física. Assim, começamos a nos questionar se o fenômeno observado era apenas local ou se já havia estudos documentando ou relatando casos semelhantes.

Para isso, seguimos o que Severino (2002) nos indica nesse processo inicial de pesquisa que é o de se inserir em um universo de problemáticas antes, conhecer e experimentar uma multiplicidade de problemas e questionamentos para que o/a pesquisador/a encontre o tema que o/a instigue e cause desejo em conhecer e discutir a problemática. Desse modo, buscamos referenciais que pudessem contribuir para nossa compreensão do tema e nos deparamos com um campo significativo de discussões e estudos sobre a questão da feminização do magistério.

Mas por que estudar feminização do magistério no contexto brasileiro? Acreditamos que é necessário, diante deste cenário político, social e cultural delineado, colocar à luz e problematizar concepções produzidas e reproduzidas pelo poder hegemônico patriarcal, pela classe social dominante, pela divisão sexual do trabalho em relação aos estereótipos, pré-conceitos, desvalorização e exclusão das mulheres.

Yannoulas (2011), nos elucida que a feminização possui caráter qualitativo, ou seja, são atribuídos aspectos e denotações ditas femininas a determinado ofício ou ocupação e o magistério se configura como uma profissão feminina, significando que, independente do sujeito que exerça o cargo, ele possuirá atributos femininos socialmente construídos como: missão, maternagem, cuidado, delicadeza entre outros. Segundo Nacarato, Varani e Carvalho (1998), a questão de gênero se acentua na docência, pois, a presença de mulheres na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é massiva. Mesmo que homens ocupem posições na docência, eles se concentram majoritariamente no Ensino Médio e Superior, visto que a esmagadora maioria dos postos dos níveis infantil e fundamental, são ocupados por mulheres.

Dessa forma, estudar a feminização da profissão docente, nos ajuda a problematizar o arquétipo colocado sobre a mulher e sobre o homem, colocando em questão essa construção social do que é “papel de homem” e “papel de mulher”.

Sendo assim, compreendemos, no entanto, que o trabalho se transforma, ou seja, trabalhos que antes eram ocupados majoritariamente por homens, hoje são ocupados por mulheres, ou o inverso, com a docência, por exemplo. Todavia, vale nos questionar: quais são as implicações políticas e sociais quando pensamos no trabalho exercido por mulheres, diante de um silenciamento e de uma marginalização histórica a que estas foram submetidas?

Longe de se esgotarem as discussões, buscamos neste artigo, contribuir com os estudos a respeito da feminização do magistério endossando as reflexões de gênero no campo da educação e do trabalho, pois “discutir as relações de gênero é confrontar as relações de poder que existem entre homens e mulheres e reconhecer os privilégios do sexo masculino e da masculinidade como sistema cultural (FERREIRA, CARVALHO, 2006, p. 146).

Com base nesta discussão, nos propusemos responder a grande questão que nos inquieta: o que os trabalhos acadêmicos têm desenvolvido sobre a temática de feminização no magistério?

Visando responder nossa inquietação, o objetivo geral deste artigo foi refletir sobre o processo de feminização do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise crítica da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no período de 2008 a 2018.

O artigo está estruturado em três momentos, da seguinte forma: Delineamento metodológico; Resultados e discussões: apresentação das análises das produções acadêmicas sobre feminização do magistério; Conclusões; Agradecimentos e Referências.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Considerando os objetivos desta pesquisa, realizamos um estudo a partir da abordagem qualitativa, fundamentando-nos pela lente orientadora da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa qualitativa permite aos/as pesquisadores/as estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, pois ela se faz significativa por retratar a complexidade do cotidiano. A preocupação maior, nesta abordagem, é mais voltada para o desenvolvimento e construção em si do que com o produto, ou seja, o/a pesquisador/a deverá estar atento/a a todo o processo e esse será o seu objeto de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Minayo (2002, p. 22) complementa que as pesquisas qualitativas respondem às questões mais particulares e que não podem ser quantificadas de fato, ou seja, "[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores, crenças 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".

É, portanto, uma pesquisa que requer leituras e reflexões, partindo de um posicionamento teórico do/a pesquisador/a. Desse modo, dialoga diretamente com a pesquisa bibliográfica, que segundo Lima e Mioto (2007, p. 38) esse tipo de pesquisa "[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório", ou seja, a pesquisa bibliográfica exige um processo sequencial a ser seguido para que o/a pesquisador/a tenha discernimento das etapas, podendo desenvolver uma boa pesquisa. Ela possibilita ao/a pesquisador/a certa flexibilidade nas possibilidades de rever, sempre que necessário, o "[...] objeto de estudo [...] de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Dessa forma, realizamos uma busca direcionada por dissertações e teses publicadas no Repositório Institucional UNESP³¹, referentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação. A seleção dos trabalhos se deu por meio do estabelecimento de alguns parâmetros, conforme Lima e Mioto (2007) indicam, como: a) parâmetro temático: feminização do magistério; b) parâmetro linguístico: Língua Portuguesa; c) principais fontes: Repositório Institucional da UNESP e d) parâmetro cronológico: 2008 a 2018.

Nossa exploração iniciou-se selecionando alguns filtros de busca indicados pelo repositório, amparando-nos sempre nos parâmetros previamente estabelecidos, como: tipos de materiais: dissertação e tese; data de publicação: 2008 a 2018; idioma: português; Pós-Graduação em Educação: Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp/Presidente Prudente); Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp/Marília); Instituto de Biociências de Rio Claro (IBRC/Unesp/Rio Claro) e Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR/Unesp/Araraquara) e o tipo de produção: científica, que condiz com o primeiro passo, o de identificação da produção acadêmica. Esses filtros para a coleta de dados nos ajudaram a obter uma delimitação mais clara do universo de pesquisa que nos propusemos a investigar, possibilitando uma direção mais objetiva ao nosso problema de pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa estabelecemos os seguintes passos: 1º Identificação da produção acadêmica dos PPGE/UNESP no período de 2008 a 2018; 2º Seleção das produções por meio da leitura dos seus respectivos títulos; 3º Tabulação dos dados quantitativos em uma planilha de *Excel*; 4º Leitura e análise dos resumos de todos os trabalhos selecionados; 5º Sistematização por temáticas, mediante análise de todos os resumos; 6º Análise das pesquisas identificando problema de pesquisa, metodologia e resultados; 7º Sistematização dos resultados da produção analisada.

Todo o material foi analisado criticamente a partir da fundamentação da obra de Lima e Mioto (2007, p. 41), que propõe cinco fases a saber:

Leitura de reconhecimento do material bibliográfico – consistiu em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou

³¹ O Repositório Institucional UNESP tem por objetivo armazenar, preservar, disseminar e possibilitar o acesso aberto, como bem público global, à produção científica, acadêmica, artística, técnica e administrativa da Universidade. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>.

dados referentes ao tema [...]; b) Leitura exploratória – também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo [...]; c) Leitura seletiva – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. d) Leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. e) Leitura interpretativa – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta [...] requer um exercício de associação de ideias, transferências de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar.

Essas etapas de leituras sucessivas dos materiais selecionados são de extrema relevância para a seleção dos dados e das informações, já que:

[...] a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

No primeiro passo, utilizamos como descritores: mulher; feminização do magistério; docência; gênero. Os materiais foram selecionados a partir de seus respectivos títulos e resumos, os quais indicaram proximidade com nosso objeto de pesquisa, sendo este o segundo passo do processo de levantamento dos materiais, a seleção das produções.

A tabulação quantitativa dos dados, que consistiu no terceiro passo, foi organizada e categorizada com a ajuda da ferramenta *Excel*, por meio das seguintes categorias: campus, ano, título do trabalho, categoria (tese ou dissertação), resumo, referência conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), autor/a, palavras-chave, link da página, gênero (feminino ou masculino).

No quarto passo, selecionamos os trabalhos por meio de uma leitura minuciosa dos resumos identificando, em um primeiro momento, qual era o objetivo, a metodologia, conclusões ou resultados e seguimos para a sistematização e análise dos materiais.

Para o quinto passo, retomamos os aportes de Lima e Mioto (2007), cuja proposta consistiu em um roteiro para as leituras, citando três campos básicos para a investigação das informações, de modo que os dados sigam uma organização: identificação da obra; caracterização da obra; e contribuições da obra para o estudo. No que diz respeito ao primeiro campo de investigação, identificamos o/a autor/a, o/a orientador/a e a qual categoria pertence a pesquisa (dissertação ou tese); no segundo campo, abordamos a problemática de pesquisa, a metodologia utilizada, o referencial teórico que subsidiou o estudo; e por fim, no terceiro campo de investigação, quais os resultados obtidos da pesquisa.

O sexto passo, consistiu na identificação dos resultados e as contribuições que o estudo evidenciou a respeito da temática e por fim, realizamos a sistematização dos resultados, que compreende o sétimo passo. Neste momento, elaboramos um diálogo entre as pesquisas selecionadas e analisadas, identificando possíveis pontos que convergem ou divergem. Pontuamos também no processo de análise, quais foram os/as referenciais usados.

A organização do processo de análise se constituiu em dois momentos: inicialmente, uma descrição geral das produções e, posteriormente, a articulação entre elas, enfatizando os três campos de investigação citados por Lima e Mioto (2007).

Foram coletadas algumas manchetes de jornal na busca por estabelecer diálogo com nossa discussão. A busca foi feita pelo *Google* a partir de uma pesquisa simples referente a notícias relacionadas a discussões sobre de gênero. Optamos por jornais online que mais circulam na rede, ou seja, aqueles de alcance massificado.

Durante toda a trajetória de leitura, confeccionamos as fichas de acompanhamento, pois como bem nos elucidou Gil (2008, p.75), “os elementos importantes obtidos a partir do material devem ser anotados, pois eles constituem a matéria prima do trabalho de pesquisa”. A construção dessas fichas, que podemos denominá-las também de fichamentos, contribuiu para redigir o texto final da pesquisa, já que,

subsidiados pela pesquisa qualitativa, compreendemos que a análise minuciosa dos textos selecionados é um dos pontos-chaves e cruciais do nosso trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Muito tem se debatido sobre a condição feminina ao longo da história, o que significa que estamos desconstruindo e questionando as relações sociais desiguais, construídas dentro do sistema capitalista patriarcal.

A década de 1980 demonstrou uma verdadeira explosão de temas relacionados à questão da mulher em diversas áreas do conhecimento, e esses temas se fizeram concretos pela pressão constante feminina, que perceberam o desconhecimento e a ausência de histórias femininas. Explode, assim, um movimento de negação ao determinismo natural e biológico referente ao sexo, feminino e masculino, permitindo não só a discussão sobre a mulher, mas também a respeito da figura masculina, ou seja:

[...] cada vez mais, portanto, cresceram os estudos sobre as relações de gênero, sobre as mulheres, em particular, ao mesmo tempo em que se constitui uma nova área de estudos sobre os homens, não mais percebidos enquanto sujeitos universais (RAGO, 2011, p. 7).

Desse modo, conforme os objetivos delineados, no decorrer das investigações nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nos deparamos com um total de 150 programas que a UNESP oferece, sendo que 8 destes são referentes à área de Educação, distribuídos em 5 cidades: Marília, com mestrado e doutorado em Educação; Presidente Prudente, com mestrado e doutorado em Educação e mestrado profissional em Educação Física; Rio Claro, com mestrado e doutorado em Educação e em Educação Matemática; Araraquara, com mestrado e doutorado em Educação Escolar e mestrado profissional em Educação Sexual; e, por fim, Bauru, com mestrado e doutorado em Educação para Ciência³².

No que condiz às grandes áreas do conhecimento, seguimos pela área de Ciências Humanas, a qual contempla os programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Escolar e Educação Sexual e respeitando nosso objetivo geral, selecionamos somente os programas que contemplavam a categoria de mestrado e de doutorado em Educação e Educação Escolar como: Marília, Rio Claro e Presidente Prudente com PPGE e Araraquara, com Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE).

Em um segundo momento, procedemos um levantamento bibliográfico no Repositório que contava com um acervo de 25.744 dissertações de mestrado e 13.632 teses de doutorado publicadas, dentre outras produções, como artística, técnica, administrativa, reunindo um total de 141.258 produções³³. Hoje esse percentual de produções já é outro, considerando que a o levantamento bibliográfico da pesquisa foi realizado por volta do mês de setembro de 2019.

No processo de identificação da produção acadêmica envolvendo os campi selecionados, deparamo-nos com um total de 1.761 trabalhos desenvolvidos na área da Educação, na categoria de dissertação de mestrado e tese de doutorado entre 2008 a 2018, discutindo diversas temáticas referentes à Educação. A tabela a seguir demonstra o total de trabalhos por campus:

³² Informações retiradas do Portal da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em: http://propgdb2.unesp.br/home_page/pesquisar_programa.php. Acesso em: 02 set. 2019.

³³ Informações retiradas da página inicial do Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 02 set. 2019.

Tabela 1: Total de produção acadêmica (2008-2018)

Ano	Presidente Prudente		Marília		Rio Claro		Araraquara		Total
	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	
2008	0	31	18	27	0	15	15	20	126
2009	0	15	17	44	0	24	20	36	156
2010	0	29	26	33	0	25	20	27	160
2011	0	38	33	22	0	19	31	17	160
2012	0	29	19	30	0	20	26	4	128
2013	1	25	21	28	0	20	10	20	125
2014	17	20	16	23	0	33	26	31	166
2015	7	22	15	41	1	27	10	28	151
2016	24	21	37	34	6	33	38	28	221
2017	18	31	24	28	7	30	21	24	183
2018	19	13	27	35	12	30	23	26	185
Total	86	274	253	345	26	276	240	261	1761

Fonte: Repositório Institucional da Unesp. Organizado pelas autoras.

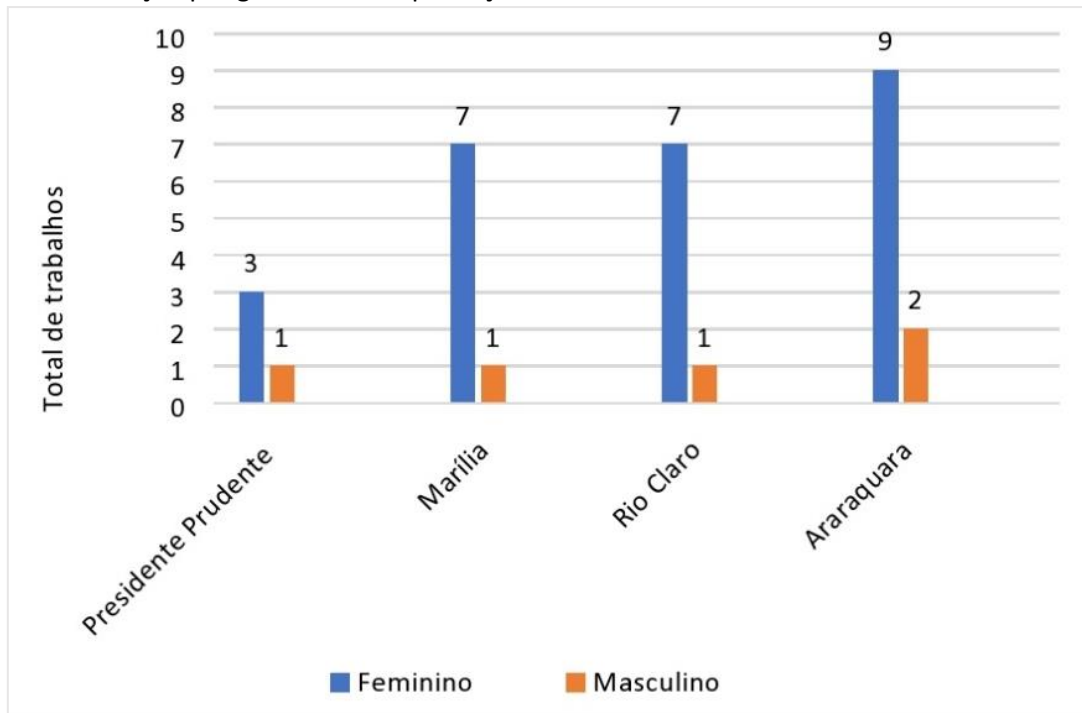
Dentre os três campi escolhidos, Marília (PPGE criado em 1988) e Araraquara (PPGE criado em 1997), possuem um tempo maior de PPGE, contando, portanto, com uma quantidade maior de produções científicas. O campus de Marília atua nas linhas de pesquisas: 1. Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano; 2. Educação especial; 3. Teoria e práticas pedagógicas; 4. Políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações, trabalho e movimentos social; 5. Filosofia e história da Educação no Brasil. Já o campus de Araraquara possui as seguintes linhas: 1. Sexualidade, cultura e educação sexual; 2. Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas; 3. Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade; 4. Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura; 5. Política e Gestão Educacional.

Observamos nos dados uma ampla produção de pesquisa nas categorias de dissertação e tese na área de Educação, nos mais variados temas diante do recorte temporal que estabelecemos, confirmando com as informações divulgadas pela *World University Rankings (CWUR)*³⁴ de que a Unesp é a quarta melhor universidade do país e a sétima melhor da América Latina, desenvolvendo pesquisas, projetos de extensão e ensino de qualidade.

Conforme a tabela 1, de um montante de 1.761 produções encontradas, foram previamente selecionados 31 trabalhos que apresentaram proximidade com nossa temática de pesquisa, ou seja, de 605 teses publicadas, 9 aproximam-se do tema, e das 1.156 dissertações publicadas, 22 tiveram aproximação com nosso assunto.

De antemão, um dado que nos despertou a atenção foi que, desses 31 trabalhos previamente selecionados, mais de 80% foram produzidos por mulheres, conforme demonstra o gráfico a seguir:

³⁴ Informação disponível no portal de notícias da Pró-Reitoria da UNESP. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/34940/unesp-fica-entre-as-melhores-do-pais-em-ranking-universitario>. Acesso em 18 out. 2019.

Gráfico 1. Classificação por gênero das 31 produções selecionadas

Tais trabalhos, como dito anteriormente, são os que mais se aproximaram da temática de feminização do magistério, voltada à discussão sobre gênero, mulher, magistério, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O campus de Araraquara demonstrou uma significativa produção acadêmica desenvolvida por mulheres, seguido de Rio Claro e Marília, que se encontram juntos, e com menor número de produções, Presidente Prudente. Isso pode nos demonstrar que o interesse pelas discussões de gênero tem se dado com maior frequência entre as mulheres, principalmente no âmbito da educação, formação docente e nas temáticas que circundam o ambiente escolar.

Dos 31 trabalhos selecionados, desenvolvemos uma leitura minuciosa de seus respectivos resumos e palavras-chave, buscando identificar quais trariam a discussão de gênero e de feminização no magistério no âmbito da Educação Básica e, mais especificamente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e após o processo de análise preliminar, selecionamos 3 dissertações de mestrado, 2 referentes ao PPGE de Presidente Prudente e 1 de Rio Claro, os quais mais se aproximaram da temática de pesquisa. Os critérios utilizados para a seleção dos 3 levaram em conta se a discussão estava voltada para o debate sobre gênero ou feminização do magistério, relacionado a Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O quadro abaixo, apresenta a relação das pesquisas selecionadas para a posterior análise:

Quadro 1: Trabalhos selecionados (2008-2018)

Campus	Ano	Categoria	Autora	Orientadora	Título	Palavras-chave
Presidente Prudente	2008	Dissertação	Elizabeth Angela dos Santos	Arilda Inês Miranda Ribeiro	Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, campus de Presidente Prudente.	Gênero. Profissão docente. História oral.
Rio Claro	2011	Dissertação	Maria Teresa Mendes de Oliveira Lima	Leila Maria Ferreira Salles	Entre tapas e beijos, quais as possibilidades? Tessituras nas relações de gênero em uma escola do Ensino Fundamental II.	Sexo. Gênero. Corpo, sexualidade. Escola.
Presidente Prudente	2015	Dissertação	Jéssica Kurak Ponciano	Arilda Inês Miranda Ribeiro	A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático no ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura do Estado de São Paulo.	Feminismo. Crítica literária feminista. Material didático. Gênero. Representação feminina.

Fonte: Repositório da Unesp (2019). Organizado pelas autoras.

Ao observarmos o quadro, com a seleção final das pesquisas, podemos notar que, de antemão, todos os trabalhos foram desenvolvidos por mulheres que já atuam como professoras em escolas ou universidades, as quais foram orientadas por mulheres, professoras livre-docentes. No entanto, notamos que os 3 trabalhos selecionados, não versaram diretamente sobre feminização do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no entanto apresentam discussões sólidas para a compreensão e discussão sobre gênero no trabalho docente e das discussões a respeito das relações de gênero no espaço escolar.

O trabalho que mais se aproximou da questão da feminização do magistério foi a dissertação da Elizabeth Angela dos Santos, intitulada “Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, Campus de Presidente Prudente”, defendida em 2008, que teve como objetivo identificar quais representações sociais têm as alunas egressas do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, em relação à profissão docente e as relações de gênero da categoria, no qual a autora aprofunda as reflexões sobre a formação de professores/as e sobre a concepção de profissão e profissionalidade docente do ponto de vista histórico/sociológico, analisando as questões relativas à feminização do trabalho docente (SANTOS, 2008).

As reflexões do trabalho em questão, segundo a autora, são oriundas de indagações sobre a feminização do magistério e questões relacionadas à discussão de gênero. No trabalho, a autora aprofunda

as reflexões sobre a formação de professores/as e sobre a concepção de profissão e profissionalidade docente do ponto de vista histórico/sociológico, analisando as questões relativas à feminização do trabalho docente (SANTOS, 2008).

O segundo trabalho, intitulado “Entre tapas e beijos, quais as possibilidades? Tessituras nas relações do gênero em uma escola do Ensino Fundamental II”, desenvolvido por Maria Teresa Mendes de Oliveira Lima, teve por objetivo central investigar os significados atribuídos pelas/os docentes, alunas/os no que diz respeito à questão de gênero e sexualidade e de que maneira isso se manifesta no cotidiano da escola.

O trabalho buscou desvendar as questões de gênero que circundavam o espaço escolar e colocou em questão a crítica de que a escola desenvolve e oferece um modelo binário de sexualidade - homem e mulher heterossexuais (LIMA, 2011), ocultando outras sexualidades alternativas que se afloram nos espaços e lugares. Mas, segundo a autora, “[...] no decorrer do trabalho fomos, muitas vezes, surpreendidos pelas colocações feitas, tanto pel@s educador@s³⁵, como pelo grupo de alun@s, que mostraram em seu discurso lugares menos cristalizados, estanques para o que é feminino e masculino” (LIMA, 2011, p. 135).

As reflexões feitas pela autora a partir das entrevistas com os/as professores/as nos denotou uma clara posição “as diferentes habilidades e competências cognitivas apresentadas, de acordo com o grupo de professor@s, não se relacionam diretamente ao sexo d@s alun@s” (LIMA, 2011, p. 136). Segundo ela, as respostas obtidas nas entrevistas, mostram que existe a busca em quebrar a hierarquização estabelecida, buscando formas menos desiguais no trabalho em sala de aula. Com a análise e discussão dos grupos focais, elaborados com os/as alunos/as, houve um grande interesse na participação por serem discussões significativas e que permeiam seus cotidianos. Ainda, há nas falas movimentos que denotam preconceito e discriminação de gênero, porém menos cristalizados e marcados se compararmos a concepções mais antigas referentes ao tema (LIMA, 2011).

Já o terceiro trabalho, intitulado “A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático do ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura do estado de São Paulo”, desenvolvido por Jéssica Kurak Ponciano, teve por objetivo central a utilização das correntes de pensamento Feministas como ferramenta para o ensino de possibilidades de leituras que desconstruam estereótipos negativos e questionem a posição social das mulheres nos textos que compõem os “Cadernos do (s) Aluno (a) de Língua Portuguesa e Literatura” do Estado de São Paulo.

A autora problematizou o quão a escola continua sendo um espaço que acentua, de maneira discreta e sorradeira, os mecanismos de opressão em que as mulheres também estão fadadas, e retoma, no decorrer do estudo, as diversas formas que o patriarcado se mobiliza para produzir a manutenção das mulheres a um espaço inferior à dos homens, contribuindo e reforçando a ideia de homem viril e superior (PONCIANO, 2015).

Ao estudar a pesquisa de Santos (2008), Lima (2011) e Ponciano (2015), compreendemos que ambas abordaram em comum, a contradição e também a importância da instituição escolar como instrumento, espaço social e político de combate aos estereótipos e discriminações de gênero, por meio da problematização dos conteúdos que são colocados nos currículos que chegam até o chão da escola, e não só, mas também o que as/os estudantes levam até a escola de assuntos e questões do cotidiano.

As autoras apresentam a necessidade em se falar sobre gênero na escola, problematizar os estereótipos colocados sobre mulheres e homens, valorizando a diversidade e vivendo-a, pois, este é um dos espaços para essas discussões (SANTOS, 2008; LIMA, 2011; PONCIANO, 2015), mas o que temos observado é justamente o contrário.

Vivemos momentos de ataques e deterioração de políticas públicas voltadas à educação, estamos circundadas/os por uma negação da diversidade, em uma tentativa de censura para que a ordem e a normalidade possam prevalecer. Encontramo-nos em um emaranhado de notícias falsas, as *Fake News*, que

³⁵ Segundo Lima (2011, p. 7) a utilização do símbolo @ se deu “[...] para indicar tanto o masculino como o feminino, evitando-se a escrita de termos nos distintos gêneros repetidamente. Esta é uma prática utilizada em alguns estudos e materiais produzidos sobre sexualidade, seu uso é uma opção que marca a busca por uma relação diferente, porém não desigual entre homens e mulheres. Assim, ao escrevermos professor@s estamos nos referindo às professoras e aos professores; alun@s às alunas e alunos”.

pairam e avançam cada vez mais as tessituras sociais, como podemos observar pelas figuras abaixo retiradas de manchetes de jornais online:

Figura 1.



Fonte: Esquerda Diário, 2018.

Figura 2.



Fonte: O Globo, 2019.

Figura 3.



Fonte: Agência Brasil, 2017.

Segundo Silveira (1995), vivemos em uma sociedade marcada pela presença de classes sociais e o ambiente escolar não fica isento dessa luta, mostrando-se como um espaço repleto de contradições, já que, ao mesmo tempo que é instrumento de dominação é também espaço que propicia a transformação, resistência e emancipação para a classe trabalhadora. Por mais contraditória que seja, ainda é um dos ambientes para a desconstrução dos estereótipos e preconceitos, não só de gênero, mas racial, religioso etc.

Outra questão que é ressaltada por Santos (2008) é que, mesmo que homens estejam em sala de aula tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é cobrada uma cultura feminina, ou seja, por comportamentos criados e dados como femininos: a delicadeza, a maternagem, a sensibilidade, supondo que um homem não possa possuir essas características, já que este é atroz, o dono da força, do saber, como bem nos elucida, a mesma autora, no trecho a seguir:

O sentido feminino está presente em todos os espaços e práticas docentes mesmo quando esses cargos são ocupados pelo gênero masculino. Dessa forma, fica evidente que a profissão docente tornou-se feminina ao longo do tempo devido às atribuições sociais que ditam as práticas masculinizantes e feminizantes na sociedade (SANTOS, 2008, p. 99).

A autora frisa, também, a importância em se abandonar essas concepções de segregação sexual e visões antiquadas referentes a estereótipos criados sobre a mulheres e sobre o homem colocando em pauta a discussão de gênero e analisando a questão da feminização do magistério não somente pelo lado quantitativo, e sim por todas as atribuições que a docência carrega como uma extensão da maternidade:

Nesta pesquisa não pretendemos de forma alguma deslegitimar os depoimentos das alunas egressas, pois ao verificar em suas falas alguns discursos que ressoam em nossa sociedade sobre as representações da identidade professoral, afirmamos sim que essas qualidades direcionadas para a docência têm raízes históricas e sociais que acabaram tornando-se uma parte concreta da identidade profissional d@ profess@r (SANTOS, 2008, p. 99).

Compreendemos que a instituição escolar é constituída por sujeitos diversos e muitos destes não conseguem, não buscam ou não sabem como construir um movimento reflexivo de questionamento e problematização daquilo que está colocado como um padrão ou regra a ser seguida e executada. Muitos e muitas tiveram em sua formação na educação informal, uma criação de acordo com a lógica machista, sexista, imposta pelo patriarcado, que produz uma "cápsula" quase impermeável, ou seja, posturas tradicionais, preconceituosas dificultando, assim, esse movimento reflexivo e problematizador. Neste caso, cabe ao espaço escolar propiciar a busca pela desconstrução dessas "ordens", "regras" que versam nossas vidas; porém, segundo Lima (2011), a instituição produz e reproduz modelos antigos de exclusão e permanência desses paradigmas sob diversas roupagens no dia a dia, aqui se encontra a contradição.

Dessa forma, a escola deveria/deve ser um dos espaços para se discutir que vivemos mergulhados em uma desigualdade social que mata aqueles/as que não detém o poder, escolhidos pela cor, pelo lugar onde moram, roupa que vestem, sexualidade que assumem; faz-se um dos espaços de desconstrução dos estereótipos que foram sendo colocados sobre homens e mulheres em relação a quais cores devem ou não usar, ou até mesmo quais profissões devem ou não seguir pelo fato de serem homens ou mulheres. É, ainda, um espaço para discutir e mostrar que mulheres podem sim estudar, como também podem optar ou não pelo matrimônio³⁶.

Nesse viés, Ponciano (2015), afirma que é preciso reformulações nos materiais didáticos, mostrando que há a necessidade de se ter um olhar voltado a questão de gênero, visto que, como traz ao longo do seu trabalho, muitas imagens, textos, sugestões de atividades, as quais são elaboradas por uma equipe curricular, carregam uma imagem deturpada e estereotipada da mulher, sujeitando-a a uma posição inferior ao homem. A autora põe em debate que ainda há discursos que contribuem e “[...] naturalizam situações de inferiorização da mulher, mantendo-a em sua posição de inferioridade e legitimando as violências promovidas pela cultura patriarcal” (PONCIANO, 2015, p. 140), dentro da escola e dos materiais utilizados.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nos estudos analisados foi que os problemas de pesquisas são distintos, buscando investigar e discutir pontos diferentes, mas todos estão interligados pela discussão de gênero, fundamentadas, predominantemente, em Guacira Lopes Louro (1997)³⁷, Margareth Rago (2001)³⁸, Heleieth Saffioti (2004)³⁹, Joan Scott (1990)⁴⁰, Jane Soares Almeida (1998)⁴¹ e Michael W. Apple (1998)⁴².

Os trabalhos de Santos (2008) e Lima (2011) buscam uma interação mais aproximada do tema de pesquisa, trabalhando com entrevistas e questionários, ressaltando a voz dos sujeitos. Nesse sentido, Lima (2011) aponta que a escolha em trabalhar com entrevistas semiestruturadas, questionários e grupos focais, deu-se pela interação mais próxima com sujeitos, permitindo maior interação entre pesquisadora e entrevistadas/os.

Santos (2008) defende que trabalhar a partir de uma perspectiva qualitativa “permite ao investigador uma maior aproximação do fenômeno estudado, através da interação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado” (p. 68). Desse modo, a autora optou por trabalhar com a metodologia História Oral para fazer viva e científica a voz dos sujeitos pesquisados, usando a entrevista semiestruturada como um grande instrumento para esse tipo de metodologia.

Já Ponciano (2015) segue uma linha metodológica um pouco distinta dos outros dois trabalhos, buscando por meio de uma análise crítica, embasando-se em estudos feministas, problematizar as representações hegemônicas de gênero que reiteram e enfatizam atitudes de preconceito e desigualdades entre homens e mulheres nos materiais enviados pela Secretaria do Estado de São Paulo nos “Cadernos de aluno/a de Língua Portuguesa e Literatura” do Ensino Médio, utilizando predominantemente a metodologia qualitativa e análise documental para selecionar e catalogar os textos que continham representações femininas.

A partir dos estudos, percebemos que os estereótipos de gênero se dão de maneira sorradeira e, muitas vezes, imperceptíveis a olhos que não questionam o mundo ao seu redor. Isso não se distancia das

³⁶ Trouxemos está reflexão, pois em uma fala o então Edir Macedo apontou que mulher não pode ter mais estudos que o marido e aqui gostaríamos de frisar que as mulheres podem tudo o que acharem pertinente e adequado para a vida delas, inclusive ter ou não um marido. A notícia está disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/09/24/interna-brasil,789307/bispo-edir-macedo-diz-que-mulher-nao-pode-ter-mais-estudo-que-o-marido.shtml>. Acesso em: 25.08.2020.

³⁷ LOURO, G. L. Gênero Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D.B; BUENO, B.; SOUSA, C; e SOUZA, M. C. Docência, memória e gênero – Estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras, 1997, p. 75- 84. LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G.L., (org.). O Corpo Educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-34.

³⁸ RAGO, M. Luce Fabbri, o anarquismo e as mulheres. Textos de História, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.219-244, dez. 2001.

³⁹ SAFFIOTI, H. Gênero patriarcal, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. Coleção Brasil Urgente.

⁴⁰ SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, nº2 jul/dez, 1990.

⁴¹ ALMEIDA, J.S. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, nº 191, p. 31-41 jan./abril 1998b.

⁴² APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa, 1998, nº 64, p. 14-23, São Paulo.

atribuições ditas femininas para a docência. Esses atributos arcaicos são alimentados pelas mais diversas instâncias sociais, tramando a exclusão, violência e marginalização das mulheres.

CONCLUSÕES

A título de conclusão, ressaltamos que não encontramos dentro do período que estabelecemos, trabalhos com a temática voltada para a discussão exclusivamente da feminização do magistério, no entanto, acreditamos que as pesquisas selecionadas nos ajudaram na compreensão e na discussão sobre gênero, pois versaram sobre o trabalho docente e as relações de gênero que circunscrevem a profissão e a escola, que se faz um dos espaços de atuação docente.

Dos 31 trabalhos selecionados, apenas 3 dissertações foram para a análise final, pois apresentavam proximidade com nosso objetivo e no processo de leitura e análise das pesquisas selecionadas, pudemos inferir que a escola se configura em um espaço de contradições, lutas e resistências, sendo uma das trincheiras de luta contra o patriarcado e, ao mesmo tempo, espaço de produção e reprodução do mesmo. Percebemos, ainda, que debruçar-se sobre a diversidade em que se apresenta e faz viva no espaço escolar e fora dele é preciso para que a discussão de gênero enquanto condição humana seja de fato efetivada, não cabendo somente às mulheres essa luta. A valorização e promoção de equidade entre os sujeitos sociais deve ser parte da filosofia da existência dos/as professores/as que atuam na sala de aula, além de ser abraçada pela instituição como um todo.

Falar e colocar em discussão a questão de feminização na docência não significa somente debater questões quantitativas em relação ao número de mulheres nesse ofício, mas também provocar a reflexão das implicações políticas e sociais quando pensamos em um trabalho que majoritariamente é exercido por mulheres.

Foi percebido, no decorrer da pesquisa, a necessidade de aprofundamentos nas discussões sobre gênero e divisão sexual do trabalho, pois são um dos pontos centrais para compreender o fenômeno de feminização e desvalorização da profissão docente.

É notório o interesse pela temática, mesmo que singelo, pela academia em discutir e desmistificar os estereótipos de gênero apregoados historicamente, colocando em pauta a questão do poder patriarcal que “paira” sobre a sociedade e, principalmente, sobre os corpos femininos. As discussões apresentadas nos trabalhos envolviam o debate sobre gênero na profissão docente, no chão da escola e estão intimamente conectadas com o fenômeno de feminização, já que a docência nos Anos Iniciais e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se constitui predominantemente com mulheres.

A nossa luta, a luta das mulheres, por equidade e igualdade é uma questão social, ou seja, ao longo da vida as relações sociais entre homens e mulheres acontecem, e o debate feminista deve e precisa permear nossas discussões para que assim possamos buscar uma sociedade mais justa e menos desigual. Homens nunca saberão o medo diário que nós, mulheres, vivemos ao assumir nossas vidas, mas não significa que não devem falar sobre a luta feminista.

Não problematizar e não levantar questionamentos sobre essa ordem do “tradicionalmente masculino” ou “tradicionalmente feminino”, contribui para a naturalização da segregação e da divisão sexual não só do trabalho, mas também de outras instâncias sociais e políticas que nos cerceiam dia a dia (OLIVEIRA, 2013). Não falar sobre é condizer que esta ordem estabelecida é correta e que o fluxo da humanidade deve segui-la. Problematizar e colocar em evidência contribui para que desmistifiquemos a ideia de que cada sexo deve seguir seu “papel” na sociedade: mulheres sendo frágeis e destinadas a maternidade, e homens sendo fortes, destinado à política e ao comando.

Compreendemos, portanto, que vivemos uma negação da coletividade, herdada e hegemonicamente liderada por um padrão burguês de organização social. Um momento feroz de barbárie e autoritarismo que se instaura pelas tessituras sociais, o qual preza e busca de maneiras mais distintas e cruéis possíveis a manutenção dos estereótipos, das desigualdades sociais e de gênero, fomentando as misérias de sujeitos escolhidos a dedo pela cor, lugar onde mora, gênero, sexualidade e qualquer outra característica que o patriarcado julgar pertinente para a marginalização nas mais variadas facetas.

Desse modo, temos consciência das limitações e dos avanços da temática de pesquisa em questão e acreditamos que o tema deve ser problematizado e que há um longo caminho a ser percorrido no

combate ao poder patriarcal que nos rodeia, pois falar sobre configura-se, também, como uma das trincheiras de luta e resistência, principalmente quando nos deparamos diante de um governo de censura, autoritário e ultraliberal.

Esperamos, por fim, que o movimento de pesquisa se faça contínuo e que as discussões sobre gênero e feminização do magistério se expandam, problematizando cada vez mais estereótipos, pré-conceitos e questões falas misóginas referentes as mulheres.

Concluimos o presente estudo, com um enxerto de uma grande historiadora para refletirmos sobre a constituição da história das mulheres:

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas são presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história (PERROT, 1988, p. 212).

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pelo financiamento da presente pesquisa.

Agradecemos também, pelas contribuições advindas do grupo de pesquisa que pertencemos, e a todas as pessoas que participaram de maneira direta ou indireta na elaboração e construção do estudo.

Por fim, ressaltamos que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade das autoras e não necessariamente refletem a visão da CAPES e declaramos não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ATAIDE, Costa Patrícia; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. p. 167- 188. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p167-188>

FERREIRA, José Luiz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2006, p. 143-157.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

LIMA, Maria Teresa Mendes de Oliveira. **Entre tapas e beijos, quais as possibilidades?** Tessituras nas relações de gênero na escola. Estudo em uma escola de ensino fundamental II, Campus de Rio Claro. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online], Florianópolis, vol.10, n. esp., 2007, p.37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NACARATO, Mendes Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Grisolia Maria Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 1998, p. 73-104.

OLIVEIRA, Talita Santos de. A inserção das mulheres na construção civil: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editora Abaré, 2013, p. 137-156.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PONCIANO, Jéssica Kurak. **A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático do ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

RAGO, Luzia Margareth. Feminismos e História: um encontro com o passado. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho, 2011, p. 1-8. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares#L>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SANTOS, Elizabeth Angela dos. **Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, Campus de Presidente Prudente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O projeto de pesquisa. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002. p. 157-164.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a transformação da Realidade. **Revista Nuances**, v. 1, n. 1, setembro, 1995, p. 21-30. <https://doi.org/10.14572/nuances.v1i1.24>

YANNOULAS, Silvia Cristina. Sobre o que nós, mulheres, fazemos. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editora Abaré, 2013, p. 31-65.

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: DE VOLTA À ESSÊNCIA DO FENÔMENO EDUCATIVO

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji¹, Genivaldo De Souza Santos², Adriana Aparecida De Lima Terçariol¹

¹Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, SP. ²Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Presidente Prudente, SP. E-Mail: elisangela.bulla@gmail.com

RESUMO

A Fenomenologia consolidou-se no campo educativo como um método de pesquisa que procura ir além do dado empírico e da dimensão quantitativa tão valorizada pela Ciência, orientando desde já, desse modo, o olhar para o sentido e para a essência do fenômeno que se apresenta. Ao mesmo tempo, evitado também o idealismo, que, ao separar a consciência do mundo, acaba por perdê-lo. Enraizada no campo filosófico, a Fenomenologia tem um uma importante inserção no campo educativo. O Brasil conta atualmente com 12 grupos de pesquisas cadastrados no CNPQ que declaram fazer uso desse método no contexto da pesquisa em educação. No presente estudo, temos como principal objetivo o de apresentar as contribuições das pesquisas produzidas no Brasil, que articulam o paradigma fenomenológico e a educação. De modo específico, em um primeiro momento delinaremos, através de pesquisa bibliográfica, o método fenomenológico a partir do aporte teórico dos intérpretes mais proeminentes desse método, particularmente E. Husserl, no Brasil. Em um segundo momento, apresentaremos o resultado da pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, no *site* do Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil/Lattes/CNPq. Com esses dois procedimentos metodológicos foi possível evidenciar a importância desse método na pesquisa educacional, bem como evidenciar que os temas envolvidos no fazer pedagógico, estudados na perspectiva fenomenológica, esclarecem a prática pedagógica e são conteúdos dessa. Não restrito a sala de aula, mas estendido para todos os espaços que permeiam a realidade escolar.

Palavras-chave: Educação. Essência. Epoché. Intencionalidade. Noésis. Noema.

PHENOMENOLOGY AND EDUCATION: BACK TO THE ESSENCE OF THE EDUCATION PHENOMENON

ABSTRACT

Phenomenology has consolidated itself in the educational field as a research method that seeks to go beyond the empirical data and the quantitative dimension so valued by Science, guiding, in this way, the look towards the meaning and the essence of the phenomenon that presents itself. At the same time, idealism is also avoided, which, by separating consciousness from the world, ends up losing it. Rooted in the philosophical field, Phenomenology has an important insertion in the educational field. Brazil currently has 12 research groups registered with CNPQ that declare to use this method in the context of research in education. In the present study, our main objective is to present the contributions of research produced in Brazil, which articulate the phenomenological paradigm and education. Specifically, in a first moment, we will outline, through bibliographic research, the phenomenological method based on the theoretical contribution of the most prominent interpreters of this method, particularly E. Husserl, in Brazil. In a second step, we will present the result of qualitative research, of an exploratory nature, on the website of the Directory of Research Groups in Brazil/Lattes/CNPq. With these two methodological procedures, it was possible to highlight the importance of this method in educational research, as well as to show that the themes involved in pedagogical practice, studied from a phenomenological perspective, clarify the pedagogical practice and are its contents. Not restricted to the classroom, but extended to all spaces that permeate the school reality.

Keywords: Education. Essence. Epoché. Intentionality. Noesis. Noema.

FENOMENOLOGÍA Y EDUCACIÓN: VOLVER LA ESENCIA DEL FENÓMENO EDUCATIVO

RESUMEN

La Fenomenología se ha consolidado en el campo educativo como un método de investigación que busca ir más allá de los datos empíricos y la dimensión cuantitativa tan valorada por la ciencia, ahora guiando, por lo tanto, la mirada hacia el significado y la esencia del fenómeno que se presenta. Al mismo tiempo, también se evita el idealismo que, al separar la conciencia del mundo, termina perdiéndolo. Enraizada en el campo filosófico, la Fenomenología tiene una inserción importante en el campo educativo. Brasil cuenta actualmente con 12 grupos de investigación registrados en el CNPQ que declaran utilizar este método en el contexto de la investigación en educación. En el presente estudio, nuestro objetivo principal es presentar las contribuciones de la investigación producida en Brasil, que articulan el paradigma fenomenológico y la educación. Específicamente, en un primer momento, describiremos, a través de la investigación bibliográfica, el método fenomenológico basado en la contribución teórica de los intérpretes más destacados de este método, particularmente E. Husserl, en Brasil. En un segundo paso, presentaremos el resultado de la investigación cualitativa, de naturaleza exploratoria, en el sitio web del Directorio de Grupos de Investigación en Brasil / Lattes / CNPq. Con estos dos procedimientos metodológicos, fue posible resaltar la importancia de este método en la investigación educativa, así como mostrar que los temas involucrados en la práctica pedagógica, estudiados desde una perspectiva fenomenológica, aclaran la práctica pedagógica y son sus contenidos. No se limita al aula, sino que se extiende a todos los espacios que impregnan la realidad escolar.

Palabras clave: Educación. Esencia Epoché Intencionalidad. Noesis Noema.

INTRODUÇÃO

Alcunhada no século XVII, palavra fenomenologia aparece como título de uma obra atribuída a Lambert⁴³, tendo sido assimilada pelo discurso filosófico posterior, passando por E. Kant, G. W. Hegel, até sua formulação contemporânea com E. Husserl⁴⁴, foco do presente trabalho. Melhor definido como método do que como doutrina filosófica, ele propõe uma ciência que tem como objetivo a descrição do que aparece, o fenômeno. Assim procedendo, Husserl pretendia *ir às coisas mesmas*, evitando tanto o empirismo quanto o idealismo. Pois tanto um quanto o outro sustentam um edifício epistemológico sobre a dicotomia sujeito/objeto, corpo/alma, matéria/espírito, entre outras.

Visar de uma única vez sujeito e objeto no fenômeno percebido foi o caminho encontrado por Husserl, que, para além do dado ou do fato empírico ou para além da abstração do racionalismo, estabelece que só há uma *consciência de* e de que o mundo existem apenas para uma consciência. Sobre essa questão, Böecheat (2015, p. 502, grifo nosso) nos diz que:

Esse conceito-chave do pensamento de Husserl precisa ser esclarecido com cuidado, pois ao afirmá-lo, ele afirma também o aspecto transcendente da consciência, ou seja, ela está sempre em movimento, sempre voltada para fora de si mesma, isto é, para um fenômeno. A questão é que, quando um fenômeno me aparece, eu o percebo a partir de uma certa perspectiva, o que significa que ao percebê-lo, ele é apreendido pela minha subjetividade e dou a ele um determinado significado. Além disso, tenho também clareza que esse fenômeno que percebo está fora de mim e não em mim. Nada há no interior de uma consciência; ela é sempre vazia, não tem conteúdo. Não podemos afirmar que tal coisa está na minha consciência, pois ela não é uma caixa, ou um pacote, melhor dizendo, ela não tem materialidade. Estamos aqui diante de dois temas fundamentais na fenomenologia de Husserl: a subjetividade e a transcendência.

O principal objetivo desse trabalho é apresentar as contribuições das pesquisas produzidas no Brasil, que articulam o paradigma fenomenológico na educação. Para atingi-lo, em um primeiro momento

⁴³ "É provável que esse termo tenha sido cunhado pela escola de Wolff. Lambert utiliza-o como título da 4ª parte do seu *Novo Organon* (1764) e com ele entende o estudo das fontes de erro." (ABBAGANO, 2007, p. 437-438).

⁴⁴ Edmund Husserl nasceu em Prossnitz (na Morávia), em 1859. Estudou matemática em Berlim. Laureou-se em 1883 com uma tese sobre o cálculo das variações. Em 1891, publicou a *Filosofia da aritmética*. Livre-docente em Halle em 1887, nomeado professor de filosofia em Göttingen em 1901. Ao morrer, Husserl deixou grande quantidade de escritos (cerca de quarenta e cinco mil páginas estenografadas), que, salvas com grande esforço durante a guerra pelo padre belga Hermann van Breda, constituem agora o "Arquivo Husserl" de Louvain. (REALE; ANTISERI, 2006, p. 180-181).

delinearemos, através de pesquisa bibliográfica, o método fenomenológico, iluminado pelo aporte teórico dos intérpretes de E. Husserl no Brasil.

Em um segundo momento, apresentaremos o resultado da pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, realizado no site do Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil/Lattes/CNPq sobre os grupos de pesquisa que articulam educação e Fenomenologia. A partir dos primeiros resultados, acessou-se cada um dos grupos para identificar melhor as linhas de pesquisas. Após a identificação de cada pesquisador foi acessado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, para localizar as teses e dissertações vinculadas aos pesquisadores/orientadores.

Com esses dois procedimentos metodológicos foi possível evidenciar a importância desse método na pesquisa educacional, bem como a relevância dos temas de pesquisa, envolvidos no fazer pedagógico, eles esclarecem a prática pedagógica e são conteúdos dessa. Não restrito a sala de aula, mas estendido para todos os espaços que permeiam a realidade escolar.

Buscou-se as categorias que fundamentam o paradigma fenomenológico nas obras de Husserl (1996) e de seus intérpretes: Bicudo (1999), Forghieri (1984, 1993), Husserl (1996), Luijpen (1973), Martins (1992), Peixoto (2003), Ribeiro Junior (2003), Severino (2011), Stein (1984) e Von Zuben (1984), que nortearam o desenvolvimento das linhas básicas do pensamento fenomenológico, conforme apresentados no item a seguir.

LINHAS BÁSICAS DO PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO

Exímio matemático, Edmund Husserl (1859-1938) não percebia na filosofia a mesma consistência e rigor que tinham as ciências naturais, por isso a preocupação em transformar a filosofia numa ciência rigorosa, fornecendo-lhe fundamentos que a que colocasse ombro a ombro com a Ciência. Em um contexto histórico em que o Positivismo consolidava seu domínio, silenciando/subalternizando outros saberes. Husserl evitou tanto o empirismo, que servia de base para o Positivismo, quando o idealismo, especificamente o psicologismo reinante.

Para BöeCHAT (2015) essa nova forma de fazer filosofia adotaria uma dupla orientação: natural e a de orientação fenomenológica. A primeira é entendida como uma forma espontânea com que os homens se colocam no “mundo da vida”, entre os demais seres, humanos ou não, sem que nem mesmo seja necessário que eles se encontrem em seu campo perceptivo, “[...] pois na medida em que ele “sabe” que fazem parte do seu meio circundante e que está cômico deste saber, tal saber se transforma em uma intuição clara (HUSSERL, 2006, § 27).” (BÖECHAT, 2015, p. 500-501).

Mesmo que possamos duvidar desse “mundo da vida”, o que não se altera é a tese intrínseca à atitude natural e por isso é que Husserl pode considerar as investigações científicas como provenientes desse tipo de atitude, pois toda ciência começa com uma hipótese e uma tese que se origina do mundo. Logo, não só o senso comum, mas também os cientistas partem de uma orientação natural (BÖECHAT, 2015).

Contudo, Husserl coloca a possibilidade de nos colocarmos de uma outra forma diante do mundo, ou seja, de suspender esta atitude natural em função de uma orientação fenomenológica e empreender uma modificação na tese anterior, “ou seja, a atenção se volta, não mais para as coisas, ou objetos do mundo, mas para os fenômenos. Esse movimento é o que Husserl reconhece como redução fenomenológica [], suspendermos o juízo referente à tese natural do mundo.” (BÖECHAT, 2015, p. 501).

Na orientação fenomenológica, os objetos não são apreendidos pela consciência como “puro” e “simples”, mas como fenômenos da existência, ou seja, como *Phainomenon*, que se mostra, que se manifesta, e *logos*, discurso, ciência, sendo assim, a Fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno (PEIXOTO, 2003), referindo-se a como algo que aparece e ao qual damos um significado. Na redução fenomenológica a realidade da natureza desaparece, retendo seu significado; ou seja, o sentido de tudo aquilo com o qual estamos vinculados.

O que são fenômenos para Husserl? As essências de tudo que aparecem diretamente à consciência: as coisas naturais estudadas pelas ciências da natureza (física, química, astronomia, biologia...); as coisas ideais, aquilo que é estudado pela matemática (números, figuras geométricas, conceitos como identidade, necessidade...) e as coisas criadas pela cultura,

pela ação e pela prática humanas (crenças, valores morais, artes, técnicas, instituições sociais e políticas...). (PEIXOTO, 2003, p. 17).

Essa coisa é o objeto quando está presente à consciência e no tempo fenomenológico.

Portanto, a coisa enquanto objeto ou fenômeno, que aparece à consciência, é diferente da própria consciência, pois a consciência não se confunde com o objeto, mas é ela quem dá significação a ele. Essa essência com significação, apreendida de uma coisa, é a ideia (*eidós*). Entende-se então, que a fenomenologia é uma filosofia eidética e também fundamentalmente um método, pois busca refletir epistemologicamente tanto a respeito da ciência, quanto a respeito do sentido da existência, voltando-se “prioritariamente para as ciências humanas, sempre em função de um esforço específico de garantir uma melhor apreensão de seu objeto.” (SEVERINO, 2011, p. 106).

Esse *eidós* que se apresenta a consciência, com uma significação universal, é despido da relação entre causa e efeito, assim como do subjetivo, teórico e da tradição. A essência do fenômeno é conhecida mediante um processo de ideação, que se apresenta a consciência como um todo e não em seus aspectos isolados. Ao alçar o *eidós* do fenômeno o que ocorre é uma “redução eidética” ou “*epoché*”, em que se coloca “entre parênteses a existência individual do objeto e todos os dados eventualmente disponíveis sobre ele: o que ensinam as ciências, a tradição filosófica, o senso comum e até o próprio Deus.” (SEVERINO, 2011, p. 107).

Cabe entender então a redução eidética ou *epoché* como ponto de partida da fenomenologia, pois essa redução entendida como uma mudança da atitude natural – fora do campo da percepção – para a Fenomenologia que permite visualizar “como fenômenos, ou como constituintes de uma totalidade, no seio da qual o mundo e o sujeito revelam-se, reciprocamente, como significações.” (FORGHIERI, 1993, s.p.).

A essência do fenômeno dada à consciência é o que é, pura e intuitiva. Sendo assim, todas as afirmações ontológicas são colocadas entre parênteses, pois “a essência se dará como aquilo que é impossível à consciência de pensar de outro modo: é o invariante, o que resiste a qualquer outro modo alternativo de ser.” (SEVERINO, 2011, p. 108).

A epistemologia do conhecimento, na Fenomenologia, parte da essência e das leis lógicas que são leis ideais, a *priori*, não relacionadas ao sujeito na ordem psíquica nem psicológica e nem mesmo da experiência empírica, mas da vivência da consciência – o que fica para o sujeito – “com conteúdo objetivo dos juízos e suas significações, sendo assim conceitos universais, absolutos, expressos em palavras que atinge o conteúdo das coisas, capaz de universalidade, através do particular.” (FORGHIERI, 1993, s.p.).

Para proceder o “retorno-às-coisas-mesmas”, isto é, voltar-se à intuição originária, “conforme a manifestação do objeto, enquanto coisa dada à consciência e caracterizada por sua *intencionalidade*, é que se busca do existente, para o pensamento fenomenológico.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 2-3). Essa intencionalidade da consciência, que não existe fora de si, está em movimento e imbricada na *noésis* – sujeito cognoscente – e *noema* – objeto intuído, o fenômeno, mas esse não é conteúdo daquele e sim seu igual. Por isso, a consciência pode ser comparada a um raio de luz, visto que a consciência não contém nem produz o objeto, mas se coloca frente aos objetos (RIBEIRO JÚNIOR, 2003).

Para Husserl, é possível uma experiência das essências, por meio da descrição do fenômeno, aquilo que é dado à consciência, mesmo sem saber jamais onde se vai chegar, pois não prejudica a solução dos problemas, com a intencionalidade de retornar às coisas mesmas, na dinâmica interrogativa constante, “por meio do qual o sujeito e objeto do conhecimento elevam-se ao nível da transcendentalidade.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, s.p.). Ribeiro Júnior (2003, p. 16) menciona que “Husserl tenta alcançar um método subjetivo e normativo para chegar ao mundo objetivo e empírico” e não “um método objetivo e empírico para alcançar o mundo subjetivo e normativo.”

Para Kierkegaard e Nietzsche, iniciadores do movimento existencialista, “o conhecimento só poderá ser alcançado no próprio existir do cientista. O objeto do conhecimento não é nem o pensador nem a realidade em si, mas a realidade enquanto vivida pelo pensador.” (FORGHIERI, 1984, p. 16). E complementam, o existir é anterior ao pensar. Na concepção husserliana, ser homem é um processo constante do aproximar, mais ou menos, de um ideal (HUSSERL, 1996).

Interpretando Husserl, Forghieri (1993) busca subsídios para compreender melhor a outra pessoa dando meios para ajudá-la viver melhor, e evidencia que nessa dinâmica também ela se inclui. Portanto,

entende-se que o sujeito também é “objeto” de sua própria investigação e reflexão, nessa não separação entre consciência e objeto, numa percepção categorial em que o objeto ou fenômeno é captado na totalidade. Por isso, são as vivências que interessam para a fenomenologia husserliana, mais voltadas para compreensão descritiva do fenômeno do que para a elaboração de teorias explicativas da realidade.

Na fenomenologia-existencial de Martin Heidegger, discípulo de Husserl, primeiro existe o homem, daí sua consciência, essa estrutura que o homem capta no seu próprio existir, é o ser-no-mundo ou estar-no-mundo ou estar-aí – marca ontológica do cuidado – denominada de *Dasein*. O modo de existir básico, primordial do ser humano, o existir como totalidade, anterior a qualquer separação entre eu e o mundo – essa separação é decorrente do raciocínio e da reflexão que se faz do mundo, é *Befindlichkeit*. Sendo no decorrer da existência que o homem vai se atualizando, está em constante processo, nos conjuntos de possibilidades imprevisíveis e incontroláveis, da incompletude (FORGHIERI, 1984).

A marca de Heidegger na fenomenologia se dá com a introdução da Hermenêutica, pois a “hermenêutica do estar-aí seria o ponto de convergência que representava, ao mesmo tempo, o ponto de chegada da tradição filosófica e o ponto de partida da superação desta mesma tradição.” (STEIN, 1984, p. 51). Essa hermenêutica amplia a ontologia da definição tradicional de homem, mas o homem pensado sob o aspecto do cuidado, que visa romper com a epistemologia da metafísica, como uma espécie de máquina mental cognitiva diante do mundo e da verdade. A proposta de Heidegger é refletir a respeito de algo, generalizando e buscando a universalização, diferentemente de Husserl.

Nesta mesma perspectiva fenomenológica-existencial, Ludwig Binswanger apresenta o homem numa análise existencial, caracterizada na antropologia fenomenológica, Binswanger e Karl Jaspers foram os primeiros psiquiatras a aplicar a Fenomenologia de Husserl à Psicologia e à Psiquiatria, preocupados com a percepção objetiva, própria das ciências da natureza, para estudar o homem, elaborando conceitos e até mesmo teorias, o que distingue de Husserl, que não buscou elaborar conceitos e teorias que pudessem ser generalizadas para pensar o homem, a sociedade e valores, entende-se que o voltar às próprias coisas é o “ser-com”. A ontologia do *ser-no-mundo* de Heidegger, compreende o existir como sendo um processo de incompletude, associado à angústia, confirmada por Binswanger. Nesse processo, o homem deve superar a angústia do inacabado com o amor, sendo assim capaz de integrar o Eu-Tu⁴⁵.

Medard Boss e Jan Hendrik Van den Berg, seguidores de Binswanger, também fenomenólogos-existencialistas, pensam o homem de maneira que o seu existir tem relação direta com os objetos e seus semelhantes, pois “não se trata de captar a sua subjetividade, mas o modo como ela percebe os objetos, as pessoas, e a si própria situada no mundo.” (FORGHIERI, 1984, p. 23).

As essências estão dentro da realidade, contrário de modelos sobre a realidade, e são apreendidas pela intuição. Ao penetrar nas essências, nos *eidós* das coisas, compreende-se o fenômeno. Sendo tarefa da fenomenologia, expressar “puramente em conceitos descritos em proposições essenciais *a priori*” a essência do objeto dada imediatamente na intuição. Essa essência que se mostra à consciência, “independe da experiência, ou do conhecimento que antecede a toda experiência empírica”, está “ligada à *ontologia regional*, na linguagem técnica de Husserl.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 13).

Pois, para a fenomenologia husserliana, “a visão intelectual cria, realmente, seu objeto, não simulacro, a cópia, a imagem do objeto, mas o próprio objeto.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 15). A esse processo denomina-se constituir. “Constituir é, pois, remontar pela intuição até a origem na consciência do sentido de tudo que é; origem absoluta, já que nenhuma origem que tenha um sentido pode anteceder a origem do sentido.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 15).

Sendo as coisas únicas e conforme às essências, na sua universalidade absoluta, entende-se, o que menciona Ribeiro Junior (2003, p. 16) sobre a Fenomenologia: “Husserl nunca conseguiu demonstrar, satisfatoriamente, que poderia ser alcançado um estado de consciência em que o mundo exterior, como o vemos, torne-se equivalente ao mundo exterior como é na realidade concreta.” A ontologia do homem na fenomenologia-idealista de Husserl pode ser definida para Luijpen (1973, p. 98) assim:

⁴⁵Para Forghieri (1984) é nessa forma originária em que o amor existente transcende o espaço e o tempo, como o amor está muito envolvido no existir do homem o raciocínio humano tem deixado de dar a devida importância à esse aspecto. A integração do Eu-Tu, para Buber, ocorre num processo dialógico, por meio do Eu-Tu e Eu-Issó, decorrente da experiência humana (VON ZUBEN, 1984).

Agora compreendemos o que Husserl tinha em mente ao lançar sua fenomenologia como um “método de fundamentar”. Sua “volta às coisas mesmas” equivalia a um brado de retorno à experiência original do mundo original. O mundo-para-o-físico não é o mundo original, mas construído sobre o mundo original. A experiência da ciência não é a original, mas fundada na experiência original. Uma fenomenologia do conhecimento deve submeter a uma crítica fundamental, os preconceitos tradicionais a respeito da definição do conhecimento. Este a de ser explicado como ocorre de modo integral. Trata-se “de restituir” à experiência seu peso ontológico.

Entende-se que essa restituição do peso ontológico do ser humano caracterizada pela experiência é o de situá-la na fenomenologia. Essa experiência, da vivência intuída pela percepção da consciência intencional, com significação do *eidós*, sendo assim possível, numa redução eidética, ao colocar em suspensão qualquer teoria, conceito, preconceitos etc, alçar o fenômeno e com o rigor do método fenomenológico descrevê-lo. Conforme Forghieri (1993, s.p.):

Considero que o princípio básico do método fenomenológico (introduzido por Husserl), de ‘ir às próprias coisas’, ou, em outras palavras, de ir ao próprio fenômeno para desvendá-lo, tal como ‘se mostra em si mesmo’, independentemente de teorias a seu respeito, refere-se a estas, tal como têm sido elaboradas por meio da utilização do método experimental, que não leva a intencionalidade. Entretanto, não diz respeito às várias formulações que têm surgido através do emprego do próprio método fenomenológico. Julgo importante que tais formulações sejam levadas em conta na realização de pesquisas fenomenológicas, não como métodos rígidos de interpretação, mas, como parâmetros flexíveis que permitem confirmá-las, descrevendo-as melhor, ou refutá-las, modificando-as; nesse processo a vivência humana deve sempre servir de contraponto, pois, na Psicologia, ela é a origem de todas as elaborações conceituais.

E que Ribeiro Júnior (2003), complementa. Pode-se considerar que existem três momentos do método fenomenológico: Intuição – o fenômeno presente na consciência, na sua intencionalidade, e Redução – em que se apresenta a essência via *epoché*, na Ideação – contemplação da essência universal.

Sendo assim, a filosofia é uma ciência de rigor, sistemática em seu procedimento “à medida que conseguir realizar a essência da própria ciência, - como acontece com as ciências positivas, nas quais os resultados são verificados uns após outros, unindo-se para formar um fundo de verdades estáveis.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 16).

Assim o fundamento para a compreensão do existir humano, bem com o modo de atuação decorrente desse entendimento, utilizando-se da Fenomenologia, pode ser um dos caminhos para compreensão de vários aspectos da Educação. Visando um esforço eidético, livre e não relacionado a causalidade, pois, para Luijpen (1973, p. 12) é “impossível filosofar de modo autêntico se o nosso pensamento não consiste em um retomar um tanto independente dos eternos problemas que ocuparam sempre a humanidade pensante.”

Como afirma Bicudo a respeito da contribuição da fenomenologia para educação “se dá em diferentes perspectivas e níveis.” (BICUDO, 1999, p. 12). Sendo essas: método de investigação, procedimento didático-pedagógico, concepção da realidade e de conhecimento. Enquanto método de investigação

fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando de que maneira tomar educação como fenômeno e chegar aos seus invariantes ou características essenciais para que a interpretações possam ser construídas, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidade de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica. (BICUDO, 1999, p. 12).

Entende-se que, ao tomar a educação como fenômeno, retornar as coisas mesmas, a essência do objeto, ao descrevê-la sem estabelecer relação de causalidade, torna-se possível construir os elementos que compõe o fenômeno - a educação, na sua complexidade.

E “como procedimento didático-pedagógico, ela contribui na medida em que o seu fazer é caracterizado pela busca do sentido e pela atribuição de significados, tornando-se um excelente modo de

trabalho na realidade escolar.” (BICUDO, 1999, p. 12). Trabalhar, portanto, no real vivido no cotidiano, com seus professores, alunos, família, comunidade do entorno, sociedade, cultura, história, os teóricos da educação, para construção do projeto político pedagógico, do currículo, das metodologias, dos saberes e fazeres pedagógicos. O ponto de partida de qualquer ação educacional deve buscar os elementos, as características que emergem no contexto escolar, com e para a educação, na sua forma ampliada, para o Eu e o Outro (MARTINS, 1992).

Assim também, como concepção de realidade e de conhecimento,
 ao buscar pelo sentido e pelo significado, toca em pedras angulares da educação. Seus temas cruciais são a constituição do sentido, a atribuição do significado, a constituição do objeto para o sujeito, a construção da objetividade, o real, a verdade, a palavra, o discurso, a linguagem, o Eu, o Outro. (BICUDO, 1999, p. 12-13).

Nessa perspectiva, entende-se que a educação, em e com todos os seus aspectos que permeiam, indissociados, como o processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos e saberes trabalhados pedagogicamente, a gestão escolar, a formação continuada pode ser compreendida sob outros olhares, dentre eles a fenomenologia.

Após essa breve apresentação das linhas básicas do pensamento fenomenológico, menciona-se, a seguir, o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento e sistematização deste estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Visando alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa com cunho exploratório, no terceiro trimestre de 2019. Esse é um tipo de pesquisa que tem o objetivo de aprimorar ideias ou “descoberta de intuições”, bem como realizar um “levantamento bibliográfico” (GIL, 2002, p. 41) que “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto.” (GIL, 2002, p. 45).

O procedimento adotado para realizar o levantamento, referente aos Grupos de Pesquisa que estudam o paradigma, foi feito no *site* do Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil/Lattes/CNPq⁴⁶, utilizando-se do termo de busca “fenomenologia”, sem aplicar qualquer filtro (instituição, tempo de existência do grupo, área do conhecimento). A partir do resultado que indicou 125 grupos de pesquisas, acessou cada um desses grupos para identificar melhor as linhas de pesquisas que versassem a respeito da fenomenologia, segundo as categorias já mencionadas nesta pesquisa e tratam-se, especificamente, da temática “Educação”, resultando portanto em 12 grupos de pesquisas. O passo seguinte foi identificar os nomes dos líderes e pesquisadores de cada um desses 12 grupos. Após a identificação de cada pesquisador acessou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁷, para localizar as teses e dissertações vinculadas aos pesquisadores/orientadores destas pesquisas.

No total foram localizados 39 trabalhos, entre teses e dissertações, disponíveis e com acesso aberto para consultas, nas mais diversas áreas do conhecimento que se propuseram realizar a articulação da abordagem fenomenológica com a educação, sendo desse total, 15 teses e 24 dissertações.

A partir das leituras desses trabalhos, descreve-se sucintamente a ideia principal de cada um, na qual se optou por concentrar, num mesmo parágrafo, segundo a ordem alfabética dos nomes dos grupos de pesquisas, conforme é apresentado no item a seguir.

GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA: O QUE ABORDAM AS PESQUISAS?

No Grupo de Pesquisa CAOIDES – Filosofia, Arte e Ciência: O pensamento como heterogênesse, da Universidade Federal de Goiás, as pesquisas produzidas têm abordado questões como: o repensar da prática da gestão educacional no que se refere ao seu caráter formalista, burocrático e impessoal, valorizando a pessoa enquanto ser de totalidade, solidário, consciente, crítico, criativo e ético (BUENO, 2009); a relação de ensino-aprendizagem em busca de uma prática educativa crítica e humanizadora

⁴⁶ http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

⁴⁷ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

(SILVA, 2009); a arte visual contemporânea na educação básica associada à filosofia como um instrumento didático, devido perceber a expressão artística do tempo vivido como uma possibilidade de compreensão e transformação dos sujeitos e do mundo (VALENÇA, 2015).

E no Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Infância, Arte e Psicanálise, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, as produções tratam da relação entre professor e aluno que vai além do campo pedagógico, adentrando no campo dialógico (ELIAS, 2010), permite pensar e compreender a realidade educacional, no campo da filosofia e da arte (CURADO, 2015).

No Grupo de Pesquisa Educação e Espiritualidade, da Universidade Federal de Pernambuco, as pesquisas buscam investigar a respeito da forma como concebemos a nós mesmos, e como isso interfere na relação com o mundo, com os outros e na prática pedagógica (SILVA, 2014a), assim como as possíveis contribuições do debate pedagógico sobre a formação humana (LEÃO, 2018), e em que medida a noção de si-mesmidade permite a abertura de outro horizonte no processo de fundamentação da formação humana e do sujeito da educação (LOPEZ JUNIOR, 2015). Vislumbrar, a questão da liberdade do ser humano como uma possibilidade de autoeducação existencial, dentro de um processo educativo no qual o educador contribua para o processo de autoeducação do educando a partir da perspectiva da formação humana (LIMA, 2014). Portanto, procurando desvelar os redutores de formação continuada (SILVA, 2017) e as particularidades que necessitam ser abordadas dentro dos contextos formativos (RIBEIRO, 2014), visto que, têm professores que se doam e estão abertos para os valores propriamente humanos (LIRA, 2015). Nessa perspectiva, a importância dos jovens compreenderem o sentido da vida em comunidade, pois é na educação, o compreender o outro é a própria expressão do envolvimento mútuo (SANTIAGO, 2008).

O Grupo Estesia: Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, possibilita que pesquisas busquem mobilizar a área da educação e da educação física para pensar uma educação dos sentidos, em que a técnica, a motricidade, a expressão são compreendidas como estudo do corpo na relação carnal com o mundo, com o outro, com os objetos (DOMINGOS JÚNIOR, 2013), assim como, refletir a respeito do esporte centrando no corpo do atleta como abertura ampla dos sentidos para as coisas do sensível, cujo viver estético transpõe qualquer concepção determinista e de mercantilização (SILVA, 2014b).

No Grupo de Pesquisa sobre Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia, da Universidade Federal de Alagoas, as pesquisas voltam-se para a questão de como professores e alunos percebem a responsabilidade da Filosofia, que está a serviço de ensinar a repensar continuamente o mundo, para que se pense de maneira livre e autônoma (CUNHA JUNIOR, 2018), considerando que o aspecto da comunicação, na educação, carece de investigação, talvez decorrente da complexa dicotomia existente entre professor-aluno, educador e educando (OLIVEIRA, 2017a).

Sendo assim, faz-se necessário repensar a prática docente para uma pedagogia que seja capaz de desvelar o ser-no-mundo às experiências sobre a Terra (OLIVEIRA, 2017b). É ao que se dedica o Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina.

No Grupo de Pesquisa Fenomenologia em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Rio Claro, as pesquisas investigam o ambiente escolar enquanto espaço que amplia as possibilidades e antecipa o vir-a-ser, na educação matemática (BARRETO, 2005), para estar com o outro, de modo atento, transcendendo a situação educar/vigiar (PARENTE, 2006). Busca compreender pelo significado da escrita da Matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem, a partir das experiências vividas por professores (MACHADO, 2003), assim como, compreender sobre a mudança da prática de ensino de matemática a partir da vivência da experiência (HIRATSUKA, 2003). Investiga a respeito dos sentidos e significados vivenciados pelos alunos quando se aprende geometria (SANTOS, 2013), assim como expressam sua compreensão sobre geometria (PAULO, 2001). Estuda como se revela o pensar no movimento da construção do conhecimento das estruturas da Álgebra, portanto, o modo de ser matemático do ser humano (KLUTH, 2005). Visa compreender, como se dá a espacialidade e a ocorrência da Geometria no nível do pré-reflexivo, possibilitando as interpretações acerca da Geometria na didática, na utilização de materiais concretos, na formação de professores e da importância da tematização filosófica nessa formação (DETONI, 2000). Pois, as diferentes concepções de mundo e de conhecimento impactam na prática docente (MIARKA, 2008).

No Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisa-se na educação especial, o que é/como é ser uma pessoa com necessidades educacionais devido a quaisquer limitações físico-emocionais dentro da atual sócio-historicidade, como é pensar a intersubjetividade como movimento do sujeito encarnado para o encontro com o outro (MACIEL JUNIOR, 2006). Portanto, os modos de ser sendo junto ao outro no mundo (LIMA, 2018). Exploram-se as potencialidades de uso do computador enquanto tecnologia assistiva computacional para uso em sala de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado (SOUSA, 2018).

O Grupo de Pesquisa História da Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, realiza uma investigação centrada no aluno, buscando mergulhar em sua experiência e seu ponto de vista sobre o processo de apropriação do pensamento fenomenológico, e das dificuldades e descobertas em relação à reflexão que ele permite (GOMES, 2006).

No Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, investiga a respeito do significado que tem a educação para educandos e educadores, desvelando os protagonistas no processo de aprendizagem e desvendando o fazer pedagógico (ARAÚJO, 2013), assim como a percepção dos alunos sobre a educação no campo (MACHADO, 2013). Outra pesquisa, descreve e interpreta como professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola revelam entender e articulam a prática educativa ao que se refere a educação integral (PONCE, 2013). E também, uma pesquisa que busca descrever, compreender e interpretar as concepções e percepções dos pais, professores, gestores e estudantes sobre a educação do campo e identifica necessidade de reestruturação do Projeto Político Pedagógico em consonância com a identidade da escola (PORTO, 2016). Portanto, numa outra pesquisa o objetivo foi compreender o sentido da educação, baseada no amor que dignifica a pessoa na singularidade do ser (FERNANDES, 2012).

O Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas da Universidade Federal do Pará, investiga a produção bibliográfica nacional sobre as abordagens da fenomenologia utilizadas nas escolas brasileiras de ensino fundamental durante o período de 2004 a 2014, para promover a inclusão do aluno disléxico em sala de aula, identificando os principais métodos e técnicas utilizadas pelos professores no auxílio aos alunos portadores de dislexia no ambiente escolar. Os resultados mostram que, pouco se tem produzido no Brasil pesquisas que descrevem e discutem as estratégias e técnicas utilizadas pelos professores nas escolas de ensino fundamental para promover a inclusão escolar desses alunos (SOUTO, 2016).

O Grupo de Pesquisa Psicoterapias Existenciais e Humanistas da Universidade Federal do Maranhão, buscam discorrer sobre a possibilidade de descobertas que se abrem a respeito da transcendência do Outro (DUARTE, 2013). E também, investiga o potencial que a arte, por ser expressiva em todas as suas formas, tem o potencial de possibilitar aos alunos com dificuldades de aprendizagem o acesso à própria subjetividade, ou seja, o acesso ao vivido (ALMEIDA NETO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta de se apresentar as contribuições das pesquisas produzidas no Brasil, que articulam na educação as categorias fundamentais do paradigma fenomenológico, evidenciam-se as importantes reflexões que ampliam nosso olhar para acessar o mundo, em sua problematicidade, para que possamos voltarmos às coisas mesmas, assim como para compreender questões complexas na área educacional, desvelando elementos muitas vezes não visíveis e/ou não compreensíveis por outros métodos e/ou abordagens paradigmáticas.

Portanto, os temas envolvidos no fazer pedagógico, estudados na perspectiva fenomenológica, esclarecem a prática pedagógica e são conteúdos dessa. Não restrito a sala de aula, mas estendido para todos os espaços que permeiam a realidade escolar. Para descrever a essência do fenômeno, faz-se necessário suspender os conceitos e definições pré-estabelecidas a seu respeito, visto que a fenomenologia busca o fundamento do fenômeno na essência do objeto, no constituir-se, em proposições essenciais *a priori*, na intencionalidade da consciência.

Seu apelo no campo das pesquisas em educação, evidenciada por nossa pesquisa exploratória, pode ser compreendida quando alargamos os objetivos e o escopo da pesquisa educacional, que estão para

além do meramente técnico ou do rigorosamente científico, haja vista que ambos já estão integradas na *atitude natural*. Naturalmente, a filosofia reconhece a função da ciência e da técnica, mas, como escreve Enzo Paci, a função da filosofia "é a de libertar a história da fetichização da ciência e da técnica", nos diz Reale (2006, p. 184) a esse respeito.

Diferentemente, a *atitude fenomenológica* visa a libertação da clausura do mundo, "[...] para descobrir na humanidade a liberdade de se transcender em direção a novos horizontes." (REALE, 2006, p. 184). Já que, tanto o naturalismo quanto o objetivismo, ao restringir a verdade à verdade científica, e a ideia associada a ela, de que o mundo descrito pelas ciências seria a verdadeira realidade, tendem a fazer um recorte físico-matemático do *mundo-da-vida*, dispensando o "resto" que não se enquadra nos cânones da ciência e da técnica. Tais "restos" nos recordam que para além/aquém dos dados e fatos visados por elas, há uma procura pelo sentido humano, constituído pelos humanos, em seu entremalhado com o mundo.

E o que é a Educação, senão esse o apelo pelo sentido, renovado incessantemente, pelo homem, que está para além das explicações, da ordem do que não é simplesmente dado, mas sim, constituído.

Contrastando com a tão propagada neutralidade científica, associada ao mito do progresso tecnológico, que recoloca os meios no lugar dos fins, e se esquece dos fins, a pesquisa fenomenológica implica uma grande responsabilidade do sujeito perante e pelo mundo, como também a coragem de olhar para o mundo de modo renovado e assim renová-lo.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Conforme Bolsa CAPES/PROSUP concedida para o período de 04/2019 a 02/2022.

REFERÊNCIAS

ABBAGANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA NETO, E. de. **A arte como veículo de expressividade e autorreflexividade em alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3725831. Acesso em: 19 maio 2019.

ARAÚJO, Z. F. M. **O significado da educação de jovens e adultos para educandos e educadores no CEJA**. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=93256. Acesso em: 20 maio 2019.

BARRETO, M. de F. T. **O tempo vivido pelo alfabetizando adulto nas aulas de matemática**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102081>. Acesso em: 20 maio 2019.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: COELHO, I. M. et al. (org.). **Fenomenologia uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999. p. 11-51.

BÖECHAT, N. C. De Husserl a Sartre: uma proposta ontofenomenológica. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 498-512, jul./dez. 2015. DOI: 10.5752/P.2177-6342.2015v6n12p498. <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2015v6n12p498>

BUENO, E. R. de A. **O perfil da gestão educacional na perspectiva fenomenológica a partir da experiência vivida por gestores/pesquisadores educacionais fenomenólogos**. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1169>. Acesso em: 19 maio 2019.

CUNHA JUNIOR, W. N. da. **O ensino de filosofia no ensino médio: uma abordagem fenomenológica para a compreensão de sentidos**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7110129. Acesso em: 19 maio 2019.

CURADO, D. A. F. **A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4993>. Acesso em: 19 maio 2019.

DETONI, A. R. **Investigações Acerca do Espaço como Modo da Existência e da Geometria que ocorre no Pré-Reflexivo**. 2000. 275 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2000. Disponível em: http://www.mariabicudo.com.br/resources/RESUMOS_T_e_D/r17.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

DOMINGOS JÚNIOR, M. F. **Por uma educação dos sentidos: um diálogo entre Merleau-Ponty e Ueshiba**. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=379873. Acesso em: 20 maio 2019.

DUARTE, A. R. N. **Reflexões sobre a formação clínica fenomenológico-existencial na era da técnica**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153503. Acesso em: 19 maio 2019.

ELIAS, G. G. P. **O sentido da educação em Martin Buber**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/692>. Acesso em: 19 maio 2019.

FERNANDES, R. M. **O olhar, a menina dos olhos, única e total: compreensão fenomenológica do Programa Meninas dos Olhos de Deus e das dimensões da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes em interface com a educação**. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/a31cd7ecde36b58ea942913c9cb896b1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia e Fenomenologia: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FORGHIERI, Y. C. Fenomenologia, existência e psicoterapia. *In*: FORGHIERI, Y. C. et al. (org.). **Fenomenologia e Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 11-33.

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

GOMES, L. S. R. **O pensamento fenomenológico na formação do psicólogo**: uma experiência de ensino na graduação. 2006. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16291>. Acesso em: 20 maio 2019.

HIRATSUKA, P. I. **A vivência da experiência da mudança da prática de ensino de matemática**. 2003. 483 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101984>. Acesso em: 20 maio 2019.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

KLUTH, V. S. **Estruturas da álgebra**: investigação fenomenológica sobre a construção do seu conhecimento. 2005. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102165>. Acesso em: 20 maio 2019.

LEAO, R. N. C. **Teoria da relação pedagógica em Martin Buber**: apontamentos sobre uma educação para a responsabilidade. 2018 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6436326. Acesso em: 20 maio 2019.

LIMA, H. F. S. **Naruto, um aluno com crânio faringioma na educação especial hospitalar**: um estudo fenomenológico e existencial inspirado em Paulo Freire. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7130229. Acesso em: 20 maio 2019.

LIMA, M. J. P. de. **A Liberdade como parte formativa do processo de humanização**: contribuições de Karl Jaspers para a educação. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1319607. Acesso em: 19 maio 2019.

LIRA, A. G. de. **A dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana** - Um estudo sobre o imbricamento entre a noção da dádiva de si e suas manifestações na relação pedagógica. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2667971. Acesso em: 20 maio 2019.

LOPEZ JUNIOR, G. A. **O processo pedagógico da finitude**: si-mesmidade e formação humana no pensamento de Martin Heidegger. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2731661. Acesso em: 20 maio 2019.

LUIJPEN, W. **Introdução à fenomenologia existencial**. São Paulo: EPU, 1973.

MACHADO, A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. 2003. 284 f. Tese (Doutorado em Educação

Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102169>. Acesso em: 20 maio 2019.

MACHADO, V. M. **Percepções da juventude camponesa sobre a educação do campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=149943. Acesso em: 20 maio 2019.

MACIEL JUNIOR, E. **Que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial**. 2006. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_60_EDSON%20MACIEL%20JUNIOR.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MIARKA, R. **Concepções de mundo de professores de matemática e seus horizontes antevistos**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91073>. Acesso em: 20 maio 2019.

OLIVEIRA, E. das C. **Do diálogo na educação: diálogo em torno da filosofia de Martin Buber e a educação**. 2017a. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2017a. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6322578. Acesso em: 19 maio 2019.

OLIVEIRA, L. A. de. **Da educação geográfica ao ensino de geografia e vice-versa: a busca por uma geografia ontológica na fenomenologia de Martin Heidegger**. 2017b. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, 2017b. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6072187. Acesso em: 20 maio 2019.

PAULO, R. M. **A compreensão geométrica da criança: um estudo fenomenológico**. 2001. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2001. Disponível em: <https://www.sepq.org.br/producoes/0/4/22>. Acesso em: 19 maio 2019.

PARENTE, M. G. **Educação sem liberdade: caminhos e descaminhos do real-vivido por um professor de matemática**. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91128>. Acesso em: 20 maio 2019.

PEIXOTO, J. A. (org.). **Concepções sobre fenomenologia**. Goiânia: Editora UFG, 2003.

PONCE, C. S. **Educação integral na escola pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=106291. Acesso em: 20 maio 2019.

PORTO, I. **Concepções e percepções de educação do na escola municipal Boa Esperança Sorriso - MT / Itamar Porto**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3617084. Acesso em: 20 maio 2019.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**. De Nietzsche à Escola de Frankfurt. São Paulo: Paulus, 2006.

RIBEIRO, R. B. P. **O cultivo da atenção integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=404926. Acesso em: 20 maio 2019.

RIBEIRO JUNIOR, J. **Introdução à fenomenologia**. Campinas: Edicamp, 2003.

SANTIAGO, M. B. do N. **Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber**. 2008. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4043>. Acesso em: 19 maio 2019.

SANTOS, M. R. dos. **Um estudo fenomenológico sobre o conhecimento geométrico**. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102145>. Acesso em: 19 maio 2019.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, C. C. **A didática na perspectiva fenomenológica**. 2009. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Carlos%20Cardoso%20Silva.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

SILVA, C. F. da. **Caminhos Buberianos na Formação Continuada de Professores: Uma perspectiva de Humanização para a Educação**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5202361. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, E. G. **Fenomenologia da Metafísica do Ser e do Ter: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana**. 2014a. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014a. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2209489. Acesso em: 19 maio 2019.

SILVA, L. M. F. da. **Esporte como experiência estética e educativa: uma abordagem fenomenológica**. 2014b. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014b. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1935447. Acesso em: 20 maio 2019.

SOUSA, C. S. de. **Tecnologia assistiva**: o potencial de uso do computador junto a uma professora especialista que atua em sala de recurso multifuncional no atendimento educacional especializado, baseado num estudo fenomenológico-existencial. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7324661. Acesso em: 20 maio 2019.

SOUTO, T. M. de M. Q. **Fenomenologia da dislexia**: uma revisão da literatura. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6186345. Acesso em: 20 maio 2019.

STEIN, E. **Mudança de paradigma na filosofia**: fenomenologia existencial como dramaturgia da existência e a dramaturgia dos pulsões. *In*: FORGHIERI, Y. C. et al. (org.). Fenomenologia e Psicologia. São Paulo: Cortez, 1984. p. 49-70.

VALENÇA, K. B. C. **Ensino de arte visual contemporânea**: desafios e implicações no contexto escolar. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4997>. Acesso em: 19 maio 2019.

VON ZUBEN, N. A. **Diálogo e existência no pensamento de Buber**. *In*: FORGHIERI, Y. C. et al. (org.). Fenomenologia e Psicologia. São Paulo: Cortez, 1984. p. 71-85.

IMPACTOS FORMATIVOS E SUBJETIVIDADES EM TEMPOS PANDÊMICOS: CONTRIBUTOS NARRATIVOS DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA

Arthur Ravagnhani de Oliveira, Antonio Aparecido Vital Junior¹, Alexandre Luiz Polizel², Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori¹

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFP, Londrina, PR. ²Universidade Estadual De Londrina – UEL, Londrina, PR. E-mail: arthur-3342@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa narrativa tem grande potencial para pensarmos o processo formativo-educacional dos sujeitos no tempo atual. No processo de formação de professores, este tipo de pesquisa possibilita compreendermos o modo que o licenciando constitui-se subjetivamente, além de pensarmos a formação de forma mais orgânica, para além de uma curricularização hegemônica vigente. Este artigo tem como objetivo

apresentar os impactos formativos e subjetividades que estão presentes na narrativa de vida de um licenciando em química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina, em contingência pandêmica. A pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu em uma entrevista guiada por um questionário semiestruturado, que aconteceu de forma remota, com o auxílio da plataforma de reuniões *Google Meet*. Os dados foram analisados sob inspirações da análise de conteúdo proposta por Bardin. De seu narrar-se emergiram três feixes analíticos: a) impactos da pandemia na formação docente; b) a busca de formação em outros espaços; e c) a formação na criação de outros valores-sentimentos-expectativas. É na identificação de determinados impactos, na movimentação por outros espaços formativos e no processo de ressignificação que o licenciando narra seu movimento constitutivo-subjetivo. Ao possibilitarmos que ele ressignifique suas experiencialidades, conseguimos compreender.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Subjetividades. Impactos. Formação Docente. Pandemia.

FORMATIVE IMPACTS AND SUBJECTIVITIES IN PANDEMIC TIMES: NARRATIVE CONTRIBUTIONS OF A LICENSEE IN CHEMISTRY

ABSTRACT

Narrative research has great potential for thinking about the formative-educational process of subjects at the present time. In the process of teacher training, this type of research makes it possible to understand the way that the graduate student is subjectively constituted, in addition to thinking about training in a more organic way, in addition to a current hegemonic curriculum. This article aims to present the formative impacts and subjectivities that are present in the life narrative of a graduate student in chemistry, from the Federal Technological University of Paraná, Londrina campus, in a pandemic contingency. The qualitative research consisted of an interview guided by a semi-structured questionnaire, which took place remotely, with the help of the Google Meet platform. The data were analyzed under the inspiration of the content analysis proposed by Bardin. From his narrative, three analytical streams emerged: a) impacts of the pandemic on teacher education; b) the search for training in other spaces; and c) training in the creation of other values-feelings-expectations. It is in the identification of certain impacts, in the movement through other formative spaces and in the process of reframing that the licensee narrates his constitutive-subjective movement. By enabling him to reframe his experience, we are able to understand.

Keywords: Narrative research. Subjectivities. Impacts. Teacher Education. Pandemic.

IMPACTOS FORMATIVOS Y SUBJETIVIDADES EN TIEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUCIONES NARRATIVAS DE UN LICENCIATARIO EN QUÍMICA

Arthur Ravagnhani de Oliveira, Antonio Aparecido Vital Junior¹, Alexandre Luiz Polizel², Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori¹

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFP, Londrina, PR. ²Universidade Estadual De Londrina – UEL, Londrina, PR. E-mail: arthur-3342@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa narrativa tem grande potencial para pensarmos o processo formativo-educacional dos sujeitos no tempo atual. No processo de formação de professores, este tipo de pesquisa possibilita compreendermos o modo que o licenciando constitui-se subjetivamente, além de pensarmos a formação de forma mais orgânica, para além de uma curricularização hegemônica vigente. Este artigo tem como objetivo

apresentar os impactos formativos e subjetividades que estão presentes na narrativa de vida de um licenciando em química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina, em contingência pandêmica. A pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu em uma entrevista guiada por um questionário semiestruturado, que aconteceu de forma remota, com o auxílio da plataforma de reuniões *Google Meet*. Os dados foram analisados sob inspirações da análise de conteúdo proposta por Bardin. De seu narrar-se emergiram três feixes analíticos: a) impactos da pandemia na formação docente; b) a busca de formação em outros espaços; e c) a formação na criação de outros valores-sentimentos-expectativas. É na identificação de determinados impactos, na movimentação por outros espaços formativos e no processo de ressignificação que o licenciando narra seu movimento constitutivo-subjetivo. Ao possibilitarmos que ele ressignifique suas experientialidades, conseguimos compreender.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Subjetividades. Impactos. Formação Docente. Pandemia.

FORMATIVE IMPACTS AND SUBJECTIVITIES IN PANDEMIC TIMES: NARRATIVE CONTRIBUTIONS OF A LICENSEE IN CHEMISTRY

ABSTRACT

Narrative research has great potential for thinking about the formative-educational process of subjects at the present time. In the process of teacher training, this type of research makes it possible to understand the way that the graduate student is subjectively constituted, in addition to thinking about training in a more organic way, in addition to a current hegemonic curriculum. This article aims to present the formative impacts and subjectivities that are present in the life narrative of a graduate student in chemistry, from the Federal Technological University of Paraná, Londrina campus, in a pandemic contingency. The qualitative research consisted of an interview guided by a semi-structured questionnaire, which took place remotely, with the help of the *Google Meet* platform. The data were analyzed under the inspiration of the content analysis proposed by Bardin. From his narrative, three analytical streams emerged: a) impacts of the pandemic on teacher education; b) the search for training in other spaces; and c) training in the creation of other values-feelings-expectations. It is in the identification of certain impacts, in the movement through other formative spaces and in the process of reframing that the licensee narrates his constitutive-subjective movement. By enabling him to reframe his experience, we are able to understand.

Keywords: Narrative research. Subjectivities. Impacts. Teacher Education. Pandemic.

IMPACTOS FORMATIVOS Y SUBJETIVIDADES EN TIEMPOS DE PANDEMIA: CONTRIBUCIONES NARRATIVAS DE UN LICENCIATARIO EN QUÍMICA

RESUMEN

La investigación narrativa tiene un gran potencial para pensar en el proceso formativo-educativo de los sujetos en la actualidad. En el proceso de formación docente, este tipo de investigación permite comprender la forma en que se constituye subjetivamente el egresado, además de pensar en la formación de una manera más orgánica, además de un currículo hegemónico actual. Este artículo tiene como objetivo presentar los impactos formativos y subjetividades que están presentes en la narrativa de vida de un estudiante de posgrado en química, de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, campus Londrina, en contingencia pandémica. La investigación cualitativa consistió en una entrevista guiada por un cuestionario semiestructurado, que se realizó de forma remota, con la ayuda de la plataforma Google Meet. Los datos fueron analizados bajo la inspiración del análisis de contenido propuesto por Bardin. De su narrativa emergieron tres corrientes analíticas: a) impactos de la pandemia en la formación docente; b) la búsqueda de formación en otros espacios; y c) formación en la creación de otros valores-sentimientos-expectativas. Es en la identificación de ciertos impactos, en el movimiento por otros espacios formativos y en el proceso de reencuadre que el licenciario narra su movimiento constitutivo-subjetivo. Al permitirle replantear su experiencia, podemos entender.

Palabras clave: Investigación narrativa. Subjetividades. Impactos. Educación del profesorado. Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante de um projeto pesquisa que volta seus esforços a pensar os múltiplos processos formativos que constituem o indivíduo e campos dos saberes, nas esferas da educação, culturas e ciências, por meio de narrativas. Usamos da pesquisa narrativa levando em consideração a capacidade do método para estudar as características do processo formativo-educacional de um licenciando em química no tempo atual. Desse modo, entendemos que a pesquisa narrativa pode ser compreendida pelo contar ou vivenciar de histórias, o refletir sobre elas e compor sentidos sobre o processo de aprendizagem da experiência (MELLO, 2016). Assim, o processo de aprendizagem coloca o sujeito em constante arguição de sua história compondo temporalidade ao narrar-se e contribuindo com o processo de educar-se.

Consideramos a temporalidade, pois é necessário considerar um presente, um passado e uma perspectiva de futuro na narrativa do sujeito, e como essa construiu as condições existenciais, pessoais e os sentimentos deste (MELLO, 2016; TAMBOUKU, 2016). Devemos atentar-nos também para a socialidade, ou seja, quem foram as pessoas-relações presentes quando a experiência foi vivida e; o lugar que a experiência foi vivida. Dessa forma, consideramos estes como sendo os elementos importantes para ouvir como foi construída a história do indivíduo e como essa história interfere na sua narrativa. Essa, por sua vez, é o princípio base para nos colocarmos em sociedade e assim mutuamente construir a esfera cultural-social, ou seja, “[...] as pesquisas narrativas são psicossociais por excelência, revelando que os indivíduos e as sociedades estão inextricavelmente interligados” (TAMBOUKOU, 2016, p.69).

Consciente da importância social e pessoal da pesquisa narrativa (MELLO, 2016) e da potencialidade que esta tem de trazer novos questionamentos, novas metodologias, novas teorias e novas formas de historiar a sociedade, como pontua Tamboukou (2016), usamos desse artifício científico para compor sentido à formação a partir das subjetividades vivenciadas no ano atual, dadas as situações de distanciamento social e tempos pandêmicos.

Para tal, é necessário pensarmos na formação tanto inicial quanto na continuada do indivíduo para além da curricularização ao qual esse processo é regido no Brasil. É necessário também “[...] promover rupturas em modelos já fixados na formação de professores” (OLIVEIRA, 2010, p. 82), bem como discutir e problematizar conceitos estabelecidos acerca da experiência, aprendizagem e inventividade de modo a acrescentar e (des)construir ao invés de apenas reproduzir e estagnar, o que Oliveira (2010, p. 83) denomina como professor “[...] reflexivo-mimético”.

Pensar nos modelos de formação docente já consolidados é de suma importância na conformação em que se encontra a educação no Brasil. A educação básica, campo de trabalho desses docentes, se encontra precária e ainda há o desinteresse das autoridades competentes de melhoria, visto que a

educação é uma das principais ferramentas do estado e é notório que melhores escolas formam cidadãos críticos e questionadores (TARDIF, 2002).

Em contrapartida, os modelos docentes formativos mencionados acima pensam condições ideais de trabalho e aprendizagem e o que resulta, muitas vezes, na frustração, decepção e, a longo prazo, no adoecimento desse docente. Assim, as narrativas também se tornam um importante método para pensar a educação-formativa do licenciando de forma mais orgânica, sendo que compreender o modo que este constitui-se subjetivamente atravessa a *narrativação* do ser.

Buscamos, então, pensar a formação do futuro docente considerando os impactos formativos e as subjetividades de modo a ouvir/narrar o processo formativo desse indivíduo e quais caminhos estão sendo trilhados por este; como o futuro docente está se inventando e construindo o seu estilo próprio no que confere a aprendizagem, a inventividade e experiência; e como elas escapam aos padrões já estabelecidos de modo que o futuro docente possa se (re)inventar, (re)criar e transformar (OLIVEIRA; 2010; MELLO, 2016).

Tal ato de pensar a formação narrada e os processos de criação de escapes das hegemonias vigentes (OLIVEIRA, 2010; POLIZEL, 2016), coloca-nos a investigar o ar do tempo. O tempo que é categorizado pelo cenário pandêmico no qual a síndrome respiratória aguda grave (SARS), causada pelo novo coronavírus (COVID-19), desloca os sujeitos para o interior das suas residências e interrompe as rotinas aceleradas destes. Tal deriva interrompe os processos formativos da forma como estes eram concebidos, apelam a modalidades de suspensão de calendários formativos bem como ao uso de atividades remotas improvisadas.

A contingência, portanto, desmonta o trajeto formativo dos sujeitos, isola-os e abala-os psicologicamente. É a este espírito do tempo que o presente trabalho se interessa, buscando compreender a reelaboração simbólica-formativa de licenciandos. Para tal, este texto inclina-se em apresentar os impactos formativos e subjetividades que estão presentes na narrativa de vida de um licenciando em química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Londrina (LD), no período de pandemia da COVID-19. Tais considerações foram organizadas em três feixes analíticos: a) Impactos da pandemia na formação docente; b) A busca de formação em outros espaços; e c) A formação na criação de outros valores-sentimentos-expectativas.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho guiou-se sob a óptica da pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2012), que tem por objetivo compreender, interpretar, inferir considerações a partir de um substrato contingencial e singular. Tal interpretativa deu-se sem o intuito de esgotar os significados e significantes que organizam o plano simbólico pelo sujeito entrevistado sob a respectiva temática – os impactos formativos e subjetividades de um licenciando em contingência pandêmica –, mas de contribuir qualitativamente para compreensão deste fenômeno com o qual nos deparamos – as formações e trajetos formativos em tempos de COVID-19.

Como substrato investigativo, consideramos como caractere constitutivo da pesquisa qualitativa as considerações das subjetividades e singularidades dos sujeitos. Singularidades ao passo que as histórias de vida são diferentes umas das outras; subjetividades à medida que as compreensões, entendimentos e constituições como sujeitos de desejo-pensamento são diversificadas envolvendo movimentações de identificação-diferenciação em consonância com o vivido. Como buscamos evidenciar *os impactos formativos em tempos pandêmicos*, reiteramos a produtividade de pensá-los em termos da singularidade-subjetividade, bem como a experiência-vivência enquanto aspectos histórico-culturais (MINAYO, 2012; TAMBOUKU, 2016; POLIZEL, 2016).

Deste perspecto, neste trabalho, utilizamos do artifício da pesquisa narrativa e histórias de vida. De acordo com o seu objetivo, uma história que as crianças ouvem de seus avós, o relato de uma experiência vivenciada, sensações de um período da história que o sujeito viveu, entre outros, podem ser uma narrativa em-sobre as histórias de vidas. Para poder ser uma narrativa tem que haver alguns elementos que são temporalidade, significação e sociabilidade (MELLO, 2016; TAMBOUKU, 2016).

Esta fundamenta-se ao considerar o narrar-se enquanto processo ativo, no elaborar simbolicamente a constituição de si e os marcos que se fazem rememorar. O processo é reflexivo, pois

volta-se à interioridade para o encontro de fatos narráveis que o sujeito intenciona contar-registrar e compor uma verdade sobre si (POLIZEL, 2016; RAGO, 2013). Assim, o papel da pesquisa é instigar a contação das histórias que movem o sujeito acerca de uma temática – no nosso caso os impactos formativos e subjetividades que o sujeito constituiu em tempos pandêmicos.

Neste tocante, a pesquisa foi realizada com um estudante do curso de graduação em Licenciatura em Química da UTFPR-LD, devidamente matriculado no último ano do curso, denominado de Pedro⁴⁸. Como critério de composição do corpus de investigação, buscamos um licenciando que havia realizado ao menos 75% do curso, considerando que este possuiu representativa passada nos modos educativos antes da epidemia na referida instituição. Foi realizado um convite direcionado aos licenciandos em química, matriculados no 7º e 8º períodos, da UTFPR-LD, via e-mail e grupos de turmas disponíveis no aplicativo de telecomunicação *WhatsApp*[®].

Após indicação de interesse em participar da investigação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado para Pedro via e-mail, com o intuito de lavrar consentimento antes de agendar a entrevista. Com a devolutiva do TCLE, deu-se o agendamento da conversa⁴⁹ que foi realizada no mês de junho de 2020, de forma remota, com o auxílio da plataforma de reuniões *Google Meet*[®]. Tal modo operante investigativo deu-se com o intuito de atender às medidas de segurança sanitária para com o narrador de si e o pesquisador. A respectiva entrevista foi guiada pela utilização de questionário semiestruturado, contendo questões norte e com a flexibilidade de adicionar mais questões no decorrer da escuta para melhor compreensão da composição subjetiva do sujeito narrante (MARCONI; LAKATOS, 2008). O questionário-roteiro continha as seguintes questões norteadoras:

1. *Como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?*
2. *Pense na pandemia que estamos vivendo. Relate como tem sido esse momento em sua vida. Que marcas ela tem deixado em sua memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?*
3. *Conte como você tem se sentido nesse período de pandemia. Quais são as marcas mais intensas nesse momento para você? Como você tem lidado com elas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?*
4. *Considerando que você é formando no curso de Licenciatura em Química da UTFPR-LD, como você via esse processo de finalização do ensino superior? Quais eram as suas expectativas? Poderia me contar um ou dois fatos que representem essa passagem?*
5. *E a partir da vivência desta pandemia, como você espera que seja esse processo de finalização do ensino superior? Quais são as suas novas expectativas e planos? Relate um ou dois exemplos que representem isso?*
6. *Estamos vivendo um momento de crises que se configura como um período de conflitos. Você vivenciou algum tipo de conflito que influenciou na sua formação neste período? Alguma dessas experiências foi adoecedora? Relate dois exemplos.*
7. *Considerando que estamos conversando sobre a sua vida e falamos sobre a sua formação, expectativas, adoecimentos em tempos de pandemia, como você tem lidado com esse momento? Quais modos você tem encontrado para viver este tempo? Conte duas histórias que representam essa passagem.*
8. *Você poderia me contar duas histórias que você considera importantes e que você gostaria que fossem consideradas?*

⁴⁸ No presente manuscrito lançamos mão do uso do nome ficcional escolhido pelo próprio entrevistado com o intuito de garantir a não identificação do sujeito.

⁴⁹ A presente pesquisa, por tratar de pesquisa com seres humanos, foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos, sob nº CAAE 55404015.5.0000.0104.

A entrevista foi áudio-gravada utilizando do próprio recurso disponível pela plataforma *Google Meet*®. A áudio-gravação foi transcrita pelos pesquisadores com a cópia fielmente de como o entrevistado narrou-se. Foram considerados apenas o enunciado auditivo, não sendo incluídas na análise expressões corporais do sujeito visto a limitação do encontro não presencial e dos limites analíticos da abordagem empregada.

As transcrições foram analisadas sob inspirações da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), seguindo as etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos (interpretação e inferência em diálogo com substrato teórico para produção do metatexto aqui apresentado). A narrativa de Pedro foi organizada em feixes analíticos agrupados de maneira emergente de acordo com traços de similitude de sentido. Tais feixes nos dão subsídio para pensarmos os impactos formativos e as subjetividades na história de vida de Pedro em tempos de pandemia, e foram ordenados em: a) Impactos da pandemia na formação docente; b) A busca de formação em outros espaços; e c) A formação na criação de outros valores-sentimentos-expectativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

IMPACTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pedro é licenciando em química da UTFPR-LD. No início deste ano (2020) se situava no 7º semestre do curso, devidamente matriculado, porém com as aulas paralisadas pela instituição com o intuito de preservar a segurança da comunidade acadêmica. Pedro nos mostra, ao pedirmos para se identificar, que este é fio condutor de seu processo de reconhecimento:

Cara, é bem difícil responder essa pergunta, deixa eu pensar mais. A faculdade com certeza me influenciou muito na minha personalidade hoje até porque foi um grande passo sair da casa dos meus pais pra vir pra uma cidade que eu não conhecia ninguém tal e com certeza isso me influenciou muito a ser quem eu sou hoje, mas é muito das coisas e dos interesses que eu já cultivava desde o ensino médio assim, que foi despertado... A Química mesmo eu comecei a me interessar no ensino médio e tinham outros interesses também como a música que foi desde que eu era mais novo já comecei a despertar esse interesse pela área da música, mas da área de Química, das exatas assim sempre foi o que eu mais gostei ... haha não sei mais como desenvolver esse tema assim, essa pergunta que é meio complexa assim de deixar bem claro (PEDRO).

O seu licenciar-se representa, nesse sentido, o modo como Pedro situa seu local de significação e o seu processo de narrar-se. Pedro ressalta que “[...] *área da química, das exatas assim sempre foi o que eu mais gostei*”, sendo impulso de seu interesse, de tomada de consciência de seu desejo e da busca por uma carreira em que a formação esteja articulada com um desejo de conhecer a área. Sendo assim, este é seu aporte de significação e de instauração de si falar enquanto licenciando. Em tal linha de constituição, identificamos um enquadramento afirmativo do ser, um impacto formativo que o sujeito apresenta em suas nuances subjetivas que o licenciar-se possibilitou: sair da casa dos pais, ir a outro território desconhecido, escolher entre opções de gosto (música ou química) e no espaço do não saber “[...] *deixar bem claro*” – considerando que o sujeito é constituído também pelo não saber de si, que busca materializar nos processos do narrar-se (POLIZEL, 2016; MELLO, 2016).

A respectiva posição de sujeito permite-nos refletir acerca dos impactos da pandemia em sua formação docente ao considerarmos *i)* A formação docente como processo de multimodalidades, que refletem saberes curriculares, experienciais, profissionais, disciplinares (TARDIF, 2002) e de si (POLIZEL, 2016; RAGO, 2013); *ii)* O sujeito identificar-se a partir da personificação mediada pelo seu processo de graduar-se e a gama de experiencialidades vividas devido a tal processo escolhido pelo sujeito; *iii)* Os impactos enquanto procedimentos de encontros abruptos, linhas de força que deslocam os corpos e suas subjetividades a outros quadros de referência para se (re)compor (LE BRETON, 2020; RAGO, 2013).

O licenciando, nesse sentido, demarca em sua história de vida ao menos quatro forças impactantes, ocasionadas pelo cenário pandêmico em relação a sua formação docente: paralisia-frustrativa, bloqueio, vício e a solidão. Impactos tomados enquanto marcas negativas deixadas na subjetividade de Pedro, visto

que o produto destes é a sensação do encontro com nãos: “[...] não vou conseguir, não me concentro, [...] e não é fácil”.

A paralisia é evidenciada como instância frustrativa, de uma inibição-impedimento de satisfazer sua satisfação-desejo, como pontuado por Pedro em: “[...] me frustrou um pouco esse primeiro semestre que a gente ficou de suspensão e sem nenhuma atividade [...]”. Vemos que tal paralisia é direcionada ao Outro, no respectivo caso, à instituição na qual realiza sua formação: é a UTFPR-LD que paralisa e impacta sua possibilidade e satisfação de participar de atividades formativas. É essa suspensão de atividades que faz com que Pedro se sinta imobilizado, incapaz de mover-se, se sente na ausência de atividades⁵⁰.

Tal processo de paralisia-frustrativa remete a um impacto de interrupção entre a idealização-meta da trajetória formativa do sujeito e as condições materiais de realização desta, podendo referir-se à: *i*) não formação de acordo com um cronograma estimado por Pedro; *ii*) interrupção das experiências que eram realizadas em consonância com as atividades desenvolvidas presencialmente na UTFPR-LD; *iii*) a necessidade de ocupação de modo a redirecionar o olhar do sujeito para a prática formativo-profissional em detrimento da crise sanitária em vigência; *iv*) a reflexão sobre os impactos do atraso formativo e da realidade sócio-política em um período pós-pandêmico; *v*) a própria sensação de surpresa ocasionada pela interrupção-parada de modo de vida acelerado que compôs a contemporaneidade (REIS; OLIVEIRA; ANDRADE, 2020; SANTOS, 2020).

A paralisia-frustração materializa-se em-como uma segunda linha de impacto em sua formação docente: o bloqueio. O bloqueio se mostra em sua narrativa a partir de reflexões acerca da (não) realização da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. Tal disciplina consiste na elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa e organização dos resultados-discussões em um relatório final em formato de monografia. Esta consiste em um marco, pois é a consubstancialização da finalização do processo formativo (POLIZEL, 2016). Nesse sentido, a realização do Trabalho de Conclusão de Curso marca a identidade-contribuição do estudante para consigo, para com a comunidade e para com a instituição de ensino.

Pedro pontua em sua fala que em suas tentativas de manter operante determinadas atividades formativas “[...] eu sentava e realmente esse bloqueio vinha [...] eu acabei criando meio que um bloqueio assim, principalmente a escrita do meu TCC eu não conseguia desenvolver nada, não conseguia escrever[...]”. O bloqueio encontra-se interligado ao processo de paralisia-frustração, pois consiste em um modo operante de impedimento. e o próprio sujeito recorre a responsabilidade do ato impeditivo como resposta de si (JEBER, 2006). É o próprio sujeito de Pedro que bloqueia a prática de sentar-se, estudar, bloquear e até mesmo do receio de “[...] não desenvolver nada”.

O bloqueio, nesse sentido, é uma resposta do corpo-subjetividade de Pedro, podendo esta ter como linhas de composição ao menos três feixes: *i*) o bloqueio desenvolvido como mecanismo de defesa de Pedro, com o intuito de evitar a paralisia-frustração ocasionada pela suspensão das atividades presenciais; *ii*) o bloqueio enquanto mecanismo psíquico de adiamento, justificativa e compensação para (des)responsabilizar-se de atividades que não se encontram alinhadas a um calendário acadêmico (JEBER, 2006; ALBERTINI, 1994); *iii*) o bloqueio como acionamento subjetivo de um obstáculo para indicar a necessidade de criação de linhas de fuga, de outros caminhos que não operem na lógica vigente antes da pandemia, buscando uma outra modalidade de funcionamento que se adeque a realidade presente (MATURANA, 2001).

Desta forma, o bloqueio pode representar um sintoma de angústia, adoecimento, medo, responsabilização pela paralisia-frustrativa (JEBER, 2006; ALBERTINI, 1994), consistindo em um impacto despotencializador deixado em sua formação docente. Contudo, o bloqueio pode representar também o corpo-subjetividade demandando a elaboração de linhas de fuga que escapem a normatividade (MATURANA, 2001; POLIZEL, 2016).

Pedro também indicou como uma linha constitutiva do mecanismo de bloqueio, a correlação com outro impacto, ao pontuar que “[...] sentava e realmente esse bloqueio vinha desenvolvi alguns vícios assim

⁵⁰ A Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no dia 30 de março de 2020, via Ordem de Serviço 2/2020, decidiu pela suspensão temporária das atividades presenciais dispostas no Calendário Letivo, com o intuito de conter a pandemia da nova COVID-19 e atender as normas de segurança sanitária determinadas pelo Ministério da Saúde. Contudo as atividades de ensino, pesquisa e extensão (extracurriculares) mantiveram-se realizadas via novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Mais informações podem ser acessadas em: <http://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/servidores/utfpr-suspende-calendario-academico-e-traz-novas-orientacoes>. Acesso em: 18 ago. 2020

quem eu não tinha há muito tempo que era jogar videogame e comecei a tentar matar o tempo fazendo isso". O vício pode ser compreendido como um redirecionamento da demanda subjetiva do sujeito e da satisfação de seus prazeres - o ato de jogar. Assim, o vício é identificado pelo sujeito enquanto um desvio de seu impulso (RYCROFT, 1971) para uma outra meta que não seu trajeto formativo – a realização de seu TCC, por exemplo.

Há aqui, ao menos, três atravessamentos que constituem o impacto do vício: *i)* Desconsiderar as condições materiais que o deslocam da escrita de um trabalho acadêmico para a atividade de experiências gamificadas – como a suspensão do calendário acadêmico-letivo, a relação social para consigo no interior de sua casa e de sua interioridade subjetiva, as crises ambientais-sanitárias-econômicas-políticas, entre outras; *ii)* A negociação com o tempo, ao passo que Pedro não compreende o jogar videogame enquanto um ato recreativo, formativo e de ludicidade, mas enquanto um tempo desperdiçado; e *iii)* De valor utilitário do ato de aspecto neoliberal-empresarial, sendo que o mesmo possui uma concepção de suas ações voltadas à produção profícua, produtiva, lucrativa, que tem uso, préstimo ou serventia, considerando assim que a prática de jogar videogame é inútil, viciosa, prejudicial ou desnecessária (SANTOS, 2020; FREIRE, 2019).

Evidenciamos aqui que o impacto atribuído à paralisia-frustrativa da suspensão das atividades, transferida para uma responsabilidade de si que está bloqueado, perpassa também na tentativa de retransmissão ao videogame – algo viciante, inútil, prejudicial, que mata o tempo e o seduz. É, nesse sentido, um momento de estonteamento no qual Pedro se impacta ao ter de se reelaborar – e encontra-se no processo de elaboração de si –, buscar responsabilizar e pontos de investimento de sua atenção-tempo. Este próprio processo de esvaziamento, investimento e busca de responsabilização consiste em um processo de crise subjetiva, de elaboração de linhas de fuga e re-negociação de sentidos (RYCROFT, 1971; MATURANA, 2001).

Por fim, percebemos um quarto marco impactante na formação docente de Pedro: o sentimento de solidão. Pedro relata que divide apartamento com os colegas e neste momento de pandemia se sente sozinho e isolado no apartamento. Pedro afirma também que não havia conseguido voltar para a casa dos pais nesse período: “[...] esse momento de pandemia foi meio conturbado porque aconteceu algumas coisas na minha vida pessoal e eu não consegui voltar pra casa dos meus pais logo quando suspenderam as aulas então eu tive que ficar realmente em isolamento social completo”. Tais contingências colocam Pedro de encontro consigo mesmo, limitado de relações sociais presenciais e da possibilidade de interação.

É, assim, uma solidão experimentada em ao menos três instâncias de intensidade: *i)* é solidão situacional, pois o ar do tempo cria uma situação contingencial na qual Pedro é colocado em isolamento social e sente-se só; *ii)* é solidão de desenvolvimento, pois encontra-se associada ao sentir-se distante dos familiares, amigos e da própria possibilidade de prática formativa institucionalizada; e *iii)* é solidão interna, pois encontra-se em um momento de reelaboração de si causada pelos impactos da paralisia-frustrativa, bloqueio, do vício e do sentir-se só (OUAKININ; PIRES BARREIRA, 2015).

A solidão também coloca Pedro no impacto causado pelas obstruções narrativas, ao passo que na ausência do Outro há dificuldade em elaborar-se, narrar-se, compartilhar-se e encontrar um ponto de apoio alteritário (JEBER, 2006; POLIZEL, 2016). Nesse sentido, o cenário pandêmico impacta a formação de Pedro também por colocá-lo só.

A BUSCA DE FORMAÇÃO EM OUTROS ESPAÇOS

Pedro elabora em sua narrativa o substrato que nos dá indícios para compreender sua trajetória formativa impactada pelo sentimento de paralisia-frustrativa, bloqueios emocionais-acadêmicos, vícios e o sentimento de solidão. Aspectos gerados pela suspensão das possibilidades de atividades presenciais na UTFPR-LD, bem como pela re-elaboração subjetiva das experiências em tempos pandêmicos – evidenciados nos processos de negociação, responsabilização e sensação de impedimento do antigo Pedro.

Contudo, notamos que Pedro faz deslocamentos também em busca de outros espaços formativos, de outros modos do se compor constituindo saberes. Pontuamos que esses outros movimentos formativos de formação são buscados em ao menos três espacialidades: filmes, videogame e a casa dos pais. São essas

buscas de outras espacialidades que escapam e reprocessam a lógica dos impactos na formação; são esses deslocamentos que criam as fugas, ou melhor, são fugas que criam (OLIVEIRA, 2010).

Dizemos isso a partir da consideração de Pedro, que após realização de algumas atividades acadêmicas, este buscava por meios remotos, ou seja, o mesmo, “[...] *escolhia [...] um filme*”. Apesar de Pedro não situar os filmes enquanto um outro modo de compor saberes, formar-se, estes consistem em potenciais instigadores ao aprender, ensinar e elaborar conhecimento. Os artefatos culturais consistem em significativos veiculadores, produtores e catalisadores de conhecimento (THABET, 2017).

Os efeitos formativos-pedagógicos do contato com artefatos culturais audiovisuais são diversos e versam sobre a possibilidade de elaboração de sentidos, compartilhamento de ideais, massificação alienante, instigar até mesmo a modos de pensar outros fundados pelo cinema. Esta é a produção de encontros com outras realidades, *ficcionalizadas* ou tornadas mais realistas possíveis, que permite imaginar fins de mundos ou outros mundos possíveis.

As negociações mediadas pelos vídeos atravessam também a composição de identidades e de desejos. A possibilidade de encontrar personagens com os quais se identificam, de evidenciar possibilidades de desejar inimagináveis, de inventar outras performances pela combinação de elementos assistidos em filmes, confere a estes seu potencial de pedagogia cultural – do que ensina, aprende, inventa e sabe, para além da institucionalização dos espaços formativos (KELLNER, 2001).

O aventurar-se nos espaços gamificados, nos videogames, consiste também em um deslocamento formativo guiado a outros espaços. Pedro reitera, para além do “[...] *matar o tempo*”, que “[...] *o videogame foi minha válvula de escape [...]*”. O videogame foi sua válvula de escape para além de um processo de passar o tempo de modo desvalorativo; foi válvula de escape, pois permitiu relações guiadas por jogos.

Tamer Thabet (2017), em seu livro *Game Studies all over the place: videogames and gamer identities*, pontua os videogames como maquinários construtores de ideias, ações, práticas e discursividades. Para este, os games são espacialidades nas quais é possível avatarizar o sujeito, tornar-se personagem e relacionar-se com *outrous*. O videogame longe de ser um espaço livre de normativas, possui (des)territorialização própria, possibilitando estéticas experienciais-imaginárias que atravessam e compõem identificações e subjetivações. Tais dinâmicas interativas nas quais o sujeito performa, transforma e se negocia, encontra-se afora do mero console, elaborando valores acerca da realidade.

Esse espaço outro possibilita também uma economia dos investimentos intencionais ao passo que é espaço soluções de problemas, superações de desafios e descarga de energia agressiva/frustrativa. É âmbito no qual é possível conflitar para além da óptica moralizante e, com isso, identificar sintomas internos e expressá-los por meio de sua avatarização. Nesse sentido, na criação de um outro eu, conflita-se, elabora e processa as problemáticas do Eu (ALBERTINI, 1994).

Evidenciamos que os encontros formativos com estes outros espaços permitem a superação ou, ao menos, o processamento de três impactos formativos supracitados: paralisia-frustrativa, bloqueio e a solidão, de modo que são estes os espaços procurados por Pedro para escapar da angústia e investir seu tempo. Aqui, há também o deslocamento da noção de vício, pois compreender o mal uso do tempo diferencia-se de ser uma localidade de escape.

Para Oliveira (2010) as fugas-escapes constituem-se como forças que provocam o sujeito, que se (re)inventa em seu processo de formação docente e que, por sua vez, pode inferir no estilo de docência criado por Pedro. Valendo-nos da fala “[...] fugir é criar vida, sair do eixo” (OLIVEIRA, 2010, p. 110), em meio ao jogo de forças-impactos em que Pedro se encontra, forças essas que têm o poder de afetar Pedro e move-lo. Assim, os escapes-fugas colocam-nos a pensar uma capacidade inventiva do indivíduo, não tendo como direção a potencialidade reativa, a direção da certeza e de formas corretas, mas sim “[...] a vida numa potencialidade afirmativa, o que implicaria desejar uma verdade que não deseja o verdadeiro” (OLIVEIRA, 2010, p. 110).

Segundo tal óptica, há uma terceira linha de fuga elaborada por Pedro: a viagem a casa de seus pais. Pedro pontua constantemente durante a entrevista que o fato de “[...] *não consegui voltar pra casa dos meus pais logo quando suspenderam as aulas então eu tive que ficar realmente em isolamento social completo*”. Para Pedro, seu sentimento de solidão encontra-se atrelado a este não retorno a casa dos pais.

Assim, o mesmo afirma que irá “[...] voltar pra casa dos meus pais ter mais um pouco de contato social e é eu acho que vai melhorar [...] só o fato de eu estar perto dos meus pais e tal eu vou conseguir ter uma mente melhor”.

O que evidenciamos na fala de Pedro é a busca por reativação de laços e relações sociais. A busca da casa dos pais simula o primeiro espaço de socialização e reconhecimento que este viveu (RYCROFT, 1971) e o espaço no qual não foi produzida discursividade do medo das relações. Há, então, esse desejo de fuga do espaço ao qual se sente só e a busca de um espaço no qual a lembrança deste faz com que se sinta acolhido, reconhecido e relacionado.

A FORMAÇÃO NA CRIAÇÃO DE OUTROS VALORES-SENTIDOS-EXPECTATIVAS

Nesta reflexão de Pedro no qual busca criar linhas de fuga, válvulas de escape e esvaziar os sentidos que o fazem sentir-se angustiado, este realiza o movimento de ressignificar suas experiencialidades (POLIZEL, 2016). Assim, é no processo de busca de novos sentidos que a subjetividade de Pedro se reconfigura e recompõe (MATURANA, 2001).

Evidenciamos aqui, três movimentos de ressignificação operacionalizados na narrativa de Pedro: o valor da formação, o valor da família e o valor da liberdade. Pedro, ao refletir durante a entrevista sobre o impacto da pandemia em seu processo formativo, narra:

[...] eu entendo particularmente todo esse caos que a pandemia tá causando e eu não vou ser burro suficiente de colocar a minha posição como prioritária sabe? Tanta gente sofrendo, morrendo e só porque eu não vou me formar no tempo correto isso não pode ser tão importante [...] existem razões maiores então eu estou seguindo e espero a formatura chegue o quanto antes (PEDRO).

Nesse sentido, o movimento que Pedro faz é um esvaziamento da valorização dada aos impactos que atravessam sua identidade docente (paralisação-frustrativa, bloqueio, vício e a solidão) e a expectativa de sua formação em um quadro de tempo idealizado. O movimento de Pedro é o do reconhecimento de outros valores aos quais a pandemia furta: sofrimento e o falecimento do Outro.

O processo de Pedro é um processo de enlutamento altero, ao passo que percepta que há sujeitos perdendo vida e a interrupção do calendário acadêmico resvala em tentativas de prevenção, contenção e tratamento sanitário com maior eficácia. Assim, o valor da vida do Outro coloca-se acima de qualquer processo formativo idealizado. A alteridade é, nesse sentido, um processo de escuta, identificação e do sentir a dor do Outro (POLIZEL, 2016; RYCROFT, 1971; ALBERTINI, 1994).

Pedro posiciona tal ato como um modo de ser “[...] burro suficiente de colocar a [...] posição como prioritária”. Nesse aspecto, Pedro posiciona como não reflexivos ou pouco racionais aqueles que não se compadecem com a dor do Outro devido ao apressamento em se formar. A valorização de Pedro é, nesse sentido, ressignificada ao passo que se direciona à vida do Outro (POLIZEL, 2016), que também é impactado pela pandemia com linhas do adoecimento-sofrimento e com a interrupção da vivência.

Tal ressignificação operativa encontra-se interligada com o processo de valorização da família. Tal valorativa é representada por Pedro ao mostrar na entrevista uma preocupação com sua família e, em especial com sua mãe que, por consequência da COVID-19, acabou tendo a vida de seu irmão ceifada. Pedro mostra uma preocupação grande com sua mãe, pois ainda não tinha conversado com a mesma: “[...] eu estou me preparando pra falar com ela porque é complicado.”. Pedro, assim, elabora o luto por-compara sua mãe. Ele processa o sentimento de perda para com essa para que seja possível enunciar a dor, o sintoma, a angústia e o sofrimento causado pela interrupção da vida de um Outro que lhe importa (RYCROFT, 1971).

Pedro reitera que neste tempo em que esteve sozinho ficou refletindo de como ia falar com sua mãe, bem como a respeito do reconhecimento da importância do “[...] estar vivo apesar de todas as coisas que está acontecendo, a gente está sobrevivendo”. Esta identificação do momento é o posicionar-se em meio aos acontecimentos pandêmicos, é o colocar-se na valorização do processo da vida e elaborar de modo auto-organizativo os procedimentos cognitivos, afetivos, emotivos e ético-valorativos (MATURANA, 2001). É o processo de sentir com o Outro-materno para poder-lhe oferecer a palavra com o sentido elaborado atendendo a uma prática do cuidado de si e do Outro (POLIZEL, 2016).

O respectivo movimento é um processo de valorização da vida, que só se realiza ao passo que valora sua formação – em termos qualitativos e não cronológico-utilitários – e os indivíduos com os quais se relaciona-compõe (sua família). Reafirmamos que este é um movimento de valorizar a família, pois o movimento reflexivo de Pedro é o de “[...] pensar em coisas que eu não pensava antes, não sei se foi de ficar muito tempo sozinho, mas acho que o contato social com meus pais já vai ajudar bastante, já vai dá pra aliviar um pouco a minha mente”, ou seja, a reelaboração da angústia dada no encontro com sujeitos que o reconhecem, afirmam e o re-compõem – no caso de Pedro a família.

Uma das possibilidades deste movimento ressignificativo dá-se no reencontro com os espaços de primeiras socializações, simbolizações e na busca inconsciente por um espaço de acolhimento-cuidado (JEBER, 2006). A própria preocupação com a mãe – considerando também a perda sofrida por essa, solidarizada pela alteridade de Pedro –, é também a preocupação com uma unidade que gestou Pedro, sendo este um possível movimento de encontro pós-impacto, para ser re-gestado, re-organizado (ALBERTINI, 1994).

Em sequência, identificamos na narrativa compartilhada por Pedro um terceiro processo de reelaboração de sentidos: o valor da liberdade. Pedro pontua que acha “[...] muito interessante como nosso cérebro associou, pelo menos o meu cérebro né, essa pequena liberdade que eu tive, não era liberdade [...]”. O que Pedro faz nesse movimento é colocar em reflexão a atribuição de valores que o mesmo concedia ou deixava de vislumbrar como tal, as possibilidades de transitar no mundo.

Tal processo a qual Pedro busca reavivar a valorização é o que David Le Breton (2020) discutiu em seu ensaio *O preço das coisas*. Para o antropólogo, as dinâmicas aceleradas, a fetichização e mercantilização dos modos de vida que se materializaram na *fast life* do Capitalismo Mundial Integrado, criaram um processo de não percepção acerca do valor das possibilidades cotidianas de operar no mundo. As relações que considerávamos mais banais passaram a ter uma dimensão sagrada, como o tomar café em uma padaria, visitar amigos, ir ao teatro ou ao cinema, e até mesmo licenciar-se presencialmente. Essa dimensão sagrada consiste nesse movimento de revalorização do antes banalizado.

Quando Pedro coloca em pauta a questão da liberdade, essa se faz em dois movimentos: *i)* o compreender uma crítica a liberdade enquanto esse movimento de ressignificação das operações de vida antes banalizadas; e *ii)* a própria crítica ao que tomou o espaço do liberto, como estar sozinho em seu apartamento (o que gerou nesse o sentimento de solidão) e as idas esporádicas ao mercado (que se encontra vinculada ao consumo e a aquisição de bens essenciais para a sobrevivência). Evidenciamos, assim, que é este processo – ao menos iniciado – de reflexão acerca da liberdade um dos movimentos de ressignificação que Pedro movimenta (POLIZEL, 2016).

Desta forma, é na identificação dos impactos (paralisia-frustrativa, bloqueios, vícios e solidão), é na movimentação por outros espaços formativos (filmes, videogames e retorno a casa dos pais) e no processo de ressignificação (da formação, família e liberdade) que Pedro nos narra seu movimento constitutivo-subjetivo.

CONCLUSÕES

O presente trabalho teve por objetivo escutar as vozes de um licenciando em Química em tempos pandêmicos. Consideramos que é na “contação de histórias de vida” que se torna possível emergir marcas, narrar outros mundos e transmutar o que vivemos. É na interlocução entre o narrar e o escutar que os sujeitos se fazem. Nesse sentido, este texto foi produzido a partir da narrativa elaborada por esse licenciando e a movimentação dos impactos formativos e das subjetividades que identificamos em sua história de vida nestes tempos.

Nos debruçamos a apresentar os impactos formativos e as subjetividades relacionados aos impedimentos relatados por Pedro e que afetaram sua produção, interrompendo temporariamente seu processo de formação, de ir e vir de sua acomodação e de seus afazeres diários. Impedimentos também que decorrem de bloqueios citados por Pedro, esses naturais à reação da consciência humana frente ao eminente perigo de contaminação para ele e para com seus pares, como se em seu cérebro soasse um alarme e ele colocasse o processo de graduação automaticamente em segundo plano.

Ao darmos voz àquilo que passou durante esse tempo na vida do Pedro, nesse período da pandemia da COVID-19, buscamos conhecer algumas marcas que Pedro mais sofreu neste período. Com isso, centramos nossos esforços em discutir o que o afetou na formação docente, a busca de Pedro por outros espaços de formação e a criação de outros valores –sentidos- expectativas, pois ao sentir medo, Pedro começou a perceber fraquezas e buscar medidas para não lembrar delas. No seu caso, em específico, Pedro buscou linhas de fuga para não pensar nas suas fraquezas e estas culminaram no desenvolvimento de vícios como jogar vídeo game por muitas horas.

Desse modo, entendemos que esses processos de fuga desenvolvidos pelo licenciando em química nesse período de pandemia são importantes para a construção de seu perfil docente, uma vez que são fugas que criam, que ajudam no processo formativo criativo do futuro docente.

Assim, não pretendemos fechar este manuscrito, mas com essas colocações instigar que outras histórias de professores (em formação) sejam narradas, que registros outros de impactos formativos e de subjetividades em tempos pandêmicos sejam pensados e que táticas transformativas-formativas sejam pensadas a partir daí para outros mundos porvir.

AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer ao Pedro por compartilhar conosco a sua narrativa em relação às suas experiências-vivências em tempos pandêmicos.

Além disso, declaramos não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ALBERTINI, P. **Reich**: história das ideias e formulações para a educação. Editora Ágora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JEBER, L. J. Educação pela autonomia através da auto-regulação: uma perspectiva reichiana. **Escritos sobre Educação**, v.5, n.1, 2006, p. 26-32. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eeduc/v5n1/v5n1a05.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

LE BRETON, D. O preço das coisas. **Textos n-1**, n. 100, 2020, p. 1-5. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/100>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. Humanitas/UFMG, 2001.

MELLO, D. Etnografia, pesquisa narrativa e fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entres três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO, R.; KIND, L. **Narrativa, gênero e política**. Curitiba: Editora Crv, 2016. p. 17-48.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 03, 2012, p. 621-626. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007. Acesso em: 19 ago. 2020. DOI [0.1590/S1413-81232012000300007](https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007). <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

OLIVEIRA, M. E. **Experiência como formação e formação como experiência**: a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência, 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/2943/1/martaelainedeoliveira.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

OUAKININ, S.; PIRES BARREIRA, D. Solidão e saúde mental. **Acta Médica de Portugal**, v.28, n.1, 2015, p.130-132. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Silvia_Ouakinin/publication/274260169_Loneliness_and_Mental_Health/links/56f475c108ae81582bf0a486.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.20344/amp.6162>

POLIZEL, A. L. **Histórias, violências e desalojares**: a trajetória de LGBT nos espaços de ensino, 2016, 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas-SP: Unicamp, 2013. <https://doi.org/10.7476/9788526814691>

REIS, N.; OLIVEIRA, C. C. de; ANDRADE, A. de. Covid-19 e o calendário escola brasileiro: medo e angústia. **Revista Inovação Social**, v.2, n.1, 2020, p.52-68. Disponível em: https://mpa.ub.uni-muenchen.de/100800/1/MPRA_paper_100800.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

RYCROFT, C. **As ideias de Reich**. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TAMBOUKOU, M. Aventuras da pesquisa narrativa. In: CORDEIRO, R.; KIND, L. (Orgs). **Narrativa, gênero e política**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 67-84

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THABET, T. **Game Studies all over the place**: videogames and game identities. Londrina: Eduel, 2017.

IMPLICAÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Isabella Gameiro Cavalcante, Janaina Pereira Duarte Bezerra

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: bellagcavalcante@hotmail.com

RESUMO

Os jogos e brincadeiras não são apenas instrumentos de passatempo para crianças, mas são recursos pedagógicos e, por meio deles, há contribuições muito significativas para o desenvolvimento, e em especial do desenvolvimento psicomotor. Mediante o exposto, o objetivo do presente artigo é discutir as implicações de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor da criança na Educação Infantil. Para tanto, estabeleceu-se como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, com levantamento de dados científico nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES/MEC e Biblioteca Digital Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados foram 30 trabalhos encontrados, 9 trabalhos selecionados após aplicação dos critérios de seleção. Com títulos e resumos lidos, restaram 3 trabalhos que foram utilizados para a discussão desta pesquisa, o que possibilitou a organização da discussão em duas categorias temáticas: 1) Jogos e brincadeiras na Educação Infantil e 2) Psicomotricidade e Educação Infantil. Conclui-se que jogos e brincadeiras são recursos pedagógicos importantes para o desenvolvimento integral da criança compostos pelos aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicomotor. Jogos e brincadeiras. Educação Infantil. Fatores psicomotores. Recursos pedagógicos.

IMPLICATIONS OF GAMES AND PLAYING ON PSYCHOMOTOR CHILD DEVELOPMENT IN CHILD EDUCATION. GAMES AND PLAYING ON PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT

ABSTRACT

Games and play are not just hobby tools for children, but are educational resources and, through them, there are very significant contributions to development, and especially to psychomotor development. Based on the above, the objective of this article is to discuss the implications of games and play for the child's psychomotor development in Early Childhood Education. For this purpose, the bibliographic review was established as a methodological procedure, with scientific data collection in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), CAPES / MEC Journals Portal and Digital Theses and Dissertations Library (BDTD). The results were 30 papers found, 9 papers selected after applying the selection criteria. With titles and abstracts read, 3 works remained that were used for the discussion of this research, which made it possible to organize the discussion into two thematic categories: 1) Games and play in Early Childhood Education and 2) Psychomotricity and Early Childhood Education. It is concluded that games and play are important pedagogical resources for the integral development of the child, composed of motor, cognitive, affective, social and emotional aspects.

Keywords: Psychomotor development. Games and games. Child education. Psychomotor factors. Pedagogical resources.

IMPLICACIONES DE LOS JUEGOS Y EL JUEGO EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL .JUEGOS Y JUEGOS EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR

RESUMEN

Los juegos y el juego no son solo herramientas de hobby para los niños, sino que son recursos educativos y, a través de ellos, hay contribuciones muy significativas al desarrollo, y especialmente al desarrollo psicomotor. Con base en lo anterior, el objetivo de este artículo es discutir las implicaciones de los juegos y el juego para el desarrollo psicomotor del niño en Educación Infantil. Para ello, se estableció como

procedimento metodológico a revisão bibliográfica, com levantamento de dados científicos em las bases de datos de la Biblioteca Electrónica Científica en Línea (SciELO), Portal de Revistas CAPES / MEC y Tesis y Disertaciones de la Biblioteca Digital (BDTD). Los resultados fueron 30 artículos encontrados, 9 artículos seleccionados después de aplicar los criterios de selección. Con títulos y resúmenes leídos, quedaron 3 trabajos que sirvieron para la discusión de esta investigación, lo que permitió organizar la discusión en dos categorías temáticas: 1) Juegos y juego en Educación Infantil y 2) Psicomotricidad y Educación Infantil. Se concluye que el juego y el juego son recursos pedagógicos importantes para el desarrollo integral del niño, compuesto por aspectos motores, cognitivos, afectivos, sociales y emocionales.

Palabras clave: Desarrollo psicomotor. Juegos y juegos. Educación Infantil. Factores psicomotores. Recursos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico na Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996), é essencial na infância por proporcionar vivências e experiências que corroboram para o processo de desenvolvimento integral da criança constituído dos aspectos motor, cognitivo, social, emocional e afetivo. Lobo (2013) confirma essa proposição, quando destaca que recursos pedagógicos como jogos e brincadeiras se constituem como eficazes na construção desse desenvolvimento integral, principalmente se as crianças já frequentam as instituições de Educação Infantil.

Destaca-se que ao brincar a criança tem possibilidades concretas para ampliar seu desenvolvimento integral, sobretudo quando isso é planejado intencionalmente pelo professor na escola pois, este é o sujeito capaz de organizar e orientar situações em prol de uma formação qualitativa para os pequenos.

Conforme defende Ricardo (2017, p.30) “[...] recursos pedagógicos como jogos e brincadeiras não devem ser realizados pelas crianças somente para passar o tempo, mas é uma condição para a criança se desenvolver de forma global.” Nesse sentido, trabalhar com jogos e brincadeiras na Educação Infantil tem papel fundamental nas primeiras aprendizagens da criança, e em acordo com Santos (2016), é nas dinâmicas pedagógicas na Educação Infantil, que as crianças possuem grande avanço, em seus aspectos físicos, psicológicos, emocionais e sociais.

Ao compreender que o desenvolvimento psicomotor como uma condição para o desenvolvimento integral do sujeito, salienta-se que a educação psicomotora deve ser praticada desde os primeiros anos de vida, pois condiciona todos os aprendizados escolares, e conduz a criança à ampliação de fatores psicomotores como consciência corporal, lateralidade, estruturação espacial, coordenação motora; permitindo prevenir inaptações difíceis de serem corrigidas em idades mais avançadas (LE BOULCH, 1984, p. 35).

Mediante o exposto, o objetivo do presente artigo é discutir as implicações de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor da criança na Educação Infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente artigo é um estudo bibliográfico e segundo Lakatos e Marconi (2001) esse tipo de estudo é uma fonte secundária para coletar dados e contribuir cultura e cientificamente para o estudo do assunto determinado.

O levantamento dos dados foi realizado nas bases de dados *ScientificElectronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES/MEC e Biblioteca Digital Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram “psicomotricidade”, “educação infantil” e “jogos e brincadeiras”, e foram cruzados com o operador booleano AND. Os critérios para seleção dos artigos foram considerar os estudos publicados entre os anos de 2010 a 2019 e versados em língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 30 trabalhos e selecionados 9 após aplicação dos critérios de seleção. Os trabalhos selecionados tiveram títulos e resumos lidos e com isso apenas 3 trabalhos foram utilizados para a

discussão desta pesquisa. Assim sendo, os resultados possibilitaram apresentação em duas categorias temáticas: 1) Jogos e brincadeiras na Educação Infantil e 2) Psicomotricidade e Educação Infantil.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira etapa da Educação Básica, denominada Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos, é um período extremamente importante para o desenvolvimento, pois, propicia vivências, aprendizagem, experiência, curiosidade, investigação e reflexão. Nesta fase, a criança se manifesta e aprende de diversas formas, inclusive, pelo seu corpo e movimentos. Portanto, a Educação Infantil, enfoca no favorecimento do desenvolvimento infantil, a partir de estímulos, oportunidades, habilidades e aprendizagem.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 06) “o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa com a morte. O desenvolvimento inclui todos os aspectos do comportamento humano e, como resultado, somente artificialmente pode ser separado em ‘áreas’, ‘fases’ ou ‘faixas etárias”.

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança acontece de forma interpessoal, ou seja, cada indivíduo tem o seu próprio tempo de desenvolvimento, e o seu processo de se descobrir, se perceber, visualizar suas características e habilidades. Sendo assim, as atividades que envolvem os jogos e brincadeiras auxiliam a criança nesse processo de se reconhecer e construir sua identidade, propiciando o desenvolvimento de forma mais prazerosa e a partir da interação com o outro.

A criança, é, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse sentido, podemos complementar com a Base Nacional Comum Curricular:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p.38).

Portanto, os jogos e brincadeiras, são atividades necessárias e essenciais para a colaboração do processo de desenvolvimento global da criança, que beneficia as suas oportunidades de aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1998) o jogo para criança é fortemente significativo, pois parte de sua necessidade, por meio dele ela se conhece e revela as características e habilidades do seu eu, que está em desenvolvimento. Ou seja, ao brincar as crianças demonstram muito além daquilo que elas são, pois, suas brincadeiras envolvem ações acontecidas no universo em que ela está inserida e no que ela imagina. Os jogos proporcionam as crianças não apenas uma boa brincadeira, além disso, através deles, os pequenos são estimulados em seu processo de ensino e aprendizagem, e assim, se torna algo interessante e divertido.

De acordo com Kishimoto (1998) o jogo é destacado desde a era marcada pela filosofia grega. Porém, com Froebel, é que ele é visto como parte fundamental da Educação Infantil e adicionado ao seu currículo. Mas afinal, qual o significado da palavra jogos? Quais significados essa importante ação traz em si? O jogo está integrado tanto ao objeto brinquedo tanto quanto a brincadeira, é, portanto, uma atividade estruturada e estabelecida através de regras.

Segundo Kishimoto (1998, p.94) “o jogo educativo apresenta duas funções: a função lúdica que proporciona diversão, prazer e desprazer e a função educativa que ensina ao indivíduo um novo conhecimento ou complete um saber já existente.”

Porém, para que o jogo seja utilizado de melhor maneira dentro do âmbito escolar, e seja considerado de fato um jogo educativo, é necessário que essas duas funções aconteçam de forma equilibrada. Segundo Kishimoto (1998) quando as funções não acontecem de forma harmônica são

provocadas duas situações: quando apenas a função lúdica predomina o jogo se torna apenas diversão, e ao contrário, resta apenas o ensino.

Portanto, é necessário que o professor, ao escolher o jogo que irá trabalhar no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, preste atenção nos fatores que são primordiais e requerem equilíbrio, pois, o aprendizado da criança deve acontecer de forma significativa. Nesse sentido, não deve existir conflito entre a ação do brincar da criança e a prática pedagógica do professor. De acordo com Kishimoto (1998) o jogo da memória, por exemplo, ao ser escolhido para atividade de discriminação de características, mas usado pelas crianças para fazer construções de pares, absorve completamente o aspecto educativo proposto pelo professor.

Nesse sentido, é preciso que o professor reveja o contexto e as maneiras que aplicam os jogos para o desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem, pois, quando os jogos são trabalhados de forma errônea os objetivos não são atingidos e não há significados.

Para que o jogo seja trabalhado de forma lúdica e educativa é preciso que quatro critérios sejam seguidos, sendo eles: Valor experimental: propiciando ao aluno, no decorrer do jogo, a exploração e a manipulação;

Valor da estruturação: propicia a criança criar sua personalidade;

Valor de relação: estabelece relações entre a criança com outras crianças e com adultos;

Valor lúdico: análise das qualidades do objeto, para que assim, seja visto a ludicidade em suas ações (CAMPAGNE, 1989, p.112 *apud* KISHIMOTO, 2016, p.96).

A partir desses critérios, de acordo com Kishimoto (2016) é preciso ainda que haja o auxílio do professor diante das dificuldades da criança quanto ao jogo, é preciso que elas sejam ensinadas a brincar, que tenha um ambiente preparado para a aplicação dos jogos estimulando a aprendizagem e ludicidade. Cabe destacar, que os critérios devem considerar a idade, as capacidades, os objetivos que são pretendidos atingir, as preferências, e a disponibilidade de materiais.

Ainda segundo Kishimoto (2016) quando o professor trabalha com seus alunos temas interessantes, ele está desenvolvendo além da aprendizagem, a curiosidade, está instigando o aluno a querer saber cada vez mais; também é desenvolvida a disciplina, portanto, os jogos contribuem em diversos aspectos.

Friedmann (1996) diz que uma criança que na Educação Infantil teve o contato com os jogos, quando adulto apresenta menos dificuldades, e tem, portanto, seu desenvolvimento facilitado. Ao inverso, a criança que foi impedida de jogar, de brincar, torna-se um aluno com muitas dificuldades, e não apenas em sua coordenação motora, mas também na alfabetização, nos aspectos sociais, ou seja, de forma global.

A função lúdica na educação, o brinquedo propicia diversão, prazer e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente. A função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que completa o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brincar e jogar dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar essa é a especificidade do brinquedo educativo (KISHIMOTO, 2016, p.37)

Assim, é preciso que haja um saber para que seja relacionado os brinquedos e jogos pedagógicos com o aprendizado que o aluno está construindo, para que de fato, o conhecimento tenha significado. Devem ser considerados diversos fatores, dentre eles, a faixa etária e o ano escolar. Por meio dos jogos e brincadeiras no contexto escolar é possível que seja resgatado a realidade e vivência dos alunos.

Desde o nascimento a criança apresenta suas características próprias para o ato de brincar que vai se desenvolvendo ao decorrer do tempo, e podemos perceber esse aspecto, por meio das reações e gesticulações. Com a educação escolar, a criança passa a desenvolver ainda mais, inclusive, em seu aspecto social e intelectual, pois, está em contato com outras crianças e mediação de adultos, afim de ensinar e aperfeiçoar os conhecimentos. No ambiente escolar, a criança se depara com outras diversas crianças, que apresentam jeitos diferentes, inclusive, no brincar, e assim, por meio da interação as brincadeiras ganham novas formas.

Nesse sentido, segundo Kishimoto (1998), o jogo e o brinquedo se diferem entre si, com isso o brinquedo propicia uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Kishimoto (1998) define o brinquedo com um objeto concreto ou não, que dá suporte às brincadeiras, que pode ser industrializado com o objetivo do jogo ou improvisado como um.

O brinquedo é, portanto, um objeto usado como metodologia para a criança, e por meio de representação, ele faz com que seja desenvolvida a imaginação, mostrando o momento vivido pelos pequenos.

Campos (2009) menciona que a brincadeira é uma ‘situação imaginária’, na qual a criança cria relações com o pensamento e a realidade, podendo ser considerada como um recurso de construção do seu conhecimento, pois ao agir sobre os objetos, a criança vai estruturando seu tempo e espaço, desenvolvendo noções de causalidade, passando pela representação e, finalmente, à lógica.

Com a brincadeira a criança reproduz situações do seu cotidiano, ou então, situações que ela gostaria que acontecesse, e assim, vai construindo significados para sua vida, e intensificando as relações do seu eu e do eu com o outro.

Quando o professor adota métodos de ensino que envolva a brincadeira, o jogar e os brinquedos, ele está colaborado com o desenvolvimento de diferentes formas, trabalhando a socialização, a interação entre as crianças, o respeito das características e habilidades um dos outros, bem como, visando a autonomia dos indivíduos.

De acordo com Kishimoto (1998) os jogos de quebra-cabeça, por exemplo, desenvolvem raciocínios lógicos, assim como, os jogos de tabuleiros (xadrez, damas), que desenvolvem a compreensão de números e operações matemáticas. O professor tem, portanto, um papel muito importante, pois ele é o mediador entre o aluno e seu conhecimento.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falarmos de psicomotricidade, vários autores de diferentes campos apresentam uma definição, dentre eles, Galvão (1995, p.10) define que esta ciência “está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo.”

Nesse sentido, ao falarmos sobre psicomotricidade não estamos nos referindo apenas a fatores associados a estrutura física do indivíduo, mas também a fatores internos, como a mente e o pensamento.

Segundo Arantes e Haetinger (2009) a psicomotricidade tem como matéria de estudo a motricidade em seus aspectos físicos, psicológicos e ambientes, e popularizou-se como objeto de estudo científico a partir de 1970.

Destacamos que, o desenvolvimento psicomotor deve ser constituído de forma que vise uma melhor qualidade a criança e de acordo com as fases propostas a cada idade, quando isso não ocorre as dificuldades não se caracterizam apenas em relação ao corpo físico, mas também, influência na capacidade de letramento, na interpretação de palavras e frases, na diferenciação de letras e fonemas, na forma de escrever e ler, e, no pensar, sobretudo, abstratamente e em relação a reversibilidade (ALVES, 2012).

O desenvolvimento psicomotor, segundo Marinho *et al.* (2012, p. 35) “se caracteriza por uma maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espaço-temporal e o reconhecimento dos objetos e das posições, além da imagem ou esquema corporal e da atividade verbo-linguística.”

Assim sendo, o desenvolvimento da psicomotricidade acontece de forma integral e global, pois está relacionado aos aspectos físicos, psicológicos e sociais do indivíduo.

Complementando esse pensamento, Arantes e Haetinger (2009, p. 41) cita que: “a psicomotricidade não prioriza ações motoras descontextualizadas, pois considera as habilidades e expressões corporais associadas às vivências do sujeito em determinado ambiente. Relaciona os gestos, as atitudes, as atividades, os comportamentos e as posturas da criança.”

Embora muito pequenos, e ainda sem desenvolver a fala, a criança já começa a desenvolver os seus aspectos psicomotores, isto porque, a expressão da criança enquanto bebê se dá a partir do seu corpo, pelos gestos, expressando-se predominantemente por meio de movimentos corporais. Conforme o crescimento acontece, o desenvolvimento psicomotor acontece também em outras maneiras e aspectos, como na fala, na interpretação do universo letrado e matemático, na percepção do corpo e dos espaços, dentre outras situações.

De acordo com Arantes e Haetinger (2009) temos que considerar a psicomotricidade não apenas com o fator do tempo, mas também em junção com as relações e complexidades que cada indivíduo apresenta.

Assim sendo, podemos compreender que pensar no tempo cronológico não é a única solução para o desenvolvimento psicomotor, para ele ocorrer de forma integral, deve haver estímulos que são diretamente ligados a relações das crianças com o outro, em diversos ambientes e sociedade. Também, devemos enxergar que cada criança tem a sua particularidade e complexidade influenciada por diversos fatores como já anunciamos anteriormente.

A psicomotricidade é composta por um conjunto de fatores que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, sendo eles: esquema corporal, estruturação espaço-temporal, tonicidade, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora global e fina (FONSECA, 1996).

Nesse sentido, iniciamos falando sobre o esquema corporal, que de acordo com Marinho *et al.* (2012, p. 58) “o termo esquema corporal foi cunhado como resultado de pesquisas de neurologistas, psiquiatras e psicológicos que buscavam compreender a percepção do corpo e de sua integração como modelo e formador da personalidade.” O esquema corporal não está relacionado apenas a estrutura física do indivíduo, mas é uma forma integral (corpo, emoção, mente), são experiências adquiridas pela maturação do cérebro. De acordo com (MEUR e STAES, 1991, p.09) “o esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo.” É o fator em que a criança é capaz de se perceber através do seu corpo, e, perceber o mundo que a envolve. Assim, a partir dessa percepção a criança inicia o seu processo de identidade e atuação do mundo em que vive.

Os primeiros contatos corporais que a criança percebe, manipula e joga, são seu próprio corpo: satisfação e dor, choro e alegria, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas, etc., é este corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação. A construção do esquema corporal, isto é, a organização das sensações relativas corporais em relação com os dados do mundo exterior, exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, já que essa organização é o ponto de partida de suas diversas possibilidades de ação. O esquema corporal é a organização das sensações proprioceptivas em relação as informações do mundo exterior (ROSA NETO, 2014, p.19).

Melhor dizendo, o esquema corporal é a conscientização do corpo em relação ao espaço, portanto, são os momentos em que a criança compreende o seu corpo e o ambiente interacionados.

Segundo Le Boulch (1988, p.16) “a estruturação do esquema corporal corresponde precisamente à estreita relação dos dados sensoriais, resultando na fusão da imagem visual e da imagem cenestésica do corpo”.

Por meio desse fator, a criança desenvolve o conhecimento e domínio corporal, ou seja, conhece bem o seu corpo e comanda seus movimentos e atitudes.

Segundo a concepção de Le Boulch (1988) o desenvolvimento psicomotor acontece em três etapas: corpo vivido, corpo percebido e corpo representado:

1ª etapa: corpo vivido (0 a 3 anos) – corresponde a fase do sensório motor definida por Piaget (1978), é o período em que a criança não tem capacidade de diferir o eu do ambiente que ela vive.

2ª etapa: corpo percebido (3 a 7 anos) – período em que a criança adquire consciência e coordenação do seu corpo e assim passa a compreender sobre tempo e local e pontos de referência.

3ª etapa: corpo representado (7 a 12 anos) – o foco da criança deixa de ser o seu corpo e passa a ser exterior, ou seja, seus movimentos, suas ações e coordenadas.

Esta etapa de conhecimento do corpo e das possibilidades a partir dele, não dependem apenas das idades, mas também dos estímulos, realizados por meio de atividades e exercícios, que a incentiva na apreensão dos conhecimentos.

Segundo Meur e Staes (1991) a criança movimenta-se a partir de duas maneiras: “de forma analítica: chegará a um domínio corporal através de exercícios de coordenação, equilíbrio, inibição e destreza. De forma sintética: por um lado, prevendo e adaptando seus movimentos ao objetivo a ser alcançado; por outro, expressando por intermédio de seu corpo uma ação, um sentimento, uma emoção.”

O segundo fator estruturação espaço-temporal está fundamentalmente relacionado ao esquema corporal, segundo Meur e Staes (1991) essa relação acontece, pois, se a criança não é capaz de se reconhecer, logo, ela não entenderá o espaço em que está inserida. Desta maneira, com a maturação adquirida de conhecer o seu eu, e o ambiente em que está inserida, com a estruturação espaço-temporal, o indivíduo passa a compreender o espaço que lhe é acessível, e também, que este é infinito, ou seja, muito além do seu redor.

A organização espacial depende simultaneamente da estrutura de nosso próprio corpo (anatômica, biomecânica, fisiológica, sinestésica, proprioceptiva, etc.) da natureza do meio que nos rodeia e de suas características. Adquirimos progressivamente essa atitude de avaliar nossa relação com o espaço que nos rodeia e de ter em conta as modificações desta relação no curso dos deslocamentos que condicionam nossa orientação espacial (ROSA NETO, 2014, p.20).

Contudo, a estruturação espaço-temporal, depende do corpo não apenas em questões estruturais, mas em todos os seus aspectos, relacionado as características dos espaços e a partir das experiências propiciadas aos indivíduos e sua idade. A partir da estruturação espaço-temporal é que conseguimos nos locomover nos ambientes de forma exata, por exemplo, quando temos a percepção de andar em lugares com objetos sem esbarra-los. De acordo com Rosa Neto (2014, p.21): “a evolução da noção espacial destaca a existência de duas etapas: uma ligada a percepção imediata do meio ambiente, caracterizada pelo espaço perceptivo ou sensorio motor, outra baseada nas operações mentais que saem do espaço representativo e intelectual.”

A etapa da percepção é aquela que a criança compreende e percebe os locais em que ela está inserida, e é capaz de entender seus movimentos, seus deslocamentos neste local, porque acontece de forma física. A partir dessa primeira etapa, a criança consegue compreender que o espaço não é apenas aquele que ela está inserida de forma física, mas também que ela pode imaginar e cria-los mentalmente. Portanto, as duas etapas se complementam, e são interligadas.

A estrutura temporal é a capacidade de situar-se em função: da sucessão dos acontecimentos: antes, após, durante; da duração dos intervalos: noção de tempo longo, de tempo curto (uma hora, um minuto); noções de ritmo regular, ritmo irregular (aceleração, freada); noções de cadência rápida, de cadência lenta (diferença entre a corrida e o andar); da renovação cíclica de certos períodos: os dias da semana, os meses, as estações; do caráter irreversível do tempo: “já passou... não se pode mais revive-lo”, “você tem cinco anos... vai indo para os seis anos... quatro anos, já passaram!”, noção de envelhecimento das plantas e pessoas (MEUR e STAES, 1991, p.15).

Desta maneira, a estruturação temporal é um fator que está relacionada diretamente a capacidade mental do indivíduo de compreender que o tempo não pode ser tocado de forma física, mas é sentido a partir das suas mudanças, isto é, mudança de horas, dias, anos, estações, etc. Além do mais, esse fator requer que a criança tenha adquirido a capacidade de abstração.

Segundo Rosa Neto (2014) a organização temporal acontece a partir da ordem e duração. A ordem é a maneira continuada dos acontecimentos, e a duração é o tanto (tempo) que as ações acontecem.

Isto é, a ordem é caracterizada pela sucessão, por exemplo, os dias da semana, em que o primeiro é domingo, o segundo é segunda-feira, e assim por diante. A duração é o tempo das ações, ou seja, os dias da semana possuem vinte e quatro horas, a semana possui sete dias, entre o domingo e a segunda-feira há um intervalo de um dia.

Segundo Rosa Neto (2014, p.22) “a consciência do tempo se estrutura as mudanças percebidas, independentemente de ser sucessão ou duração, sua retenção depende da memória e da codificação da informação contida nos acontecimentos.”

A estruturação espaço-temporal também tem como fator a idade do indivíduo, pois, conforme ele evolui e amadurece em seu desenvolvimento mental e psicológico, ele passa a ter uma melhor compreensão em relação ao espaço e ao tempo.

No âmbito da organização da psicomotricidade, o fator da tonicidade é o seu alicerce fundamental. A tonicidade garante, por consequência, as atitudes, as posturas, as

mímicas, as emoções, etc., de onde emergem todas as atividades motoras humanas. A tonicidade tem um papel fundamental motor – e igualmente no desenvolvimento psicológico (FONSECA, 1996, p.121).

Complementando, de acordo com Marinho *et al.* (2012, p.59) “abrange vários aspectos que possibilitam ao indivíduo sua relação com o meio ambiente, pois age na execução de movimentos.”

A tonicidade é um fator muito importante para a realização do indivíduo em relação aos movimentos e musculatura do corpo, que não se desenvolve sozinho, mas integralmente com outros, como o equilíbrio, a postura, etc. Pode ser percebida de diversas maneiras e em várias situações, como por exemplo, na construção da identidade dos indivíduos, no equilíbrio, na comunicação, nas emoções e sentimentos, na coordenação motora, etc. Segundo Marinho *et al.* (2012) o tônus muscular é um estado de tensão nervoso que acontece de maneira estática (parada) ou dinâmica (em movimento). Ou seja, os músculos do corpo humano sempre estão preparados para movimentações e aplicação de novas forças. O tônus muscular pode ser definido, de acordo com Marinho *et al.* (2012) de duas maneiras: hipertônico quando está contraído e/ou tenso, e hipotônico quando está relaxado e/ou descontraídos. A tonicidade é o fator que envolve a realização de movimentos e também a postura do indivíduo, pois, conforme o estado em que o tônus se encontra é necessário a força do músculo que é realizada a postura corporal.

Os movimentos efetivados pelos indivíduos são perceptíveis desde o nascimento da criança, pois, ainda quando bebê mesmo sem compreender o que está fazendo ele consegue, por exemplo, de forma inata, apreender o dedo de alguém com sua mão. Portanto, os movimentos são dominados e evoluídos pelos indivíduos de maneira sucessiva.

Segundo Marinho (2012) há dois estados da tonicidade que são comuns aos indivíduos, sendo eles a contração tônica e o reflexo miotático. A contração tônica é a baixa contração muscular, a sensação de relaxamento do corpo, mas em que o músculo espera prontamente um comando de contração ou relaxamento. O reflexo miotático é quando o músculo resiste ao estiramento.

Contudo, há uma grande comunicação entre a linguagem, expressão e o corpo (postura e músculos), pois, muitas emoções que sentimos nem precisam ser ditas, visto que, são demonstradas pelo corpo. Um exemplo é quando estamos tensos e os músculos superiores (ombro) apresentam uma forte rigidez.

O fator equilíbrio é a base de toda ação corporal, segundo Rosa Neto (2014, p. 17) “quanto mais defeituoso é o movimento mais energia consome, tal gasto energético poderia ser canalizado para outros trabalhos neuromusculares”. Nesse sentido, a criança que não possui equilíbrio, ao desenvolver as atividades, e até mesmo as ações cotidianas, apresenta-se alterações em seu estado físico, emocional e mental.

O processo de equilíbrio tem como base principal a postura, pois, antes da criança atingi-lo de fato, ela precisa reagir aos estímulos que lhe são propiciados. O equilíbrio dá condições para realização de ações superando a força da gravidade. Segundo Rosa Neto (2014, p.17) “o equilíbrio é considerado como um estado de um corpo, quando forças distintas que atuam sobre ele se compensam e se anulam mentalmente. Do ponto de vista biológico, a possibilidade de manter posturas, posições e atitudes indica a existência de equilíbrio.” Portanto, o equilíbrio é muito importante, pois, é por meio do seu desenvolvimento, que a criança consegue ter a postura para sentar, ficar em pé, correr, andar, dançar, saltar, etc.

Ainda de acordo com Rosa Neto (2014, p.18) “o equilíbrio tônico postural do sujeito, seus gestos, seu modo de respirar, sua atitude, etc., representam seu comportamento, e ao mesmo tempo suas dificuldades e seus bloqueios.” Não sendo diferente dos outros fatores psicomotores, o equilíbrio, muitas vezes visto como um aspecto físico, não envolve apenas a estrutura do corpo, mas o seu mau desenvolvimento também acarreta em outros aspectos, na expressão e psicológico.

O equilíbrio acontece de duas maneiras, sendo elas estática e dinâmica. O equilíbrio é estático quando há repouso, ou seja, quando o indivíduo senta-se mantendo a postura; e o equilíbrio é dinâmico quando há movimento, por exemplo, quando a criança consegue saltar com uma perna só ou caminhar sobre um banco sem apoio.

Segundo Rosa Neto (2014, p.22) “a lateralidade está em função de um predomínio que outorga a um dos dois hemisférios a iniciativa da organização do ato motor, que desembocará na aprendizagem e a consolidação das práxis.”

O fator da lateralidade não é apenas saber os nomes dos lados do corpo e das coisas - direita ou esquerda -, e aliás, nem devemos confundir a lateralidade com esse conhecimento, pois, ela é a aptidão para coordenar os lados do próprio corpo, de modo individual ou separado, é um domínio desses aspectos.

Segundo Meur e Staes (1991, p.12-13) “o conhecimento ‘esquerda-direita’ decorre da noção de dominância lateral. É a generalização, da percepção do eixo corporal, a tudo que cerca a criança; esse conhecimento será mais facilmente apreendido quanto mais acentuada e homogênea for a lateralidade da criança.”

Nesse sentido, quando a criança começa a compreender sua facilidade em desenvolver e utilizar um lado do corpo, ela saberá definir aquele lado, isto é, ela entenderá se é destra ou sinistra. Porém, quando a criança não conseguiu compreender essa facilidade com um dos lados, ou então, quando ela escreve com uma mão, mas tem maior habilidade na perna com outra, ela passa a ter dificuldade em nomear e distinguir os lados.

Segundo Meur e Staes (1991, p.11) “durante o crescimento, naturalmente se define uma dominância lateral na criança: será mais forte, mais ágil do lado direito ou do lado esquerdo. A lateralidade corresponde a dados neurológicos, mas também é influenciada por certos hábitos sociais.”

Ou seja, a lateralidade está relacionada a dominância que temos da coordenação dos membros laterais do nosso corpo, e isso inclui, a mão que a gente escreve é aquela que temos maior habilidade; para as crianças que praticam esportes, como exemplo, o futebol, há uma perna que ela é dominante e por isso consegue jogar e chutar melhor com ela.

Mas também, a lateralidade envolve uma questão social e cultural, pois, antigamente, muitas pessoas influenciavam, e influenciam até hoje, as crianças a utilizarem e terem maiores aptidões nos membros do lado direito do corpo, e embora, elas apresentassem esse domínio na mão esquerda para escrever, por exemplo, os pais e professores faziam com que ela não utilizasse essa mão e desenvolvesse a aptidão com a outra (direita).

De acordo com Rosa Neto (2014, p.22) “a lateralidade é a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna; a lateralização cortical é a especialidade de um dos dois hemisférios quanto ao tratamento da informação sensorial ou quanto ao controle de certas funções.”

O último fator, na verdade, é dividido em dois segmentos: coordenação motora global e coordenação fina.

A coordenação motora global é aquela que envolve os músculos maiores do corpo, como por exemplo: quadríceps (músculo da perna). E a coordenação motora fina, por sua vez, envolve os músculos menores do corpo, por exemplo: os tendões dos dedos das mãos que são ligados ao músculo do antebraço.

É a habilidade motora permite a execução de movimentos amplos, como correr, saltar, dançar, pular, que envolvem grupamentos musculares globais e menos precisos. Esse tipo de atividade demonstra o comportamento da criança, que é muitas vezes interpretado através dos padrões motores que apresentam (ROSA NETO, 2014, p.14).

É o fator que contribui para o melhor desenvolvimento das crianças em relação as suas ações motoras. Porém, quando não desenvolvido ou quando a criança não possui muitos estímulos para esse desenvolvimento, há um atraso na motricidade, que pode influenciar em outros desempenhos do indivíduo.

Podemos conhecer as crianças de diferentes modos, principalmente, no decorrer de brincadeiras e exercícios, pois, observando suas ações, seus gestos, o seu ritmo, todos esses movimentos do corpo, muitas vezes, nos ajudam a compreendê-la e entendê-la melhor do que as palavras ditas por elas.

É importante respeitar o ritmo de cada criança, pois cada um tem um ritmo próprio, não só pela sua originalidade, como também em razão da maturação dos centros nervosos que se faz e que não é idêntica, nem com o mesmo grau, em cada uma das crianças. Importa mais o trabalho realizado pela criança do que o resultado deste trabalho (ROSA NETO, 2014, p.16).

Isto é, o desenvolvimento da coordenação motora global, além do ritmo próprio que cada criança tem, é preciso que, haja situações que a estimulem no seu processo de desenvolvimento, principalmente, na escola, pois, as crianças passam um período extenso neste lugar.

A coordenação motora global deve ser bem desenvolvida, de forma que, sejam trabalhados cada etapa desse processo progressivamente. O indivíduo com aptidão motora global, apresenta maior resistência, consegue desenvolver-se em espaço e tempo determinado, é mais ativo, desenvolve o controle e a força, dentre outros fatores.

Ao brincar, as crianças têm contato com o ambiente em que estão inseridas, e assim, são lhes proporcionadas situações e experiências de exploração, imaginação e criatividade. Essas brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora, resultando em melhores movimentos.

O movimento motor global, desde o mais simples, é assim mesmo um movimento sinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial, temporal, etc. Os movimentos dinâmicos corporais rojam um importante papel na melhora dos comandos nervosos e no afinamento das sensações e percepções. O que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o registro (valor numérico) alcançado, mas sim o controle de si mesmo obtido pela qualidade do movimento executado, isto é, precisão e maestria de sua execução (ROSA NETO, 2014, p.16).

Em linhas gerais, o desenvolvimento da coordenação motora global não acontece apenas de uma maneira, mas a partir de várias situações, envolvendo diversos fatores. Portanto, é importante que sejam oferecidos estímulos para as crianças visando a sua aptidão, e compreendendo seu tempo para desenvolver-se, sem acúmulos de atividades.

Segundo Rosa Neto (2014, p.13) “a motricidade fina pode ser assinalada como uma atividade de movimento pequeno, que requer um emprego de força mínimo e grande precisão. Envolve os movimentos das mãos e dedos, dos pés, do rosto, da língua e dos lábios.”

Isto é, o desenvolvimento da coordenação motora fina está relacionado as atividades comuns realizadas pelo indivíduo no dia-a-dia, como por exemplo, atividades de escrita, recorte, pintura e desenho, o uso das mãos para pegar em objetos, etc.

Segundo Rosa Neto (2014) para que o desenvolvimento aconteça são necessárias ações de transporte da mão, sucessivamente agarre e manipulação, gerando então as três bases de processo: objeto – mão – olho. Nesse sentido, esse conjunto de atividades faz com que o corpo seja ativado, inclusive, os aspectos musculares e os membros superiores do tronco. Cabe ressaltar, que os braços/mãos são responsáveis por essas ações motoras.

As habilidades desse fator são essenciais, pois requerem maior precisão e destreza. Nesse sentido, é necessário que desde a Educação Infantil sejam desenvolvidos trabalhos e estímulos, como por exemplo: atividades com recorte, pontilhados, alinhamentos de letras, atividades de escrita, o movimento ‘pinça’ para pegar o lápis, dentre outros.

O bom desenvolvimento da coordenação motora tem implicações em todos os aspectos da criança, inclusive, em sua aprendizagem. A criança bem desenvolvida apresenta autonomia para realizações de atividades simples e cotidianas.

CONCLUSÕES

Conclui-se que jogos e brincadeiras são recursos pedagógicos importantes para o desenvolvimento integral da criança compostos pelos aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais. Deste modo, defende-se que estes recursos pedagógicos devem ser planejados e devidamente organizados pelo professor na escola para que seja possível garantir um desenvolvimento qualitativo para as crianças.

Portanto, é necessário que professores tenham visão ampla da criança, considerando-a de forma integral, e assim, propiciar momentos e atividades lúdicas desde a Educação Infantil, visando a aprendizagem não apenas de conhecimentos científicos que devem ser veiculados na escola mas também, de seus aspectos integrais que compõem o desenvolvimento psicomotor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- ARANTES, A.; HAETINGER, M. **Educação, corpo e movimento**. Curitiba: IESDE Brasil, S.A, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / SEF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, Seção 1, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 de ago. 2020.
- CAMPOS, N. F. **O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 2009. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação Cenequista de Capivari, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18560808-O-lugar-dos-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil.html>. Acesso em 10 de mar. 2019.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUZ, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças e adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2003.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. BOMTEMPO, E.; PENTEADO, H.D.; MRECH, L.M.; MOURA, M.O.; FURASI, M.F.R.; RIBEIRO, M.L.S.; DIAS, M.C.M.; IDE, S.M.; KISHIMOTO, T.M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 13-43.
- KISHIMOTO, T.M. Froebel e a concepção de jogo infantil. CERISARA, A.B.; Brougère, G.; DANTAS, H.; PERROT, J.; MRECH, L.M.; AMARAL, M.N.C.P.; KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. 11. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 57-78.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Tradução: Jeni Wolff. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LOBO, J.D. **A importância do brincar na Educação Infantil para crianças de três a quatro anos**. 2013. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium* UNISALESIANO, Lins, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56200.pdf>. Acesso em 22 de jun. 2020.
- MARINHO, H. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1991.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

RICARDO, V. M.N. **As brincadeiras e o desenvolvimento socioeducacional da criança**. 2017. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Modalidade à Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4103/1/VMNR19032018.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SANTOS, E.B. **A ludicidade na educação infantil: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa de Dentro/PB**. 2016. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Modalidade à Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3406/1/EBS25112016.pdf>. Acesso em 22 de jun. 2020.

INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE PRUDENTE: FORMAÇÃO PÚBLICA EM SAÚDE (1981-1988)

Raissa Da Silva França, Jaqueline Costa Castilho Moreira

Universidade do oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: raissa.franca@live.com

RESUMO

Apresentando sinteticamente o contexto da formação em saúde existente entre 1981-1988 no interior do Estado de São Paulo, este trabalho objetiva reconstruir a partir da perspectiva pedagógica, os processos que se desdobraram da gênese à extinção do Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP), que ofereceu formação educacional e profissional em Educação Física e Fisioterapia. Por se tratar de tema de pesquisa em história recente, o procedimento metodológico utilizado requereu revisão bibliográfica e pesquisa documental. Devido à escassez de fontes secundárias específicas sobre o IMESPP, priorizou-se a recuperação de fontes primárias nas quais ele foi citado, tais como legislações, pareceres e outros documentos de domínio público, federais, estaduais e municipais, disponibilizados *online* no Diário Oficial e em Portais oficiais, como o do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Portal da Prefeitura de Presidente Prudente. Também foram usados materiais como fotografias, relatórios, mapas, equipamentos, recursos pedagógicos, lista de disciplinas do currículo de cada curso, entre outros registros que revelaram as especificidades dessa instituição. Os resultados desse estudo e sua discussão foram apresentados em tópicos, indiciando o que norteava a formação em saúde por meio do IMESPP. A primeira seção enfoca o ensino superior e seu desenvolvimento no período de expansão do Oeste Paulista, relacionando-os com a gênese do IMESPP. E por fim, através das evidências contidas nas fontes primárias, a segunda seção explicita diretrizes, ações e elementos materiais importantes para desvelar a lacuna de conhecimento sobre esta instituição e sua extinção.

Palavras-chave: IMESPP. Educação Física. Fisioterapia. Saúde. Educação.

INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE PRUDENTE: PUBLIC TRAINING IN HEALTH (1981-1988)

ABSTRACT

Briefly presenting the context of health education existing between 1981-1988 in the interior of the State of São Paulo, this work aims to reconstruct from the pedagogical perspective, the processes that unfolded from the genesis to the extinction of the Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP), which offered educational and professional training in Physical Education and Physiotherapy. As it is a research theme in recent history, the methodological procedure used required a literature review and documentary research. Due to the scarcity of specific secondary sources on the IMESPP, priority was given to the recovery of primary sources in which it was cited, such as laws, “pareceres” and other documents in the public domain, federal, state and municipal, made available online in the Diário Oficial and in official portals, such as the Conselho Estadual de Educação (CEE) and the Portal of the City Hall of Presidente Prudente. Materials such as photographs, reports, maps, equipment, pedagogical resources, list of subjects in the curriculum of each course were also used, among other records that revealed the specifics of that institution. The results of this study and its discussion were presented in topics, indicating what guided health education through IMESPP. The first section focuses on higher education and its development in the period of expansion of western São Paulo, relating them to the genesis of IMESPP. And finally, through the evidence contained in the primary sources, the second section explains guidelines, actions and material elements important to unveil the knowledge gap about this institution and its extinction.

Keywords: IMESPP. Physical Education. Physiotherapy. Health. Education.

INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE PRUDENTE: FORMAÇÃO PÚBLICA EN SALUD (1981-1988)

RESUMEN

Presentando brevemente el contexto de la educación en salud existente entre 1981-1988 en el interior del Estado de São Paulo, este trabajo tiene como objetivo reconstruir desde la perspectiva pedagógica, los procesos que se desarrollaron desde la génesis hasta la extinción del Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP), que ofreció formación educativa y profesional en Educación Física y Fisioterapia. Al tratarse de un tema de investigación en la historia reciente, el procedimiento metodológico utilizado requirió una revisión de la literatura y una investigación documental. Debido a la escasez de fuentes secundarias específicas sobre el IMESPP, se priorizó la recuperación de las fuentes primarias en las que se citó, como leyes, dictámenes y otros documentos de dominio público, federal, estatal y municipal, disponibles en línea en el Diario Oficial. y en portales oficiales, como el Conselho Estadual de Educação (CEE) y el Portal de la Alcaldía de Presidente Prudente. También se utilizaron materiales como fotografías, informes, mapas, equipos, recursos pedagógicos, lista de materias del plan de estudios de cada curso, entre otros registros que revelaron las particularidades de esa institución. Los resultados de este estudio y su discusión se presentaron en temas, indicando qué guió la educación en salud a través del IMESPP. La primera sección se centra en la educación superior y su desarrollo en el período de expansión del occidente paulista, relacionándolos con la génesis del IMESPP. Y finalmente, a través de la evidencia contenida en las fuentes primarias, el segundo apartado explica lineamientos, acciones y elementos materiales importantes para develar la brecha de conocimiento sobre esta institución y su extinción.

Palabras clave: IMESPP. Educación Física. Fisioterapia. Salud. Educación.

INTRODUÇÃO

A concepção de Saúde como relevante aspecto da qualidade de vida da população, tem passado por uma trajetória conturbada no Brasil; extrapolando questões políticas, administrativas, normativas, assim como revela as dificuldades relativas à sua efetivação no cotidiano das cidades e das regiões distantes dos grandes centros do país.

O Brasil do século XIX era dependente de desenvolvimento científico, industrial e tecnológico para o controle de doenças e oferecimento de uma melhor assistência à população. Este agravamento tornou-se, motivo para que o país fosse muito criticado internacionalmente, já que apresentava condições inadequadas de higiene interferindo na qualidade de vida dos municípios e estados. Tem-se como exemplo São Paulo (VIVIANI, 2007), uma cidade que enfrentava desde problemas de saneamento, passando pela distribuição de águas, até a irregularidade na remoção do lixo. Na transição do século XIX-XX, a cidade em expansão tornou-se um enorme criadouro de pragas, em especial roedores; o que efetivamente colocava sua população em risco, já que a peste bubônica, transmitida por bactéria zoonótica existente em ratos e suas pulgas, em 1899 alastrava-se no porto de Santos, distante à aproximadamente 90 quilômetros da capital.

Outras doenças ameaçavam sua população, como a tuberculose, uma das principais moléstias que acometia os paulistanos, resultado da insalubridade existente nas aglomerações urbanas. Temia-se ainda a cólera, a febre amarela, a varíola, a influenza entre outras. Situação semelhante que era acompanhada por outras localidades do país.

Na tentativa de reverter este processo surgido da emergência da industrialização; foi realizado um levantamento dos principais males que atingiam o Brasil e alinhavados projetos e programas públicos voltados à educação da população. Ligada à doutrina higienista de irradiação de doenças, baseada no conhecimento científico da época e na ideia de que a desorganização social e seu mau funcionamento eram responsáveis por todos esses males; a Educação sanitária foi amplamente disseminada no início do século XX, intencionando “eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutaros” (ROCHA, 2003, p. 40) nos cidadãos.

No Estado de São Paulo, este cenário ganha concretude em 1918, com a emergência do Instituto de *Hygiene* (Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, na atualidade); moldado pela abordagem norte-americana de “formação da consciência sanitária do indivíduo na prevenção das doenças” (ROCHA, 2003, p. 40), como meio de enfrentamento de problemas de saúde pública.

Fazia parte dessa conscientização a Educação Sanitária, implementada por programas governamentais em vários estados brasileiros. No Estado de São Paulo, entre 1945/1950 (SOUZA, 2008), a Educação Sanitária se tornou matéria escolar juntamente com a Educação Física (outrora denominada Ginástica) no “Programa de Ensino Primário Fundamental” (SOUZA, 2008, p. 51). Sua abordagem na escola consistia de um conjunto de práticas visando corrigir condutas e implantar hábitos de prevenção a doenças. Souza (2008, p.84) comenta sobre a inserção desse conteúdo no ambiente escolar, como de perceptível relevância, por abranger “noções variadas sobre higiene pessoal, do vestuário, da habitação e da alimentação, doenças em geral, puericultura e segurança pessoal”.

Vale destacar, que as escolas participavam de campanhas informativas públicas no combate de endemias e epidemias, ações essas desencadeadas pela concepção modeladora de atitudes e hábitos que era vinculada às escolas da metade do século XX, sob a alcunha de que a educação era a responsável pela regeneração social (LINHALES, 2006). Uma exemplificação de como ocorria essa parceria com as escolas públicas foi a “Campanha Nacional de Erradicação da Varíola”, de 1966 a 1973, explicitada em Moreira (2013, p.265), ao estudar duas escolas públicas na cidade de Santos/SP.

A Educação Sanitária abarcava também outros aspectos tais como: atenção à iluminação e circulação de ar dos ambientes educacionais; a realização de estudos antropométricos com os alunos e sobre a fadiga em escolares. Essas últimas medidas eram justificadas de serem realizadas nas unidades, por que o modelo enciclopédico de ensino do início do século XX era considerado artificial, com uma quantidade excessiva de estudos e horas, que levavam as crianças e os jovens a permanecerem sentados por muito tempo e que, conforme documentação recuperada por Viviane (2017, p.88) “[...] poderia levar o aluno a um maior direcionamento de energias para as atividades intelectuais, debilitando as atividades físicas e psicológicas do crescimento e desenvolvimento naturais”.

Acompanhada da propositura de ginásticas (SOARES, 1994; MOREIRA, 2013) e exercícios físicos compensatórios às longas horas que os estudantes passavam dentro das escolas; a Educação sanitária se voltou para uma prática médica-pedagógica atuante nas unidades escolares; colaborando para implementação de políticas nacionais, estaduais e municipais de saneamento e de saúde pública.

Quanto ao combate a endemias e epidemias, neste período histórico destacou-se a atuação de Oswaldo Cruz, no Estado do Rio de Janeiro. Carneiro (2017, p.1) aponta em sua biografia, que ele liderava campanhas contra doenças e:

[...] que em 1903 havia sido nomeado diretor do Serviço de Saúde da capital da República e prometera acabar com a febre amarela em três anos, travou uma verdadeira guerra contra o desconhecimento da população de como agiam os vetores causadores, principalmente, da peste bubônica e da febre amarela. Em poucos meses, a incidência da peste bubônica diminuiu com o extermínio dos ratos, cujas pulgas transmitiam a doença.

Entre 1910-30 predominou o combate a endemias rurais, iniciativa que foi interpretada como um dos elementos mais importantes na formação de uma ideologia de nacionalidade, devido ao fato de que as propostas sanitárias funcionavam como respostas para a construção de uma nação progressista.

De acordo com Viviani (2007), a partir dos anos de 1950, os debates sobre Educação sanitária e saúde coletiva intensificaram-se, em especial no momento em que ocorreu a 3ª Conferência Nacional de Saúde no Brasil. A mesma autora relata a criação do Ministério da Saúde em 1953, com a promulgação da Lei nº 1.920 e a implantação de várias políticas com atendimento voltado também a zona rural.

O trabalho sobre ideário higienista da teórica, anteriormente mencionada, colabora no entendimento dessa transição conceitual entre combater doenças e prevenir saúde. Como esclarecimento Viviane (2007, p.110) explicita que:

Na década de 50 teve um declínio quanto à educação higienista nas escolas, com a gradual implementação de uma tendência assistencialista na iniciativa estatal.... As

doenças dos escolares, o controle das endemias e epidemias passaram a ser assunto de saúde pública institucionalizada e o médico escolar teve diminuído seu raio de ação..

Durante o período de 1964 a 1985 houve um grande corte de verbas e algumas doenças se intensificaram. Em 1967, foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) pela Lei nº 3.807, unificando a Previdência Urbana Brasileira (CUNHA NETO, 2018).

Mesmo na década de 1970, as verbas destinadas à saúde continuavam pequenas. Como enfrentamento da situação, os médicos sanitaristas organizaram-se em um movimento que cresceu e tomou importância. Stedile *et al* (2015) realizaram uma pesquisa documental sobre as contribuições das Conferências Nacionais de Saúde, que congregavam desde médicos sanitaristas, a gestores da saúde e profissionais de áreas afins. Nestes eventos eram recorrentes os debates a respeito da limitada ideia de saúde enquanto ausência de doença e sobre outras concepções que a ampliavam, resultantes da atenção dos governos a várias condições de vida da população (alimentação, habitação, educação, renda, ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, etc). Esse novo paradigma desencadeou não somente movimentação da sociedade civil, mas também novos direcionamentos em relação às políticas públicas.

Dentro do recorte desse estudo evidencia-se a 8ª versão da Conferência Nacional de Saúde, com o tema “Saúde como direito de todos e dever do Estado”, ocorrida em 1988. Para Stedile *et al* (2015), a 8ª Conferência teve grande importância nacional, pelos protestos sobre o direito à saúde no Brasil. Pleito necessário, pois a reivindicação não atingia apenas os profissionais envolvidos, mas principalmente a população, por expandir o conceito de saúde pública existente no país, associando-o à melhores condições de vida e como direito de todos os cidadãos. As principais resoluções resultantes do evento foram incorporadas a Constituição Federal de 1988, desencadearam a implantação do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), que não será abordado por extrapolar a periodização deste trabalho.

Apresentado o contexto percorrido pela educação sanitária, que perpassa pela expansão da rede escolar básica e pública, e pela demanda premente de formação de professores atendendo as escolas e abordando o tema saúde na década de 1980, através de práticas educativas; este estudo objetivou reconstruir a partir da perspectiva pedagógica, os processos que se desdobraram, da gênese à extinção, do Instituto Municipal Superior de Presidente Prudente (IMESPP), que ofereceu formação educacional e profissional em Educação Física e Fisioterapia.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Por se tratar de pesquisa em história recente, o procedimento metodológico utilizado requereu revisão bibliográfica e pesquisa documental, enfocando com profundidade as especificidades de uma determinada organização, a instituição educacional denominada de Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP). Vale ressaltar que se considera uma pesquisa histórica, quando o objeto de estudo tem recuo temporal acima de 50 anos. No caso da instituição pesquisada, embora tenha sido extinto, seus dois cursos de graduação, o prédio, sua infraestrutura, docentes e discentes foram encampados pela Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP. Mesmo que parcialmente, esse fato representa uma continuidade da formação pública em saúde no Oeste Paulista, e que no ano de 2021, atinge o marco histórico.

Seguindo a trajetória apontada em Struna(2012) sobre pesquisa histórica relacionada à Educação Física, este tipo de estudo inicialmente declara o referencial teórico utilizado. Atendendo este quesito, esta investigação enfoca a História da Educação e História Institucional, Estudo de currículos e de culturas materiais, dialogando com autores como Goodson (1995), Moreira (2013) e autores locais como Leite (1972), Ribeiro (1999), Lima e Ribeiro (2013), Oliveira (2014) e Macedo (2016).

Atendendo a outro quesito apontado por Struna(2012) e que está relacionado ao debate entre fontes; faz parte dessa metodologia a articulação entre fontes primárias e secundárias para o entendimento do contexto da criação da instituição educacional em foco, o IMESPP, assim como o estabelecimento de autenticidade dos documentos e credibilidade (crítica externa e interna).

Considera-se neste trabalho as fontes primárias constituem-se em informações inéditas ainda não discutidas, ou ainda evidências originais como assevera Struna (2012). Para Severino (2007), a utilização de

documentos como fonte, coloca normatizações, relatórios, mapas, materiais pedagógicos, equipamentos etc., em outro patamar. De acordo com o autor Severino (2007, p.122):

[...] documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Após esses esclarecimentos foram utilizadas como fontes primárias: legislações, pareceres e outros documentos de domínio público, federais, estaduais e municipais, disponibilizados *on-line* no Diário Oficial e em Portais oficiais, como o do Conselho Estadual de Educação (CEE) e o do Portal da Prefeitura de Presidente Prudente disponível em:

http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos.xhtml.

Também materiais como fotografias, relatórios, mapas, equipamentos e recursos pedagógicos, lista de disciplinas do currículo de cada curso de graduação e livros que foram do IMESPP, abordados como fontes e como objetos de pesquisa. Muitos deles existentes na Biblioteca Professor Lopes Cassali, acervo de livros da instituição estudada, que se encontra parcialmente preservado na atualidade por terem sido catalogados pela Biblioteca da FCT/UNESP, na época da extinção do IMESPP e *encampamento* pela UNESP.

Já as fontes secundárias resultam das reflexões e análises das fontes primárias. Estas se encontram presentes em publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, conferências, palestras, produção acadêmica apresentada em eventos, debates gravados que tenham sido transcritos e publicados e que revelem o ponto de vista de um teórico a cerca de uma temática. Neste sentido, este trabalho buscou na literatura: dissertações, teses e artigos dispostos em bases de dados digitais, embora recuperando poucos documentos específicos sobre o IMESPP.

Outro quesito em pesquisas desse tipo é a delimitação geográfica, que neste estudo está representada pelo município de Presidente Prudente/SP, onde a instituição educacional pesquisada foi forjada.

A gênese do IMESPP perpassa pela expansão do Oeste Paulista, que segundo Macedo (2016), surgiu com a segunda onda de colonização do Estado de São Paulo, com o ciclo do algodão e a abertura de entrepostos da estrada de ferro Sorocabana. O aumento da população no povoamento, que se tornaria Presidente Prudente, trouxe o atendimento de várias necessidades, dentre elas às relacionadas ao combate a doenças tropicais ainda desconhecidas e à educação, com a abertura do primeiro grupo escolar em 1925.

Interessante mencionar que Ribeiro (1999), em sua pesquisa histórica sobre o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente; elenca algumas disciplinas que faziam parte da grade curricular em 1934. Embora em seu texto não haja a menção de Educação sanitária, a autora ao narrar um evento realizado em abril do mesmo ano, presidido pelo Delegado Regional de Ensino da época, elenca a participação de várias comissões de professores com a finalidade de difundir o ensino nas escolas primárias regionais; sendo que uma dessas comissões é a responsável por tratar o tema higiene, principalmente na escola rural. Para Ribeiro (1999, p.35) as comissões tinham suas listas de funções, o que revela a “preocupação com a educação e a cultura da comunidade prudentina”.

Embora ginásios, normal e outros cursos profissionalizantes particulares laicos e vocacionais houvessem sido criados, foi somente na década de 1940, que o ensino público na região começou a ser impulsionado, com a criação do primeiro ginásio público em 1941 e a escola normal pública em 1946.

Segundo Macedo (2016, p. 111):

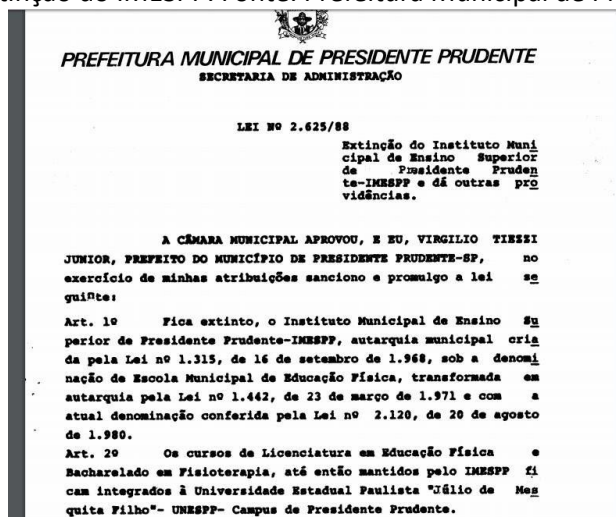
Os cursos superiores foram instalados em 1959 na Faculdade de Filosofia (UNESP) e em 1961, na Faculdade de Direito (Toledo), com 50% dos alunos de Presidente Prudente e 50% do Estado de São Paulo e norte do Paraná. Na década de 1970 instalam-se a APEC (UNOESTE), a Faculdade de Economia e Administração (Toledo - 1970) e o Instituto Municipal de Educação Física – IMESPP (1971).

Assim, foi feita a opção por investigar o extinto IMESPP, uma instituição pública municipal voltada à formação superior em Saúde, oferecendo na década de 1980 as graduações de Educação Física e Fisioterapia, em uma cidade que se sustentava a partir do setor terciário, oferecendo serviços relativos à

Educação, à Saúde e ao Comércio, tornando-se com isso um centro de atração para aqueles que desejavam estudar e moravam nos municípios da região do Oeste Paulista.

Para finalizar a descrição do procedimento metodológico, a periodização escolhida teve como marco inicial o ano de 1981, quando se efetivou o processo de alteração da denominação da “Escola Municipal Superior de Educação Física” para “Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente” (IMESPP). Esse *turning-point* é justificado pela promulgação do Decreto Municipal nº 2.120 de 1980, que trata da criação do Instituto, pela dificuldade de localização do documento, ele se encontra como figura 1 a seguir.

Figura 1. Documento de extinção do IMESPP. Fonte: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.



Disponível em: < <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=49200>>. Acesso em 05 set. 2020.

O recorte temporal final do estudo é o ano de 1988, com a Lei Municipal nº 2.625 que extingue o IMESPP para que possa ser encampado pela UNESP de Presidente Prudente, no processo de aglutinação dos Institutos Isolados de Ensino Superior, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP (MOREIRA, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desse estudo e sua discussão foram apresentados em tópicos, indiciando o que norteava a formação em saúde por meio do IMESPP. A primeira seção enfoca o ensino superior e seu desenvolvimento no período de expansão do Oeste Paulista, relacionando-os com a gênese do IMESPP. E por fim, através das evidências contidas nas fontes primárias, a segunda seção explicita elementos materiais importantes para desvelar a lacuna de conhecimento sobre esta instituição, na perspectiva pedagógica.

A gênese do IMESPP está ligada à acentuação da demanda por docente na década de 1960, devido à ampliação de acesso ao ensino básico com um maior oferecimento de vagas aos estudantes; o que justificou a procura por cursos de formação de professores, e devido ao enfoque deste trabalho, especificamente de professores de Educação Física (FRANÇA; MOREIRA, 2017).

Segundo Perez (2000, p.28), a ampliação do ensino superior no Estado de São Paulo ocorreu motivada pela reivindicação das classes média e alta para a sequência de estudos de seus filhos. Para o autor, o processo ocorreu em três fases: intensa expansão do ensino superior (1960-75); desaceleração do ritmo de crescimento (1975-85) e por fim retomada do crescimento a partir de 1985.

No Oeste Paulista, o cenário não foi diferente. O primeiro curso superior público de Educação Física de Presidente Prudente foi criado pelo Professor Jurandir Paccini em 1971, com a Escola Municipal Superior de Educação Física/EMSEFPP (MOREIRA, 2019); período caracterizado por Perez (2000) como de intensa

expansão no Estado de São Paulo, cenário que também ocorre no sistema educacional básico e superior do Oeste Paulista.

Embora Perez (2000) aponte o período seguinte de 1975-1985, como o de desaceleração do ritmo de crescimento de instituições de nível superior; na cidade de Presidente Prudente, a dinâmica não aconteceu da mesma forma; em especial referente à demanda por cursos superiores para a Saúde, tanto no ensino público como em instituições privadas.

Em relação às faculdades privadas relacionadas à formação em Saúde, tem-se o caso do curso de fisioterapia da UNOESTE, criado pela Portaria nº 254 de 12 de junho de 1984.

No ano de 1980, o Decreto nº 84.507 (BRASIL, 1980a) ampliou a oferta de formação em Saúde pela instituição, autorizando o funcionamento da graduação em Fisioterapia, tendo em vista os pareceres favoráveis do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 174.679 e do parecer nº 201.886 do Ministério da Educação e Cultura.

Neste mesmo ano, o prefeito municipal Paulo Constantino promulgou a Lei nº 2.120 (BRASIL, 1980b) de 20 de agosto de 1980, que alterou a nomenclatura desta instituição para Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP).

Embora a licenciatura de Educação Física já fosse um curso sancionado, o reconhecimento do bacharelado em Fisioterapia somente ocorreu em 10 de janeiro de 1983 pela Portaria Ministerial nº13, o que não prejudicou o andamento da formação da primeira turma de graduandos do curso.

A intencionalidade de tornar a Escola Municipal em Instituto estava relacionada às políticas educacionais públicas de expansão do ensino superior, ocorridas na década de 1970, que incentivava a criação de faculdades em grandes centros e no início da década de 1980 em regiões mais afastadas, como é o caso do Oeste Paulista. Para tanto, as instituições já existentes recebiam verbas federais, temática que extrapola os objetivos desse trabalho e não será aqui abordada.

Os cursos de Educação Física e Fisioterapia do IMESPP para sua liberação tiveram a avaliação realizada por pareceristas vinculados à Universidade de São Paulo (USP) e ao Conselho Federal de Educação (CEE) vinculado ao Ministério da Educação. Para que as graduações fossem aprovadas, alguns elementos eram importantes como: o oferecimento de um espaço físico próprio com infraestrutura em condições de atender os cursos; a escolha de docentes obedecesse algumas prerrogativas do CEE e a grade de disciplinas atendesse e cumprisse o currículo exigido/prescrito (GOODSON, 1995). Vale ressaltar que a concepção de currículo transcrito aqui adotada, é a de currículo formal, com conteúdos trabalhados em consonância com as diretrizes da grade dos cursos.

Quando ao espaço físico e infraestrutura, o IMESPP localizava-se no bairro Jardim das Rosas (hoje denominado Centro Educacional), que na década de 1970-80 era considerado um local distante da região central da cidade de Presidente Prudente.

Figura 2. Vista aérea de 1980, prédio do IMESPP no canto inferior direito



Fonte: Acervo da UNESP

A estrutura física do campus era simples, as salas de aulas eram voltadas para o corredor, a biblioteca Professor Lopes Cassali ficava ao lado direito da entrada do prédio, a secretaria funcionava em duas salas interligadas, e o laboratório de anatomia ao final do corredor. As aulas práticas ocorriam geralmente em outros locais, já que não se tinha muita estrutura. As aulas de natação eram feitas em um

clube particular, as aulas práticas de Educação Física eram realizadas no Ginásio Municipal de esportes, localizado no bairro Jardim Aviação. Porém em 1980, iniciou-se a construção de um novo ginásio localizado no terreno do IMESPP, para a comodidade de professores e alunos. Em outubro de 1982 ficou pronta a quadra poliesportiva para realização de aulas, entretanto ela não era coberta; os alunos do curso de Educação Física faziam uso da pista de atletismo, que era responsabilidade da Autarquia Municipal de Esportes de Presidente Prudente/AMEPP (MOREIRA 2019).

Os alunos do curso de Fisioterapia faziam seus estágios, no Hospital Santa Casa e no Hospital Psiquiátrico Bezerra de Menezes, além de outras aulas ministradas no próprio campus. Em relação ao Corpo Docente, para lecionar disciplinas tanto na área de Educação Física como na Fisioterapia, o candidato deveria obter um parecer favorável do Conselho Estadual de Educação (CEE). Muitos desses processos de seleção de professores encontram-se no Portal do CEE e foram documentos utilizados neste trabalho como fontes primárias. O vínculo dos professores com a instituição era por meio de contrato de trabalho, diferentemente de outras instituições públicas que promoviam concursos para completar seu quadro de docentes.

Quando ao currículo e disciplinas, estes também obedeciam às exigências do CEE, que cobrava dos cursos, características que evidenciassem o cumprimento do currículo oficial e a busca pelo oferecimento de cursos de qualidade.

O quadro 1 a seguir, mostra uma compilação de documentos recuperados na seção de graduação da FCT e CEE, à respeito das disciplinas da licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Fisioterapia do IMESPP.

As disciplinas da Educação Física obedeciam a um currículo mínimo, e seguiam o modelo disciplinar da USP de 1970(MOREIRA, 2019), sendo que a grade curricular permaneceu com as mesmas matérias após a transformação da Escola Superior para IMESPP.

Já as disciplinas da Fisioterapia do IMESPP estruturaram-se entre 1981-85, atendendo as prescrições oficiais, mas com pequenas diferenciações das matérias da grade modelar da Fisioterapia da USP, permanecendo ao que foi mostrado no quadro 1, até o final da periodização deste estudo, momento de extinção do IMESPP.

É perceptível no quadro 1, uma desproporção da oferta de disciplinas por cada curso: Educação Física e Fisioterapia. Além de ambas as graduações cumprirem o currículo modelar apontado pelos pareceristas do CEE para aprovação de seu funcionamento, é importante esclarecer que os cursos dividiam as mesmas instalações e que a Fisioterapia era um curso de tempo integral, funcionando durante o turno matutino e vespertino, enquanto a Educação Física era um curso noturno.

Quadro 1. Compilação a partir de fontes da Seção de Graduação FCT/UNESP Presidente Prudente e Portal Conselho Estadual de Educação.

Licenciatura em Educação Física (currículo mínimo)	Bacharel em Fisioterapia
Anatomia	Anatomia
Atletismo	Antropologia
Basquete	Administração em fisioterapia
Cinesiologia	Biofísica
Didática especial	Biologia
Estudo dos problemas brasileiros	Bases métodos e técnicas de avaliação
Educação Física feminina CEE	Cinesiologia
Educação Física masculina CEE	Estudos de problemas brasileiros
Estruturas de funcionamento ensino de 1º e 2º grau	Elementos de ginecologia e obstétrica
Fisiologia	Elementos de ortopedia
Futebol	Elementos de pediatria
Futebol de salão	Elementos de neurologia
Ginastica	Elementos de farmacologia
Handebol	Elementos de cardiologia
Higiene	Elementos de radiologia

Judô	Elementos de física
Natação	Exercícios terapêuticos
Prática de ensino e formação em estágio supervisionado	Ética e deontologia
Psicologia da aprendizagem	Eletroterapia
Psicologia da adolescência	Estatística
Recreação	Fisiologia
Rítmica	Fisioterapia aplicada a neurologia
Socorros de urgência	Fisioterapia aplicada a pneumologia
Volibol	Fisioterapia aplicada a preventiva
	Histologia
	História da fisioterapia
	Hidro termo e fototerapia
	Massoterapia e manipulação
	Mecanoterapia
	Metodologia da pesquisa científica
	Noções de enfermagem
	Ortopedia
	Órteses e próteses
	Prática de fisioterapia aplicada
	Prática de fisioterapia supervisionada
	Patologia geral
	Psicologia
	Patologia de órgão e sistemas
	Psicomotricidade
	Pneumologia
	Reeducação funcional CEE
	Sociologia
	Saúde pública
	Socorros urgentes

Fonte: Autoria própria, 2018.

Também é importante elucidar que, tanto na Fisioterapia quanto na Educação Física existia matérias práticas. No caso da Educação Física, elas eram denominadas de práticas de ensino voltadas para formação inicial de professores, já que o curso era uma licenciatura. No caso da Fisioterapia além das práticas existiam os estágios hospitalares, aplicados e supervisionados realizados por meio de atendimento ao público da cidade de Presidente Prudente e da região do Oeste Paulista, por meio de projetos de extensão.

Na década de 1980, nos cursos superiores (independentemente da área) havia disciplinas obrigatórias, tais como: Estudo de Problemas Brasileiros e a própria prática de Educação Física, obrigatória em todos os níveis de ensino por lei. Cabe ressaltar que no currículo de Fisioterapia havia a preocupação de desenvolvimento de pesquisa científica, o que estava afinado com a proposição modelar da USP, no que se referia ao oferecimento de cursos superiores de qualidade.

Assim é possível perceber na grade da Fisioterapia, a inserção da disciplina Metodologia da pesquisa científica e o oferecimento pelo curso de eventos acadêmicos, que envolviam a participação de graduandos, como as várias edições da Jornada de Fisioterapia de Presidente Prudente (sete dentro da periodização desse trabalho, conforme figura 4) e a terceira Jornada de Educação Física, eventos que aconteceram até 1987.

Figura 3. Cartão de 3º e 7º edição da Jornada Científica da Educação Física e Fisioterapia.



Fonte: acervo FONTE DOCENTE/IPTECHI/FCT/UNESP, 2018.

Entre 1986 a 1988, o Instituto passou por alguns problemas financeiros, e foi declarada falência, sendo decidida sua extinção através da Lei Municipal n.º 2.625, da cidade de Presidente Prudente.

Nesta fase, o Estado de São Paulo assumiu os cursos que passaram a integrar a grade da UNESP, e as dívidas deixadas pelo Instituto foram assumidas pelo Município.

O IMESPP funcionou até 1988 quando foi encampado. Com a incorporação de seus cursos à UNESP, a universidade recebeu a doação do patrimônio físico, seus equipamentos e todo o material existente na Biblioteca Professor Lopes Cassali. Além dessa agregação, houve a incorporação de seus alunos, da equipe de funcionários e professores, que continuaram estudando, trabalhando e lecionando nos cursos de Educação Física e Fisioterapia; como é possível apreciar nos relatos existentes nas obras de Leite (1972); Lima e Ribeiro (2013); Oliveira (2014) e Moreira (2019).

Abordando o tópico cultura material na formação em Saúde, a partir de documentos recuperados do IMESPP tem-se um evento importante a ser considerado e que propiciou que muitos livros existentes na Biblioteca Professor Lopes Cassali da instituição fossem preservados. A catalogação e o acervo de obras ainda existentes representaram a possibilidade de pesquisar elementos da cultura material na formação em saúde. Vale uma ressalva sobre a terminologia de cultura material considerada neste texto.

A “cultura material” é sugerida como a produção de uma coletividade social, que pode ser um povo, uma tribo, ou mesmo um grupo de profissionais ou futuros profissionais, de uma determinada área. (MOREIRA, 2019).

Na perspectiva de registros históricos sobre formação em Educação Física além das fontes secundárias como os livros, também manuais e documentos, objetos e outros materiais evidenciados como fontes primárias colaboram na elucidação de discursos sobre o direcionamento das políticas educacionais, seleção de currículos, currículos prescritos, currículos vividos e as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas naquele contexto e que indiciam uma identidade peculiar da atuação de um grupo. Esse material é uma importante fonte historiográfica sobre a origem e desencadeamento dos cursos e também como era a formação superior em saúde na década de 1980.

Sem a pretensão de esgotar o assunto e de aprofundá-lo com a robustez de uma dissertação ou de uma tese, nas quais o pesquisador goza de no mínimo dois anos debruçado sobre o assunto, na sequência estão dois materiais inventariados, que fazem parte da memória do instituto, revelando informações sobre a formação na área da Educação Física e Fisioterapia. As primeiras imagens são de equipamentos do IMESPP e as que estão ao seu lado de modelos similares, porém da atualidade.

Figura 4. Roda de Ombro do IMESPP

Fonte: Autoria própria, 2018.

Figura 5. Roda de Ombro atual.

Fonte: Disponível em: <<https://fisiofernandes.vteximg.com.br/arquivos/ids/159190-1000-1000/roda-ombroisiofernandes.png?v=636228627296200000>>. Acesso em 05 set. 2020.

Modelo um pouco mais moderno do aparelho roda de ombro, que na atualidade não é mais um equipamento indicado para uso, porém ainda encontrado em academias ao ar livre e em clínicas mais antigas.

Figura 6. Mesa de musculação do IMESPP.

Fonte: autoria própria, 2018.

Figura 7. Mesa de musculação atual

Fonte: Disponível em: <https://c.mlcdn.com.br//estacao-aparelho-de-musculacao-polimet-master-gym-iv-ate-120kg-1-barras-e-4kg-de-anilhas/v/210x210/087730500.jpg>>. Acesso em 05 set. 2020.

Mesa com pesos, um equipamento que servia para ambos os cursos. Era usada para exercitar membros inferiores e superiores, e ainda é utilizada na atualidade, porém com algumas mudanças singelas, que podem ser observadas na segunda imagem.

CONCLUSÕES

Um dos argumentos centrais que desencadeou este trabalho foi a pouca quantidade de informação sobre uma instituição com quase 19 anos de funcionamento e que formou inúmeras turmas de

profissionais na área da saúde, mostrando-se conhecida pela população e relevante para o contexto de saúde e educação no desenvolvimento da cidade de Presidente Prudente e da região do Oeste Paulista.

Na literatura local, muitas vezes o IMESPP é citado em duas ou três linhas, entre capítulos sobre outras instituições de ensino superior da cidade. Isso levou a indicação de uma série de questionamentos a serem desvelados, sendo que alguns destes foram aprofundados neste estudo. Outros, embora instigantes por serem emblemáticos, representam as limitações de tempo e de recursos para a confecção desse trabalho.

A origem do IMESPP relaciona-se com a expansão do Estado de São Paulo em um movimento de interiorização. Afinal, Saúde e Educação são tópicos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político e social.

Na perspectiva de reconstituir a história do IMESP entre 1981-1988, a primeira problemática encontrada foi localizar dados, documentos, fotos, enfim, elementos que evidenciassem a materialidade pedagógica da instituição extinta.

Uma das principais descobertas foi a que trouxe à tona a comparação entre os currículos oficiais de ambos os cursos e os equipamentos, evidências que foram obtidas por meio de fontes primárias. Acredita-se que esta investigação venha a colaborar com o desvelamento da história da formação em saúde na região e também levantando elementos que podem ser recorrentes de como ela aconteceu no país.

AGRADECIMENTOS

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Inovações Pedagógicas, Tecnológicas e suas Histórias (IPTECHI), pelo uso de seu acervo de documentos sobre o IMESPP, que permitiram a estruturação deste trabalho.

As opiniões e conclusões existentes nesse material são de responsabilidade dos autores, que declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 84.507, de 25 de fevereiro de 1980. Autoriza o funcionamento do curso de Fisioterapia da Escola Municipal Superior de Educação Física de Presidente Prudente. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 3484, 26 fev. 1980a. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84507-25-fevereiro-1980-434059-norma-pe.html> >. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 2.120, de 20 de agosto de 1980. Altera a nomenclatura da Autarquia Municipal para Instituto Municipal Superior de Presidente Prudente. **O Imparcial**. 28 ago. 1980b. Disponível em: < <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=32555> >. Acesso em: 05 set. 2020.

CARNEIRO, P.L. Cientista e médico sanitário, Oswaldo Cruz erradicou a febre amarela no Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 08 fev. 2017. Ciência. Disponível em: < <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/cientista-medico-sanitarista-oswaldo-cruz-erradicou-febre-amarela-no-rio-20894450> >. Acesso em 05 set. 2020.

CUNHA NETO, J. B. **Desaposentação no Direito Previdenciário**. 2018. Disponível em: <<https://jatirneto.jusbrasil.com.br/artigos/581439083/desaposentacao-no-direito-previdenciario>> . Acesso em: 30 nov. 2019.

FRANÇA, R.S; MOREIRA, J. C.C. Formação em Educação Física no Oeste Paulista: a Escola Municipal Superior de Educação Física de Presidente Prudente (1971-1988). In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 24., 2017, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente, SP: Unesp, 2017. Disponível em: <http://prope.unesp.br/cic_isbn/fase_1.php?mn=3>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

LEITE, J.F. **A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: FFCL de Presidente Prudente, 1972.

LIMA, E. L. G.; RIBEIRO, A.I.M. **A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (1959-1976): a gênese da FCT**. Jundiá: Paço Editorial, 2013.

LINHALES, M.A. **A escola, o esporte e a “energização do caráter”**: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MACEDO, R.A.B. **História de Presidente Prudente**. Apostila de acesso restrito. Presidente Prudente: Ed. do autor, 2016.

MOREIRA, J.C.C. **Saberes em campo: a configuração do ensino escolar da Educação Física no Estado de São Paulo (1964-1985)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2013.

MOREIRA, J.C.C. **IMESPP: formação docente no Instituto municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente**. Ribeirão Preto: [s.n], 2019. (prelo)

OLIVEIRA, E.T. **Memórias docentes sobre o início da UNESP em Presidente Prudente: busca por meio de imagens (1975 - 1980)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

PEREZ, J. R. R. **Avaliação, impasses e desafios da Educação básica**. Campinas, SP: Editora UNICAMP; São Paulo: Editora Annablume, 2000. Disponível em: [PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura. Lei Municipal nº 2.625 de 11 de maio de 1988. Disponível em: <<http://www.presidentepudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=26713>>. Acesso em 19 nov. 2018.](http://books.google.com.br/books?id=HfKbbGE5F88C&pg=PA72&lpg=PA72&dq=Centro+de+Recursos+Humanos+e+Pesquisas+Educacionais+(CERHUPE).&source=bl&ots=QzV6GoMndv&sig=ZPp9a7zta0hD9ZLluj6JLdGycMM&hl=pt-BR&sa=X&ei=zYYRTDeAYjt0gGFmujMAw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=Centro%20de%20Recursos%20Humanos%20e%20Pesquisas%20Educacionais%20(CERHUPE).&f=false.>Acesso em: 05 set. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

RIBEIRO, A.I.M. **Subsídios para a História da Educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**. São Paulo: Clíper Editora, 1999. 144 p.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, Abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100004>

STEDILE, N.L.R. *et al.* Contribuições das conferências nacionais de saúde na definição de políticas públicas de ambiente e informação em saúde. **Ciência e saúde coletiva**. 20 (10) Out, 2015. p 2957-2971. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2015.v20n10/2957-2971/pt>>. Acesso em 05 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152010.15142014>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, C.L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, R.F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

STRUNA, N.L. Pesquisa Histórica em Atividade Física. *In*: THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. . **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre: Artmed, 2012. Disponível em:<
<https://docero.com.br/doc/c0n0c8>>. Acesso em 05 set. 2020.

VIVIANI, L.M. **A Biologia necessária: formação de professoras e escola normal**. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO NA ECONOMIA CAPITALISTA

Felipe de Lima Silva⁵¹, Flávia Moreira Ribeiro, Paulo Fioravante Giaretta

Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul – UFMS, Campo Grande, MS. E-mail: felipelima_silva@outlook.com

RESUMO

O presente artigo parte do pressuposto que a memória é um importante instrumento no processo de formação educacional do sujeito, entretanto é muito distante do projeto educacional brasileiro, desde sua origem até a contemporaneidade. Utilizando a técnica de análise de conteúdo, a partir de uma revisão bibliográfica, o trabalho objetiva discutir as implicações que a memória, categoria desenvolvida por Adorno e Mate, quando ausente, pode trazer na construção formativa do sujeito por meio de alinhamentos no campo do trabalho, da filosofia e da sociologia educacional. A análise indica que um processo formativo, distante dos pressupostos históricos e filosóficos da memória, figura vulnerável à adaptação e controle do sistema em que está inserido e que a formação intelectual e cultural, para além da mediação capitalista, apresenta-se como necessária para a construção de indivíduos emancipados, autônomos e com consciência crítica.

Palavras-Chave: Educação. Semiformação. Indústria cultural. Capitalismo.

MEMORY AND EDUCATION IN THE CAPITALIST ECONOMY

ABSTRACT

This article is based on the assumption that memory is an important instrument in the subject's educational formation process, however it is very distant from the Brazilian educational project, from its origin to the present. Using the content analysis technique, from a bibliographic review, the work aims to discuss the implications that the memory, category developed by Adorno and Mate, when absent, can bring to the formative construction of the subject through alignments in the field of work, philosophy and educational sociology. The analysis indicates that a formative process, distant from the historical and philosophical assumptions of memory, is vulnerable to the adaptation and control of the system in which it is inserted and that intellectual and cultural formation, in addition to capitalist mediation, presents itself as necessary for the construction of emancipated, autonomous and critically aware individuals.

Key-Words: Education. Semi-formation. Cultural Industry. Capitalism.

MEMORIA Y EDUCACIÓN EN LA ECONOMÍA CAPITALISTA

RESUMEN

Este artículo parte del pensamiento de que la memoria es una importante parte en el proceso de formación educacional del sujeto, pero que está muy lejos del proyecto educacional brasileño, desde su origen hasta su contemporaneidad. Utilizando la técnica de análisis de contenido, a partir de una revisión bibliográfica, el trabajo tiene como objetivo discutir las implicaciones que la memoria, categoría desarrollada por Adorno e Mate, cuando ausente, puede traer en la construcción formativa del sujeto por medio de alineamientos en el campo del trabajo, de la filosofía y de la sociología educacional. El análisis muestra que un proceso formativo, lejano de puntos de vista históricos y filosóficos de memoria, se presenta vulnerable a la adaptación y a el control del sistema en que está puesto, y que la formación intelectual y cultural, además de la mediación capitalista, se presenta como necesaria para la construcción de individuos emancipados, autónomos y con consciencia crítica.

Palabras-clave: Educación. Semiformación. Industria Cultural. Capitalismo.

⁵¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - PPGE/CPTL. Bolsista Fundect. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GForP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8671-747X>. Email: felipelima_silva@outlook.com.

INTRODUÇÃO

Falar de memória e educação dentro do contexto educacional brasileiro é um assunto que exige, tanto abstração filosófica, quanto leitura política e histórica por parte do pesquisador. A análise da educação brasileira, mediada pela categoria memória, indica para uma historicidade envolta na sua origem a um modelo educacional de base religiosa – jesuítica –. Padrão característico, ainda, do período colonial brasileiro e assentado sobre a proposta educacional comportamentalista e disciplinar, oficializado pelo método da *Ratio Studiorum*, documento que fornecia as diretrizes para o ensino, ou melhor, para a catequização dos índios e o aprendizado propedêutico das elites, a partir de uma proposta doutrinal de formação (SILVA & GIARETA, 2017).

A relação da educação com a memória indica a consolidação de uma experiência formativa repetitiva, cansativa e, excessivamente, idealista, mais centrada no cumprimento formal do método e na produção de comportamento adequado do estudante, facilmente justificado como demanda de cultura capitalista emergente (PUCCI, ZUIN & LASTORIA, 2010). Não obstante, sua instrumentalização, histórica e política, no contexto educacional brasileiro, compreende-se a memória como fundamento essencial da construção de um sujeito crítico, autônomo e emancipado, portanto, como importante instrumento afim de uma formação intelectual para além do normativo da sociabilidade capitalista.

Assim, com base na categoria memória apresentada por Adorno (1972; 1995) e desenvolvida por Mate (2003), o presente artigo tem o intuito de elucidar o papel da memória no processo educacional contemporâneo, considerando a forma como os currículos escolares têm se construído no contexto brasileiro, a partir da análise de políticas educacionais aqui instituídas em 1942. A presente análise compreende que, historicamente, a compreensão curricular vai além das concepções de aprendizagem “[...] abarcam dimensões culturais amplas com as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia” (SILVA, 2008, p. 28).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Metodologicamente, a pesquisa se apresenta como um exercício analítico, assentado sobre a abordagem qualitativa, com auxílio da Revisão Bibliográfica e da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Para Marconi e Lakatos (1992), a finalidade da pesquisa bibliográfica é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando-o na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. A pesquisa bibliográfica pode, então, ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

Para a análise sistemática dos dados, conforme Bardin (2004), a pesquisa se valeu da contribuição da Análise de Conteúdo, enquanto estratégia de pesquisa centrada na análise categorial do conteúdo do material e de documentos organizados pelo pesquisador.

A análise se pautou pela interpretação dos sentidos das ideias presentes nos documentos e referências bibliográficas, e pelo agrupamento dessas em categorias ou núcleos de sentido, chegando a descrição de temas e com classificações mais amplas. Basicamente, foram percorridos os seguintes passos de análise: (a) leitura de artigos que visassem uma compreensão global e a compreensão da abordagem utilizada pelos seus autores; (b) identificação das ideias centrais de cada artigo; e, por último, (c) redação das sínteses interpretativas de cada tema.

A CATEGORIA MEMÓRIA

Em seu texto, “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995), faz uma crítica ao processo educacional da humanidade, que, em sua concepção, falhou ao permitir que os homens fossem capazes de cometer inúmeras atrocidades aos seus semelhantes, como o genocídio praticado pelos regimes totalitaristas, na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial.

Para ele, a educação deve garantir uma educação política distante do modelo ideológico de semiformação, instituído no sistema das sociedades em que reinam o capitalismo tardio e embasam o sistema de ensino vigente no neoliberalismo. Por meio de suas práticas educacionais, esse sistema reforça os valores egoístas, competitivos e consumistas próprios da sociedade em que se instituiu como modelo societal.

Maar (1995) aponta que, após Auschwitz, é importante elaborar o passado e criticar o presente prejudicado. Reflexão que corroboraria, nesse sentido, para a não repetição de fatos como esses. Ou seja, construir uma educação pautada no esclarecimento da consciência, desconsiderando a formação social em que ela se concretiza, pois, o mesmo processo que impõe a barbárie aos homens, constitui a base de sua sobrevivência.

Maar (1995) ajuda na vinculação da ideia de memória apresentada por Adorno e desenvolvida por Mate (1972; 1995; 2003) no âmbito da educação. Nesse contexto, o processo educacional deve ter uma ampla ligação com o passado, emancipando o sujeito para que seja capaz de refletir a sua história, interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo – emancipatório da razão. A partir do momento em que o sujeito seja capaz de compreender o presente como parte de um processo histórico, recusando o percurso pré-traçado pela história e atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, será capaz de romper com os modelos pré-fixados e determinados apenas como garantia de sua continuidade. É preciso, portanto, romper com as condições sociais e objetivas já estabelecidas.

Assim como ocorreu com Auschwitz, a humanidade tem a tendência a construir um projeto de esquecimento de seus erros do passado. Um plano de esquecimento para sobreviver e tornar malvisto quem se lembrasse do pretérito. Sobre o tema, Adorno (1995) salienta que

O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. (ADORNO⁵², 1995, p. 29).

Para Mate (2003), a negação do crime se inicia com a eliminação dos corpos e de qualquer vestígio dessa atrocidade. Assim, não haveria memória do acontecimento pela humanidade. O autor considera, nesse pensamento, que o esquecimento massivo de um horror, permite-nos repeti-lo ingenuamente, e, portanto, quando nos deparamos com comportamentos atuais tão decrépitos, agimos com frieza devido a semiformação que nos foi dada.

Para tanto, é imperativo o desenvolvimento da capacidade de reivindicar a memória como antídoto contra a barbárie. Desse modo, faz-se necessário introduzir a reflexão aos fatos como um alerta, a fim de limitar sua repetição.

A memória é, portanto, uma categoria que define uma exata relação com a razão, uma resposta ao fracasso do conhecimento. Ela se apresenta como um imperativo categórico justo, porque reabre o arquivo do passado e o coloca como pendente para as respostas das injustiças.

Pontuamos, aqui, que há uma íntima vinculação entre a questão educacional/formativa e a reflexão teórico social, político e filosófica – relação entre teoria e prática. Para Adorno, a educação está vinculada com o esclarecimento, com a formação de uma consciência verdadeira, com a busca pela autonomia e emancipação, o que se difere muito da formação construída nos espaços educacionais dos dias de hoje, como aponta Oliveira (2015, p. 65):

a escola enquanto instituição social pertencente à sociedade em que reina o capitalismo tardio (modelo que poderia ser superado, mas se manteve tardiamente) propaga o modelo ideológico da semiformação, a qual não viabiliza os pressupostos necessários para a condição emancipatória. No ensaio Teoria da semicultura Adorno esclarece que o conceito de semiformação trata-se da “[...] forma dominante da consciência atual [...]”, a formação cultural está em colapso e por isso cede lugar à semiformação socializada, estado onde a alienação é onipresente.

Essa formação insere o sujeito em um contexto, totalmente, diferente a sua realidade social e histórica, impedindo que as gerações passadas tenham o direito de fazer com que as gerações futuras reconheçam as injustiças padecidas e cobrem a sua justiça. Com uma formação que hipertrofia o presente e o passado, as gerações atuais não podem responder, adequadamente, as incoerências do já vivido, pois foram construídas para aceitar, hoje, a vigência das injustiças do ontem (ADORNO, 1972; 1995; MATE, 2003).

⁵² Traduzido por Wolfgang Leo Maar.

Com a ausência da memória dentro do contexto formativo educacional, a formação cultural pode conduzir, ao contrário da emancipação, à barbárie. Dessa forma, o capitalismo passa a influenciar a educação em seu sentido ético, com os processos educativos e formativos vagando à mercê da economia. A crise da formação é, em consequência, a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna.

A consciência deve ser aprendida na interação social, na relação com a natureza e no âmbito do trabalho social, escapando do enfoque subjetivista imposto pela sociabilidade capitalista. A aversão ao exercício reflexivo deve ser evitada, bem como, também, o interesse no acúmulo de informações, em um curto espaço de tempo, por meio dos dados fornecidos pela indústria cultural (ADORNO, 1972).

A educação possui um processo social objetivo: emancipar o homem; levá-lo à autonomia; e fazê-lo se entender como parte de um processo histórico já estabelecido antes do seu nascimento. E, além disso, que precisa ser considerada para impedir que os movimentos cíclicos da sociedade capitalista e neoliberal continuem a resistir.

EM BUSCA DA MEMÓRIA MATE/ADORNIANA NAS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS A PARTIR DA DÉCADA DE 40

Adorno relaciona a memória com a formação dos sujeitos e, a esse respeito, rememora um dos principais genocídios da humanidade contra ela mesma: o extermínio de judeus durante a Segunda Guerra Mundial pelos regimes totalitaristas da Europa. Para ele, é necessária uma reflexão que direcione os posicionamentos sociais, como o de oposição às forças que integram o curso da história mundial e que permite que os homens se sintam superiores uns aos outros e, ademais, capazes de cometer as mais inimagináveis atrocidades contra os seus semelhantes. O filósofo acredita que a memória, repetidas inúmeras vezes em seus textos, como pressuposto de grande importância para uma boa formação, torna-se o principal caminho para que evitemos a repetição de atos catastróficos e tão horrendos na história (ADORNO, 1995).

Entretanto, quando nos aportamos em uma sociedade capitalista em que a formação dos sujeitos se assenta em pressupostos alienantes, demanda-se que a educação tenha seu sentido voltado para autorreflexão dos sujeitos em um contexto mundial.

É possível indicar, nas décadas de 1930 e 1940, processos de efervescência social e política no mundo com grande impacto nos processos formativos e nas políticas educacionais. O Brasil, por exemplo, não fica alheio a este processo, sua busca pelo alinhamento ao desenvolvimentismo industrial dos países do capitalismo central impacta, tanto na redefinição de suas bases produtivas, quanto na organização de seu sistema de educacional. Esse fato exorta um forte impacto no ideário formativo, ou seja, na definição de uma política curricular alinhada à sociabilidade capital.

A expressão mais aguda desta proposta, comumente, é identificada na denominada “Era Vargas”, em que, a partir do ideário do desenvolvimentismo industrial brasileiro, promoveu amplo processo de reforma educacional, assentada, ainda, sobre o princípio da pedagogia tecnicista, articulada as novas demandas do mercado e da empregabilidade do capitalismo industrial em curso reafirmou no próprio movimento desenvolvimentista do estado militarizado das décadas de 1960 e 1970, impactando, profundamente, os processos formativos e construtivos da experiência cultural da população brasileira (SILVA & GIARETA, 2018).

É nesse contexto de mudanças em busca de um padrão mercadológico, tido como fonte para o sucesso econômico do país, que surge o decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, tendo como principal competência organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários – o conhecido Senai.

No parágrafo segundo, do artigo 2º, é dissertado que,

§ 2º Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem (BRASIL, 1942, p. 1).

Observamos, aqui, o peso das palavras aperfeiçoamento e especialização, o que, consequentemente, determina uma formação tecnológica voltada para o mercado de trabalho. E, além

disso, possui grande influência, ainda, na perspectiva de uma pedagogia tecnicista que rodeia a educação brasileira. Essa modalidade de ensino, de cunho tecnicado, existente ainda hoje nas plataformas educacionais da República Federativa do Brasil, aproxima-se muito do conceito de semiformação trazido por Adorno (1972) em seus textos. É possível considerá-los sinônimos, tendo em vista que ambos possuem em sua essência a subordinação da teoria à prática imediata, a aversão ao pensamento reflexivo e o interesse no acúmulo de informações, em um curto espaço de tempo, através dos dados fornecidos pela indústria cultural e pelas tecnologias desenvolvidas pelo homem no último século.

O parágrafo único do artigo 6º, prevê, ainda, que essa formação técnica seja tratada de forma meritocrática, já que considera que só terão direito a bolsa de estudos os operários diplomados ou habilitados de “excepcional valor”.

Parágrafo único. O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários aplicará o produto da contribuição adicional referida neste artigo, em benefício do ensino nesses mesmos estabelecimentos, quer criando bolsas de estudo a serem concedidas a operários, diplomados ou habilitados, e de excepcional valor, para aperfeiçoamento ou especialização profissional, quer promovendo a montagem de laboratórios que possam melhorar as suas condições técnicas e pedagógicas (BRASIL, 1942, p. 2).

O excepcional valor citado é configurado no sentido de alta produtividade, disponibilidade para empresa e subordinação ao trabalho, caracterizando a expropriação dessa atividade desenvolvida pelo homem.

A formação do sujeito no contexto do capital é, para Adorno, manipuladora dos objetos culturais que, em si, são subordinados aos sentidos econômicos e políticos, impactados, sobretudo, pela lógica da indústria cultural que transforma os bens da sociedade em objetos ou, até mesmo, em situações com valor de uso. Nesse sentido, a própria sociedade capitalista tem agido de maneira a manipular as massas, apropriando-se do seu trabalho social e de seu próprio ato educativo. É, por isso, um processo que superestima o presente e trata o passado histórico com banalidade.

Ainda, no período varguista, foi homologado, em 30 de janeiro de 1942, o Decreto de Lei nº 4073, que instituirá, no país, o ensino industrial. O próprio nome, em si, já se apresenta como uma vertente distante de uma formação crítica, emancipatória e autônoma do sujeito. Em seu artigo primeiro, já explicita qual o foco dessa formação e o que se espera de seus estudantes.

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 1942, p. 1).

No trecho, “destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais”, já expõe, ao grupo, qual é o foco da formação oferecida. Enquanto o trabalhador era ensinado para aprender a trabalhar, as classes sociais, mais abastadas, estavam recebendo outro tipo de formação.

Gadotti (2003) chama a atenção para a necessidade de compreendermos que há diversos tipos de formação dentro da sociedade, assim como há, também, inúmeros tipos de escola. Esse movimento é chamado, por Gadotti (2003), de dualidade escolar e já era observado pelos estudiosos da escola francesa. Essa presença de escolas em níveis diferentes para a elite e para a classe trabalhadora, compactua com uma educação desmemoriada.

Podemos citar, a partir disso, alguns estudiosos dos processos educacionais que denunciavam essa diferenciação no ensino, como, por exemplo, Bourdieu e a sua ideologia da escola como campo social e reprodutora de uma violência simbólica que propaga o *habitus* e transforma os pais em agentes do seu sistema opressor; Althusser e a reprodução social de uma cultura arbitrária das classes dominantes; e Baudelot e Establet com a identificação de uma escola dualista para compactuar com a coerção social do regime econômico, entre outros.

A formação voltada para a profissionalização correspondia, nessa época, aos ideais tidos como necessários para que o Brasil se desenvolvesse como um país cada vez mais industrializado e produtivo. Nesse momento, o país chega ao ponto de confrontar os Estados Unidos da América e os países da Europa que, mesmo no contexto de guerra, dominavam os processos econômicos capitalistas. A referida lei

assume este compromisso já no artigo 3º do seu primeiro capítulo, indicando como pressupostos fundamentais para o atendimento do ensino industrial:

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1942, p. 1).

Destacamos, com importância, o item 1 do referido artigo, visto que parece não ter sido apresentado ao trabalhador outro tipo de formação que lhe permitisse a ascensão intelectual e autônoma. É colocado acima de uma possível transformação social na sua vida, os interesses e desejos da classe econômica que detém o poder no país.

Diante disso, Mate (2003) aponta uma relação entre o imperativo categórico (se é bom para mim é bom para todos) e a busca por um acordo social entre as camadas econômicas. Enquanto os pobres buscam por um acordo que estabeleça uma relação de equidade para todos, os ricos indicam a permanência da afirmação de seu imperativo categórico que, segundo o autor, a injustiça só pode ser vencida se a igualdade for considerada.

No item 3 do artigo 5º pode se deparar, ainda, com uma afirmação da lei que se torna equivocada em meio ao processo em que ela foi implantada.

3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador (BRASIL, 1942, p. 2).

Esse valor humano do trabalhador pode ser considerado como o valor humano que a elite lhe considera necessário para que a manutenção da ordem social se perpetue e não haja interferência nos seus interesses socioeconômicos. São artimanhas que produzem uma educação que se distanciava da ideia de uma consciência crítica, autônoma e emancipatória, o que contribuía, nesse sentido, com o esquecimento de momentos fatídicos da história, posto que o capital passa a ser o Deus do homem e o mecanismo regulador do sistema educacional.

Ainda em 1942, no dia 9 de abril, foi promulgado o decreto de número 4.244 que estabelece as diretrizes de base e a organização para o ensino secundário em todo o país. Fiel ao caráter habilitador, o decreto preconiza por uma formação de cunho premiativo mensurado a partir de índices aritméticos de média para que o educando seja considerado, devidamente, habilitado por meio dos exames de licença (BRASIL, 1942).

Já em seu artigo primeiro, percebemos o peso de uma educação de cunho patriota com o intuito de formar a consciência do jovem cidadão por meio da educação.

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, p. 1).

O objetivo de moldar pessoas a partir de um comportamento patriota e inspirado nos moldes militares, exposto a seguir, são caminhos já apontados por Adorno em suas análises no mesmo período em que a mencionada lei foi sancionada. Em seu artigo 24, a mesma lei faz referência a uma educação de cunho moral e cívico, incluindo em uma perspectiva histórico-geográfica os “problemas vitais do país”.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico da sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo (BRASIL, 1942, p. 5).

Em seu terceiro parágrafo, a referida lei deixa claro o propósito de formar a consciência patriótica com o intuito de uma fiel execução do serviço cívico da juventude brasileira – entenda por serviço militar – de acordo com as necessidades do Estado nação.

Quando a formação caminha para uma memória engessada e coercitiva, o seu sentido se distancia da construção de uma autonomia nos homens e de sua percepção de seu local de fala subordinado dentro da sociedade. Para Adorno (1995), a formação deve caminhar no sentido de levar ao entendimento que a produção e a reprodução da vida humana em sociedade têm íntima relação com a natureza e com o próximo. A racionalidade deve estar presente no processo formativo num sentido dialético para construir a razão e não para educar os homens a serem capazes de praticar as mais cruéis ações contra os seus semelhantes.

Deve-se, portanto, superar esse conceito de educação que permite atrocidades em nome de suposta superioridade de um povo sobre o outro, com o intuito de unificar os sujeitos e apontar para um modelo que indique o reconhecimento da unidade num contexto de diversidade.

Ainda, em leitura da lei, em seu artigo 17º há uma forte presença da dualidade do ensino, já mencionada por Gadotti (2003) em seu estudo da escola francesa, e que na década de 40 dividia, no Brasil, o ensino em curso clássico e científico, o que elitiza a escola secundária e leva as classes sociais de menores rendas a procurar pelos ensinamentos técnicos já promulgados por leis anteriores do mesmo governo⁵³. Fica claro, em seu artigo 78º, que aponta sobre a capacidade didática possível para cada estabelecimento secundário.

Além da dualidade escolar de cunho econômico, há, também, aquela de caráter de gênero, como é passível de percepção no artigo 25º, que trata do ensino secundário feminino e inclui a economia doméstica com o intuito de dar uma “orientação metodológica dos programas [que] terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar” (BRASIL, 1942, p. 7). Esse dizer, conseqüentemente, levava a mulher a ser um sujeito coadjuvante na história, mesmo sendo protagonista em atos históricos dignos de rememoração.

No ano de 1943, sobre o ministério de Gustavo Capanema, o governo vanguardista publica, no dia 28 de dezembro, o decreto nº 6141, com o intuito de organizar o ensino comercial ainda dentro da proposta do sistema S (que, posteriormente, criara o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – pelo decreto de lei nº 8621 de 10 de janeiro de 1946 que se torna o responsável pela sua organização e implementação) que em seu artigo 1º estabelece as bases e organização desse sistema.

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades: 1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados. 2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional. 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei (BRASIL, 1943, p. 1).

Um ensino que, mais uma vez, vem carregado de uma pedagogia tecnicista e alienadora, promovendo a ideologia de uma formação para o mercado de trabalho e, distante do princípio educativo de uma educação libertadora, crítica e memorável. Gomes (2006) considera que as escolas de comércio se multiplicaram com acentuada presença da iniciativa particular no país, atendendo a mais de 80% dos

⁵³Para mais informações acesse o link: www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1916668-ensino-medio-ja-passou-por-tres-grandes-reformas-desde-getulio-vargas.shtml

estudantes. Para o autor, mesmo com expressivos indicadores, o ensino comercial se revela como sendo um ensino subalterno e de menor prestígio.

No artigo 5º, em seu parágrafo único, é tratado sobre a duração dessa tipologia de ensino, como se observa a seguir.

Parágrafo único. Os cursos comerciais técnicos, cada qual com a duração de três anos, são destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter especial no comércio ou na administração dos negócios públicos e privados (BRASIL, 1943, p. 2).

Por se tratar de um ensino de menor durabilidade, tinha como alvo os trabalhadores/estudantes - estudantes/trabalhadores, que trabalhavam durante o dia e, pela noite, estudavam para ascender a melhores oportunidades dentro do local de trabalho. Trata-se, nessa perspectiva, de um ensino técnico (mercadológico), de baixo custo que visa atender a uma clientela de jovens sem grandes condições financeiras.

Além disso, quando se compara o artigo 6º com o 7º, observamos a dualidade do ensino, mais uma vez, fortemente, enraizada nas leis do período.

Art. 6º Os cursos de continuação, que também se denominarão cursos práticos de comércio, são de primeiro ciclo, e destinam-se a dar a candidatos não diplomados no ensino comercial uma sumária preparação profissional que habilite às mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração.

Art. 7º Os cursos de aperfeiçoamento poderão ser do primeiro ou do segundo ciclo, e têm por finalidade proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados (BRASIL, 1943, p. 2).

No artigo 6º, a formação se refere ao preparo de sujeitos que se enquadram na categoria de cursos de continuação, ou seja, para sujeitos que só cursaram o primeiro ciclo do ensino fundamental, enquanto que no artigo 7º, a formação se refere ao preparo de sujeitos já diplomados e que estejam aptos a cursar os cursos de aperfeiçoamento. Ademais, a formação se dava de forma hierarquizada, numa relação trabalhista vertical, com sujeitos subalternos a outros, dado que essa se divide num campo de formação básica e técnica.

Atitudes como essa mantêm a relação de subordinação das funções reprodutivas sociais, dentre elas, a educação com o capital que possui a necessidade humana como o eixo centralizador da sua relação com a sociedade. A divisão vertical que o capital impõe na sociedade (e que permanece firme com esse tipo de formação), aliena e separa o trabalhador dos meios de produção e promulga uma cisão entre quem produz e quem trabalha. Esse processo pode se reconfigurar a partir do momento em que a formação plena se der no intuito de capacitar o sujeito para subverter a ordem social, a começar pelas abstrações que o mesmo será capaz de fazer quando relacionar o presente com o passado e, como isso, afetar o futuro (relação entre memória, formação, emancipação e autonomia).

Na seção 6ª, da lei que trata dos trabalhos complementares, vemos, uma vez mais, o caráter enviesado desse tipo de formação nos seguintes parágrafos:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino comercial velarão pelo desenvolvimento, entre os alunos, de instituições sociais de caráter educativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do gênio desportivo, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, dos hábitos econômicos, do espírito de iniciativa e do amor à profissão.

§ 2º Farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em repartições públicas ou estabelecimentos comerciais ou industriais com o fim de observarem as atividades relacionadas como os seus estudos (BRASIL, 1943, p. 8).

Verificamos, nesse item, um caráter enviesado, pois se constrói a partir do princípio de uma formação que leve a hábitos, a um espírito de iniciativa e amor pela profissão, com a observação de atividades relacionadas aos seus estudos. Tal caráter se enquadra na teoria de semiformação, já apontada por Adorno (1972), que leva a um processo formativo a partir da apresentação de uma pseudocultura, que difunde o intelecto excluindo a relação vital que deve ser considerada com os seres vivos no processo de

produção do conhecimento. O que se dá, logo, é o nivelamento das intenções dos interesses dominantes, manipulando o espírito desses semiformados que podem ser considerados excluídos do processo histórico e de construção do conhecimento. Para ele, os semientendidos, semiformados e semiexperimentados, podem ser considerados inimigos mortais da cultura.

No ano de 1945, com a queda de Getúlio Vargas, o estado brasileiro parece demonstrar maior preocupação com o ensino primário no território nacional e sanciona a Lei nº 8529 de 2 de janeiro de 1946 que institui as finalidades e a organização do ensino primário. Como esse sistema de ensino era, até então, de responsabilidade estatal, o governo vê a necessidade de consolidar uma lei tendo em vista a desorganização que se dava entre os currículos das diferentes regiões do país.

Em seu artigo 1º são estipuladas as finalidades do ensino primário. Vejamos:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946, p. 1).

Deduzimos, outra vez, a forte presença de um caráter formativo de cunho mercadológico na corrida acirrada do capital ao qual o Brasil, com êxito, gostaria de fazer parte. Como Adorno (2010) observa, novamente, os inúmeros canais que fornecem bens de formação cultural às massas que as mantêm, convenientemente, em lugar preestabelecido pelas governanças, compactuando, também, com a forma com a qual a sociedade já está organizada pelo capital, em uma sociedade que exclui os sujeitos e os enxerga como não possuidores de nada muito elevado ou caro. A formação está ajustada ao mecanismo do mercado e é apresentada de forma diferenciada.

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física.

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II, Aritmética e geometria, III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura (BRASIL, 1946, p. 2).

O ensino se apresenta de forma dualista, repetidamente, e, em seu artigo 3º, diferencia que o “[...] ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.” Assim, no artigo 7º e 8º são apresentadas as matrizes curriculares de ambos, divergentes e propondo, no curso complementar, uma formação doméstica e de caráter pueril para a mulher, excluindo-a do seu status de sujeito ativo dentro do processo histórico.

Em seu artigo 34º, fica, ainda, exposto um comportamento, fortemente, presente nos governos da época que se dá com a desvalorização da formação docente.

Art. 34. O magistério primário Só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei (BRASIL, 1946, p. 6).

Para Zinet (2016), esse período impõe marcas profundas para a educação brasileira e, entre elas, a prática de expandir a educação sem levar em conta a sua qualificação e que, conseqüentemente, se expandiu até a Ditadura Militar (1964-1985) com aumento significativo no número de matrículas na

educação básica, porém, com recursos escassos e rara formação de professores. Nesse sentido, o decreto de lei nº 8529 acaba por entrar em conflito com o nº 8530, promulgado no mesmo dia e que visa o intuito de regular a formação do ensino normal (preparo de docentes) para o trabalho em escola. Em seu artigo primeiro, o referido decreto dispõe dos seguintes dizeres:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946, p. 1).

Portanto, com a brecha da possibilidade de assumir uma sala de aula como regente a partir de uma prova que o habilite para devido cargo, o Decreto nº 8530 se torna obsoleto e abre caminho para uma série de possibilidades de notório saber dentro do ensino que deveria preparar o sujeito de forma a promulgar uma formação cultural que ultrapasse a tradicional. Essa semiformação, reconhecida por essa sociedade capitalista tardia, confunde-se com a educação popular e, os poucos que escapam dessa educação, ainda são impactados pela lógica da indústria cultural que garante uma identificação ilusória (ADORNO, 2010).

Seguindo a mesma linha das legislações da época, o Decreto de nº 9613 de 20 de agosto de 1946 rege e organiza o ensino agrícola, prepara o sujeito para o trabalho no ramo da agricultura e, em seu artigo 5º, deixa mais do que clara a formação, extremamente, voltada para as atividades desse nicho de trabalho.

Art. 5º Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

1. Evita-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas, a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos.
2. Nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola.
3. As técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.
4. A informação científica exigir-se-á em todos os casos, mesmo no ensino dos cursos destinados a dar rápida e sumária preparação para os comuns trabalhos da vida rural, por forma que o ensino agrícola, com tornar conhecidos os processos racionais de trabalho, concorra para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas (BRASIL, 1946, p. 2).

Em seu primeiro parágrafo, o artigo já aponta para a necessidade de evitar uma especialização, prematura ou excessiva, com o foco apenas em questões técnicas e operárias da profissão. Apesar de destacar pela necessidade de se prezar a relação teoria – prática na formação, essa relação deve se pautar somente a temas relativos à atividade agrícola considerada para o ensino.

Mate (2003) crítica o excesso de progresso científico quando deslocado do processo histórico e memorável do homem para a sua construção e desenvolvimento. Enquanto apresentado de forma a negar o seu passado, o conhecimento se tonar inexplicável e destrutivo. Quando há um desajuste do desenvolvimento científico com relação a moral da sociedade, ocorre uma inadaptação entre força produtiva e força de produção, podendo levar a guerra e a movimentos fascistas.

Para o autor, a dúvida entre o progresso como horizonte da humanidade ou a humanidade como horizonte do progresso não deveria nem existir, pois a valorização absoluta do instante questiona a teoria do progresso fazendo com que épocas e períodos específicos recorram a imagens do passado para expressar a capacidade emancipatória dos tempos atuais.

A dualidade formativa, no contexto socioeconômico de gênero ou de relações verticais dentro de uma cadeia social, é persistente nas legislações desse período, fazendo com que se levante um questionamento de como essas relações formativas são propostas em legislações de ensino mais amplas, como a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDB).

A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/61 - e o primeiro documento a estabelecer diretrizes gerais e linhas para um Sistema Nacional de Educação. Nela houve a descentralização do sistema educativo no qual, a União, passa a dividir a responsabilidade com os Estados. Na ânsia pela corrida capitalista, sua aprovação se dá em meio a uma ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse com o intuito de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, comportamento que se intensificou a partir do governo vanguardista.

O primeiro destaque perceptível dentro do contexto apresentado pela lei se dá na formação do Conselho Federal de Educação, apontado pelo artigo 8º que apresenta um caráter que desconfigura o nível de formação adequada para exercer um cargo a nível de Conselheiro nacional e de Professor ou, mesmo, de diretor.

Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação (BRASIL, 1961, p. 2).

No artigo 42º, para que fosse possível assumir o cargo de diretor escolar, era necessário, segundo o documento, que “O Diretor da escola [fosse] educador qualificado” (BRASIL, 1961, p.8), portanto, que apresentasse um grau formativo, mínimo, de cunho pedagógico que lhe permitisse exercer tal função. Entretanto, por se tratar de um regime de tomada de decisão de direção vertical, o mesmo precisa respeitar uma série de imposições colocadas por um conselho educacional federativo formado por pessoas com notório saber na área educativa.

Já no artigo 26º, em seu parágrafo único, outra vez, diferencia o ensino ofertado entre o homem e a mulher, preparando-os para ocupar lugares pré-estabelecidos dentro da sociedade brasileira.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961, p. 6).

A forte caracterização do ensino técnico, voltado para o mercado, mantém-se ainda como um propósito firme de direcionamento formativo.

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1961, p. 9).

A LDB/61 computa à empresa a responsabilidade de formar o menor trabalhador que esta emprega, respeitando as normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. Porém, essa formação se dá “[...] em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores, seus empregados...” (BRASIL, 1961, p. 10).

Esse caminho, para uma aprendizagem de ofício e técnica de trabalho, é também colocado como única opção formativa para aqueles que cursarem a educação em zonas rurais, como aponta o artigo 105º.

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961, p. 19).

Pucci, Zuin e Lastória (2010), no prefácio para a Teoria da Semiformação de Adorno, afirmam que as reformas pedagógicas, por si só, são insuficientes para transformar o processo de semiformação, quando a subordinação da teoria à prática for colocada de forma imediatista. Nesse contexto, como já mencionado, o sujeito constrói uma aversão ao pensamento do exercício reflexivo, já que o acúmulo de informações se torna o eixo central formativo da indústria cultural em que estamos inseridos, levando, assim, a um colapso

da formação cultural, em diversos estratos sociais reforçados, pelas reformas pedagógicas que intensificam essa crise formativa.

A LDB/61 é um projeto de Estado para alargar os direitos, mas como Mate (2003) aponta, existe um outro Estado inimigo deste que leva a guerra para legitimar suas vontades. As grandes conquistas políticas de direitos humanos, nada mais são do que decisões de poder e não há um único documento construído pela cultura humana que não seja, também, um projeto implícito de barbárie.

Em 1971, com a lei nº 5692 de 11 de agosto, nasce a segunda LDB com o intuito de profissionalizar os sujeitos a partir do segundo grau. Essa objetividade fica clara em seu artigo 1º:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, p. 1).

Esse caráter profissionalizante é tão forte que fica evidente em outros pontos da lei:

Art 4º. § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971, p. 2).

Art. 5º § 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades de mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971, p. 2).

Art. 76º. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos (BRASIL, 1971, p. 12).

O caráter empregatício e vocacional, explícito nessa lei, apresenta, ainda, a fortificação da formação de cunho técnico, o que ocasionaria um menor número de estudantes nas universidades e uma massificação da formação técnica. A forte instalação de uma hegemonia unilateral leva a agressão dos desejos e direitos de outros grupos o que gera o mal-estar.

Para Adorno (2010), as formações se dividem, dualizam e multiplicam com os saberes práticos (técnicos), tornando-se ações mais próximas das classes subalternas do que das acadêmicas. Nesse sentido, a técnica é vendida como um caminho formativo para atingir o nível cultural, quando, na verdade, forma o sujeito acriticamente mediante o viés ante emancipatório. A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo e a memória pode influenciar na construção crítica da consciência.

Ele ainda considera que esses processos formativos para o trabalho, desintegram o conceito de experiência que reconhece toda a educação em seu tempo, construindo, dentro da sociedade, uma pseudocultura universal que transforma os conteúdos intelectuais em bens de consumo, manipulando os sujeitos e formando pessoas conformistas e sem autonomia.

Os debates acerca da educação brasileira direcionaram a aprovação da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB/96, instituída poucos anos após a concepção da Constituição Brasileira em 1988, com o intuito de cumprir o que a lei suprema propõe para o Estado no âmbito da educação. Apesar de ser uma lei que passa a conceber a educação de uma forma democrática, tanto em seu processo formativo, quanto na organização da escola, ela ainda segue os mesmos rumos das leis anteriormente analisadas.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

A educação continua a se apresentar com um forte vínculo mercadológico e tecnicizado, vinculando-se ao mundo do trabalho desde a educação básica. É necessário compreender que o principal objetivo da educação não deve ser o preparo para que o sujeito seja hábil para exercer uma profissão, mas, em Adorno, a educação tem um forte vínculo com o processo de trazer o sujeito para a luz, para a sua emancipação e o esclarecimento da sua consciência através de um processo autônomo.

[...] concebo como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de seres humanos, porque não temos direito algum de modelar pessoas a partir do exterior, mas também não a mera transmissão de saber, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, e sim a produção de uma consciência verdadeira. Esta teria grande significado político; podemos dizer que sua idéia é politicamente impositiva. Isto é, uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Essa formação tecnicizada e trabalhista tem como pressuposto inicial a semiformação, o esquecimento, ou melhor, a “desmemorização” que atuam na adaptação dos indivíduos semieducados ao conformismo e a uma falsa consciência de felicidade. Isso representa, então, a situação vigente da tragédia que se instaurou na sociedade capitalista, em que a dominação autoritária tem maior validação e aceitabilidade pela grande massa do que a ciência e o respeito mútuo. Nesse jogo de trabalho em equipe, a perda de memória de assuntos importantes para a construção social, a formação voltada para o capital e a divisão entre homens de ação e homens de pensamento, obscurece o sujeito, mas o convence, e, para ele, é isso que basta.

A ausência dessa memória, considerada tão importante por Adorno no processo de formação do sujeito, leva a um silenciamento do homem com memória que, além disso, é engolido por um sistema econômico e político que funciona, sobretudo, na base da coesão coerciva dentro da sociedade como, também, o atual modelo capitalista e neoliberal constrói a sociedade na base do retrocesso. Ignora, nesse percurso, o passado colonialista, hegemônico e escravocrata, e dissolve as políticas públicas capazes de garantir uma redução mínima da desigualdade dentro do país.

A desmemorização de fatos históricos permite que essas ideologias se engrenem na sociedade impulsionando mecanismos que estruturam as relações sociais a favor de um único grupo, no caso a burguesia, desembocando num modelo desigual e combinado da dinâmica sociopolítica. Nessa perspectiva, o capital dita o modelo social e educacional que melhor lhe convir, aportado na ausência de conhecimento do passado sócio histórico e suas implicações sociais, fator que garante um desenvolvimento desigual, principalmente, em países menos desenvolvidos, como o Brasil. Dessa forma, os sistemas de educação formais moldam os perfis dos trabalhadores almejados. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 45):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade “ou consenso” quanto for capaz, a partir e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Esse engessamento do modelo educacional aponta para caminhos de uma formação básica, o que abre espaço para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com grande contaminação dos currículos por meio de agentes sociais privados, optando por coagir a sociedade, transformando-a em um bem social e não mais em um direito subjetivo. Ações como essa implicam, sobretudo, na formação humana que, ao invés de ser emancipatória, é pautada pela alienação e tecnificação.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO ESQUECER

As políticas educacionais têm, nesse contexto, apresentado-se com o intuito de uma formação empreendedora e colaborativa das características essenciais do intelectual urbano no marco da hegemonia burguesa no qual, a escola, dualista, submete-se aos interesses e necessidades empresariais, humanizando relações de exploração e dominação. A própria instituição legitima sua submissão ao mercado.

A ausência da memória no processo formativo, ao mesmo tempo em que propaga um modelo de relação com o outro de forma egocêntrica e antipática, não o aplica nas considerações governamentais tomadas em relação a população. Voltando a mencionar a BNCC, esse movimento de individualismo se dá

no próprio processo de escolarização que, com ela, possui, de pano de fundo, um plano educacional fechado e que desconsidera as peculiaridades de cada região do país. Segundo Macedo (2014), uma padronização dos conhecimentos, em nível nacional, pautada na promessa de uma suposta qualidade, pois, em teoria, a base não se aparta da essência mercantil apresentada nas reformas educacionais anteriores. A formação se dará, em geral, de forma coletiva e tecnicizada, o que corrobora com a semiformação, uma massa social semiquificada exposta por Adorno ao distanciar o ser humano de sua memória, passado e feitos. Além disso, o sistema econômico atual bloqueia o desenvolvimento do nível de consciência política do sujeito, o que influencia a construção de sua consciência crítica, da sua autonomia e de sua emancipação, cuja própria indústria cultural será utilizada na difusão da sua ideia hegemônica, propagando interesses elitistas particulares como os gerais de uma nação.

A escola, a educação e a formação do sujeito, tornam-se os principais aparelhos ideológicos de conformação com os ideais de um Estado sem memória, e é por isso que se deve avaliar o sistema a partir da educação, que condiciona o sujeito, o seu pensamento, a forma como ele se relaciona com o trabalho e o campo social em que se encontra.

Desde o governo vanguardista, percebe-se que o interesse na formação do sujeito passa a ser explícito. A formação que chega até o sujeito permite uma relação social, historicamente, construída que fundamenta a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, da classe trabalhadora que necessita vender a sua força de trabalho físico e intelectual para sobreviver.

Essa formação parece figurar como processo construído com o intuito de impedir a penetração de um ideário que poderia destituir a ordem da semiformação, da educação alienante e tecnicista – o ideário socialista. A formação acaba sendo um processo neutro, acrítico, mecânico, dependente de um sistema, desmemoriado e raso para compactuar com as ideologias estatais hegemônicas couraçadas de coerção social, abrigando sujeitos apáticos com a realidade estrutural.

Os processos educacionais devem ser buscados para além das relações sócio-capitalistas, numa perspectiva formativa crítica, emancipatória e autônoma. A reeducação ética, política, individual e coletiva deve se constituir para a implementação de um novo modelo de formação, diferente daquele estipulado pelas classes dominantes, os que detêm os meios de produção.

Existe uma forte presença de empresas estatais e capital financeiro na execução de estratégias educadoras do Estado, o que faz com que a estruturação escolar passe a executar a política de educação neoliberal, reconhecendo a história, a memória e o sujeito como parte ativa do processo histórico, somente, quando lhe convier.

Em seus escritos, Adorno foi um homem muito à frente de seu tempo e, com o levantamento bibliográfico aqui proposto, essa relação fica clara. O processo de desmemorização, observado por ele ainda no século passado, no contexto formativo do sujeito, não só deixou raízes encrustadas na sociedade, como também no comportamento e na consciência dos indivíduos. Em suas palavras: “que educação é essa que permite que os homens sejam cruéis uns com os outros?”, fica clara a necessidade de nos atermos a importância de uma formação não apenas intelectual, mas também cultural pautada em alguns princípios. Observamos, dentre eles, a não propagação do pensamento engessado, mas sim da autonomia e consciência crítica, deixando marcas no sujeito do seu papel na construção histórica social e da sua relação com o passado, presente e o futuro. Deve-se, portanto, evitar a hipertrofia da contemporaneidade como tem acontecido nos currículos neoliberais propostos pelas políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, ampliando a importância do processo histórico-social na composição da sociedade e da formação do sujeito.

Como Alexander Pope diz em seu poema: “Quão feliz é o destino de um inocente sem culpa. O mundo em esquecimento pelo mundo esquecido. Brilho eterno de uma mente sem lembranças. Cada orador aceito e cada desejo renunciado”, feliz é aquele que nada sabe, que possui em si o esquecimento, que aceita de um orador o que ele lhe diz, mesmo que, no seu âmago, lhe diga o contrário. Esquecer aquilo que lhe constitui, permite que você seja controlado; lembrar permite com que seja consciente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Introdução da Conferência: Sociedade. In: Escritos sociológicos I – Obra completa 8. 1972.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Educação após Auschwitz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Decreto de lei nº 4048 de 22 de janeiro de 1942. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 30 de jun de 2020.

BRASIL. Decreto de lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Dispõe sobre a criação do ensino industrial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 30 de jun de 2020.

BRASIL, Decreto de lei nº 4244 de 09 de abril de 1942. Dispõe sobre as bases e organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de jul de 2020.

BRASIL, Decreto de lei nº 6141 de 28 de dezembro de 1943. Dispõe sobre a organização do ensino comercial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de jul de 2020.

BRASIL, Decreto de lei nº 8529 de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre as bases e organização do ensino primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>. Acesso em: 03 de jul de 2020.

BRASIL, Decreto de lei nº 8530 de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre as bases e organização do ensino normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de jul de 2020.

BRASIL, Decreto de lei nº 8621 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=8621&ano=1946&ato=69c0TSU50dBR1T622>. Acesso em: 03 de jul de 2020.

BRASIL, Decreto de lei nº 9613 de 20 de agosto de 1946. Dispõe sobre as bases e organização do ensino agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de jul de 2020.

BRASIL, Decreto de lei n.º 4024 de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 06 de jul de 2020.

BRASIL, Decreto de lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971 – Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 06 de jul de 2020.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 07 de jul de 2020.

FERREIRA, A. B. H. Miniaurélio: O minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. 8. ed. O pensamento pedagógico crítico. São Paulo: Editora Ática. P. 187-199. 2003.

GOMES, Antonio Carlos Júnior. Breves apontamentos da trajetória do Ensino Profissional Comercial e o pensamento dos clássicos Adam Smith e Jean Jacques Rousseau. Revista Empreendedorismo, Gestão e Negócios, v. 2, n. 2, Mar. 2013, p. 151-161.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Ed. Atlas, 1992. 4ª ed.

MATE, R. Coleção Estrutura e Processos: Série Filosófica. Introdução: Indiferença e crime são o mesmo? Editora Trotta. 2003.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. e LASTÓRIA, L. A. C.B. Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas da Pesquisa. Apresentação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, F. L.; GIARETA, P. F. Política de avaliação escolar no Brasil império: Uma leitura a partir da legislação da época. In: Jornada Nacional de Educação, n. 9 e Colóquio Nacional de Ciências Sociais, n. 7, 2017. Naviraí/MS.

SILVA, F.L; GIARETA, P.F; Políticas de avaliação escolar: Do período militar a redemocratização brasileira. In: Semana de Educação - Educar para a libertação: concepções de Paulo Freire, n. 19. 2018. Três Lagoas/MS.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a formação administrada. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Catarina Gino da Silva, Larissa Cristine Rodrigues de Souza, Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: patriciamertzig@gmail.com

RESUMO

O estudo que se propõe este artigo tem como objetivo essencial à história da música brasileira, o impacto da música nas crianças e também como a música pode auxiliar as crianças no âmbito educacional. É impossível imaginar um mundo onde não há som, a música está intrínseca na vida ser humano de diferentes formas, desde o pingar de uma torneira ou a chuva ou assistindo a um filme, ouvindo música no carro, uma propaganda na televisão, ou indo a um show. Dessa forma, as crianças são expostas à cultura musical desde muito jovens e, assim, começam a aprender seu repertório musical. Crianças que convivem com o mundo musical interage melhor em companhia de outras crianças e estabelecem um meio de comunicação mais harmonioso do que aquela que são privadas de música, além de permitir que elas se expressem criativamente, tendo um impacto fundamental no desenvolvimento delas. Neste contexto ao utilizar a música como estratégia de ensino, cabe ao pedagogo respeitar a espontaneidade da criança de se expressar na música, dar aos alunos a oportunidade de explorar o mundo dos sons e da musicalidade e intervir gradualmente, possibilitando que a criança descubra e então construa seu conhecimento musical, distribuindo conhecimento e conhecimento social. Essa abordagem tem um significado educacional.

Palavras-chaves: Música, Habilidades, Desenvolvimento, Sentimento;

MUSICALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

ABSTRACT

The study proposed in this article has as its essential objective the history of Brazilian music, the impact of music on children and also how music can help children in the educational field. It is impossible to imagine a world where there is no sound, music is intrinsic in human life in different ways, from dripping from a tap or rain or watching a movie, listening to music in the car, an advertisement on television, or going to a show. In this way, children are exposed to musical culture from a very young age and, thus, begin to learn their musical repertoire. Children who live with the musical world interact better in the company of other children and establish a more harmonious means of communication than those who are deprived of music, in addition to allowing them to express themselves creatively, having a fundamental impact on their development. In this context, when using music as a teaching strategy, it is up to the pedagogue to respect the child's spontaneity to express himself in music, to give students the opportunity to explore the world of sounds and musicality and to intervene gradually, allowing the child to discover and then build your musical knowledge, distributing knowledge and social knowledge. This approach has an educational significance.

Keywords: Music, Skills, Development, Feeling;

MUSICALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RESUMEN

El estudio propuesto en este artículo tiene como objetivo esencial la historia de la música brasileña, el impacto de la música en los niños y también cómo la música puede ayudar a los niños en el campo educativo. Es imposible imaginar un mundo donde no haya sonido, la música es intrínseca a la vida humana de diferentes formas, desde goteando de un grifo o lluvia o viendo una película, escuchando música en el coche, un anuncio en la televisión, o yendo a un espectáculo. De esta forma, los niños se exponen a la cultura musical desde muy pequeños y así comienzan a aprender su repertorio musical. Los niños que conviven con el mundo musical interactúan mejor en compañía de otros niños y establecen un medio de

comunicación más armonioso que los que están privados de música, además de permitirles expresarse creativamente, teniendo un impacto fundamental en su desarrollo. En este contexto, al utilizar la música como estrategia didáctica, le corresponde al pedagogo respetar la espontaneidad del niño para expresarse en la música, dar al alumno la oportunidad de explorar el mundo de los sonidos y la musicalidad e intervenir gradualmente, permitiendo que el niño descubra y luego Construye tu conocimiento musical, distribuyendo conocimiento y conocimiento social. Este enfoque tiene un significado educativo.

Palabras clave: música, habilidades, desarrollo, sentimiento;

INTRODUÇÃO

A música é uma forma de arte e também conhecimento, porém, é um conhecimento que se expande, ampliando diversos campos frente aos estudantes. É cada vez mais necessário expor a importância da música para o desenvolvimento do saber e interação social das crianças além de sua contribuição significativa para aprendizagem. A música é um patrimônio cultural, portanto conhecê-la não deve ser privilégio de poucas pessoas. Ela pode ser usada em diversos momentos que percorrem o processo de ensino/aprendizagem, além de ser muito importante na busca de conhecimento e promoção de entretenimento, desenvolvimento emocional e cognitivo e a criatividade. As escolas tem a obrigação de incentivar a interdisciplinaridade, visto que a música pode ser abordada em todas as etapas e estágios do ensino.

Trabalhar musicalização na Educação Infantil favorece diversos aspectos: a fala, a dicção, a coordenação motora, mental entre outras. Essa ferramenta pode ser utilizada em diversas etapas do processo de aprendizagem permitindo o avanço e desenvolvimento da área cognitiva, criativa, motora, entre outras.

Neste contexto, a música tem por objetivo incentivar a participação, à cooperação e a diminuição das lacunas que retardam o desenvolvimento curricular, além de ter se mostrado uma estratégia de ensino coerente para a socialização. Com isto é necessário descrever importantes considerações, destacando a importância da música como pré-requisito para o campo de crescimento e desenvolvimento emocional, psíquico e motor da criança.

A alfabetização se trata de uma das fases mais bonitas do aprendizado, pois permite que estudante apresente as habilidades de ler, escrever, realizar cálculos e interação entre eles, além de desenvolver a criatividade individual. Todas essas habilidades são essenciais na vida em sociedade, sendo a ferramenta de compreensão e realização de diálogo entre o homem e a sociedade. A ação musical deve induzir comportamentos gestuais que ajudem os alunos a desenvolverem as habilidades citadas.

A esse respeito o autor Bréscia (2003, p. 31): descreve:

A música é uma linguagem universal, tendo participação na história da humanidade, conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam utilizadas em rituais como: casamento, nascimento, recuperação de doenças, mortes, e fertilidade, com o desenvolvimento da sociedade a música passou também a ser utilizada em louvores a líderes, a música sempre esteve em momentos importantes da história, seja esse momentos afetivos ou sociais, gerando um importante elo afetivo social e psicogênese humana.

Conforme ideia exposta o presente trabalho visando alcançar o objetivo geral, apresenta como objetivos específicos: a) Compreender a importância da música como elemento fundamental no ensino-aprendizagem; b) Considerar a música como ferramenta de ação na Educação Infantil; e c) Discorrer propostas metodológicas para o ensino de música na instituição escolar, compreendendo que a educação infantil é uma etapa da educação em que a música se faz presente e necessária.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Adotou-se a metodologia qualitativa, o método apresenta a interpretação de dados coletados, o que auxiliará na apresentação de seus métodos analíticos, mas também ajudará a debater a possível melhoria no contexto educacional.

De acordo com Rey (1998, p.42) “a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. Nesse sentido podemos afirmar que a metodologia não se encerra com a coleta de dados, mas indica que desenvolveram-se um longo processo de leitura, interpretação e dialética com as informações.

Constitui-se esse estudo através de levantamento bibliográfico e documental, utilizando obras de autores que abordam a temática desse estudo. Acreditamos que essa discussão tem grande importância para o fortalecimento da música na educação infantil, visto que os benefícios da musicalidade na primeira infância são significativos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ainda hoje é restrito encontrar uma definição exata de música. Especialistas na área da Psicologia, Sociologia, Antropologia, educadores musicais e pesquisadores tem construído uma definição para arte musical, porém sem avanços plausíveis.

De acordo com o Dicionário de Termos e Expressões da Música do pesquisador Henrique Autran Dourado (2008, p.214) música é “a arte de exprimir ideias por meio de sons”.

Relacionado a isso o compositor musical do século XIX, Richard Wagner (1813 – 1883) conceitua a música como a linguagem do coração humano o qual traz o conceito de ritmo, que é um elemento indispensável da música e da vida, por exemplo: batimentos cardíacos rítmicos, frequência respiratória etc., além da ideia de que a música tem um enorme impacto emocional e psicológico nos seres humanos.

Portanto, a organização temporal do som e do silêncio é extensa, mas de maneira mais restrita, isso é definido como a arte de harmonizar e transmitir sons, harmonia e efeitos esteticamente eficazes que podem ser transmitidos por instrumentos sonoros ou musicais.

A música é fenômeno universal e, portanto, pode ser observada em diferentes culturas humanas. Dessa forma, ela é uma expressão cultural e artística de um grupo de pessoas em uma determinada área ou tempo de residência. Como uma ferramenta para expressar as emoções das pessoas em diferentes contextos históricos.

A música apresenta diversos elementos significativos para o processo de ensino/aprendizagem surgindo por meio dela o conceito de musicalização. Este conceito vem sido descrito como modo de desenvolver o senso musical das crianças, sua expressão, seu ritmo, sua sensibilidade, ouvidos musicais, ou seja, inserindo-as no mundo da música e da harmonia. O processo de musicalização torna a criança um ouvinte de música sensível com um extenso mundo sonoro.

Assim, a musicalização é uma ferramenta poderosa que, além da sensibilidade à audição, também pode melhorar as seguintes qualidades: concentração, coordenação de movimentos, habilidades sociais, respeito por si e pelos outros, esperteza, raciocínio, disciplina, equilíbrio emocionais e diversas outras características cooperam para formar seres humanos, além de estimular a aprendizagem de conteúdos formais⁵⁴.

Dentro da construção da musicalização é importante considerar que as crianças usam sons e criam música espontaneamente ao tocar e essa atitude quando não incentivada desaparece ao decorrer do tempo. Portanto a musicalização precisa ser trabalhada de maneira interessante e lúdica, considerando que música para além de estratégia didática esta tem sido considerada como disciplina nas diferentes modalidades de ensino.

Neste sentido o autor Brescia (2003) descreve que, a musicalização é o processo de construção do conhecimento, que visa desenvolver e aflorar o gosto musical, e cooperar com o desenvolvimento da sensibilidade, ritmo, criatividade, prazer de ouvir música, imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, respeito ao próximo e interação social E as emoções também contribuem para uma consciência corporal e um movimento eficazes.

Com isso o processo de musicalização tem sido que cada vez mais potencializado no contexto da Educação Infantil. Na sequência, exploramos um pouco sobre a música nessa etapa escolar.

A música está presente na história da evolução humana, sendo assim é fundamental na formação do indivíduo, podendo ser definida como a combinação de harmonias expressas através do som. Se

⁵⁴ Conteúdos formais são leitura, escrita e habilidades para cálculos matemáticos e situações problemas.

voltarmos a séculos atrás a música era somente sons expressos vocalmente, mas essa ideia foi evoluindo ao passar do tempo. Além disso, o homem foi capaz de desenvolver diversos instrumentos que acompanhassem esses sons. Além disso, a música na vida do homem é muito antiga, anterior até mesmo à própria linguagem e à agricultura (LEVITIN, 2008).

A criança encontra-se inserida em um ambiente sonoro logo ao nascer e é capaz de iniciar o processo de musicalização de modo inconsciente. Segundo Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) mesmo antes de iniciar a linguagem verbal o bebê, se expressa por meio de sons, movimentos e ritmos.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

Através de atividades musicais as crianças tem uma maior interação uma com as outras para que possam expressar-se de forma criativa, manifestar sentimentos, exercendo, portanto, influência fundamental para o desenvolvimento infantil.

A música deve ter caráter lúdico para que o ensino se torne prazeroso e atrativo devendo ser organizado onde as crianças possam desenvolver capacidades sonoras e perceptivas, envolvendo brincadeiras com músicas, imitações, criações e reprodução musicais.

De acordo com Jeandot (1993) cada faixa etária contempla um aspecto singular relacionado à música. Aos dois anos a criança é capaz de cantarolar versos soltos, fragmentos de música, que geralmente não se encontra no tom. Identifica algumas músicas e cantores. Aprecia executar movimentos rítmicos em cadeira de balanço, redes, etc. Aos três anos mesmo fora do tom a criança já é capaz de cantar canções inteiras e não tem medo de cantar em grupo. Reconhece muitas melodias. Começa a combinar o tom simples do canto com as músicas que ouvia. Tenta tocar instrumentos. Ele gosta de participar de bandas rítmicas: siga o ritmo da música, pule, ande, corra, marche seguindo o ritmo da música. Segundo a autora cada criança possui características próprias que variam entre elas, e é através do trabalho de musicalização que o desenvolvimento da criança pode ser acelerado.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998), por exemplo, afirma a importância de trabalhar com atividades que englobem músicas na pré-escola, por tratar-se de um ótimo caminho para desenvolver a expressão, autoestima e o equilíbrio e das crianças. Aponta ainda que:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998, p. 48).

É importante prestar total atenção ao ensino da musicalidade não somente ao ato de transmitir técnicas, mas deve-se levar em consideração também o gosto pela música e a capacidade em obter a linguagem musical, além de expressar através dela, também pode trazer uma ampla herança musical.

O pedagogo ao escolher um conteúdo deve ser crítico e criativo com intuito de garantir um trabalho atrativo tanto para as crianças como para si mesmo.

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição. (JEANDOT, 1993. p. 133).

Segundo a autora é importante que o educador incentive e instigue a criança a fazer suas descobertas, que planeje atividades que envolvam música de diferentes culturas, épocas e compositores, enfim trabalhar com a música sem deixar de lado a realidade social que o aluno está inserido. Portanto o professor se torna mediador e incentivador de maneira que facilite o processo de aprendizagem.

A autora enfatiza que, assim como ocorre à linguagem, cada sociedade, cada grupo social possui sua própria expressão musical. Nessa perspectiva é importante que o educador investigue o ambiente cultural no qual o aluno faz parte, para ele seja capaz de alcançar seus objetivos.

Para Borges (1994) se a música for aplicada com o objetivo de apenas ensinar matemática, anunciar a hora do lanche ou o momento da leitura ou memorizar hábitos de higiene, o papel da música será corrompido.

A música em si também deve ser estudada, como uma linguagem artística, uma forma de expressão e um patrimônio cultural e não apenas no intuito de ferramenta facilitadora de outras disciplinas, mas ter sua identidade própria.

O professor deve ser sensível à expressão musical, isso não significa necessariamente que ele precise ter habilidades para tocar instrumentos, ou ser especialista em música. Contudo ele deve compreender que a criança

- manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar;
- proteger a sua audição, para que não se atrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno;
- habituar-se a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou beleza que lhe são próprios. (BORGES, 1994, p. 101).

Portanto, os conteúdos relacionados à música devem ser organizados em processos contínuos e integrados, o qual as crianças sejam capazes de identificar e explorar elementos ligados a música, interagindo e ampliando seus conhecimentos sobre mundo.

Este estudo aponta que a música está intimamente relacionada à vida das crianças desde tenra idade, pois estimula sentimentos diferentes e desenvolve as habilidades vitais para o desenvolvimento global dela à medida em que cresce. Como ele precisa estimular crianças com diferentes experiências musicais, ele é capaz de perceber as diferenças entre estilo, letras, velocidade e ritmo, melhorando assim a atenção, a memória e a discriminação auditiva.

Neste contexto o desenvolvimento motor pode ser definido como uma série de mudanças que acontecem ao decorrer da vida, envolvendo as mudanças de partes do corpo ou de todo o corpo no espaço. O movimento é um elemento central da comunicação e interação com os outros e com o meio ambiente; também é essencial para a posse de conhecimento sobre nós mesmos e a natureza.

De acordo com Gallahue (2003, p.1):

Se as crianças não forem capazes de desenvolver e aperfeiçoar competências motoras fundamentais o resultado mais frequente será a frustração e o fracasso nos jogos, desportos e atividades recreativas, a incapacidade de desenvolver padrões amadurecidos de lançar, agarrar e bater a bola torna muito difícil para a criança experimentar o sucesso e a alegria mesmo no mais simples dos jogos.

Movimentos como andar, correr e saltar deveriam ser suficientemente flexíveis o suficiente para que possam ser alteradas de acordo com as necessidades do ambiente, sem afetar o objetivo do comportamento. Pensando dessa maneira, a criança deve poder usar qualquer ação em uma determinada biblioteca de ações para atingir a meta, mudar de um tipo de ação para outro quando a situação o exigir e ajustar cada ação de acordo com os estímulos ambientais. (GALLAHUE & OZMUZ, 2001).

De acordo com Kostiuik (2005) a música favorece para o desenvolvimento cognitivo e psicointelectual da criança, ou seja, através música a criança aumenta o repertório de palavras, desenvolve a capacidade imaginação, de percepção, de expressão e reorganiza todos os processos mentais. Nesta perspectiva a música é um elemento mediador para a construção da linguagem verbal, permitindo que a criança possa se expressar naturalmente, aprimorando o desenvolvimento da comunicação.

Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (KOSTIUUK, 2005, p.21).

Para Luria (1991) “música é o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1991, p.81)

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (RCNEI, 1998)

A música deve ser utilizada na primeira infância, como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da linguagem verbal, deixando de ser utilizada apenas como elemento para complementar e “auxiliar” outras disciplinas.

De acordo com SOKOLOV, (1969, p.148)

A percepção se forma desde a infância sob a influência da linguagem, na qual se tem fixado a experiência social das gerações passadas. As indicações verbais dos adultos ajudam a criança a destacar uma ou outra parte dos objetos, a perceber o que é parecido ou sua diferença. Por meio da palavra, a criança adquire novos conhecimentos sobre os objetos e isto, influi essencialmente sobre a percepção.

A música possibilita que as crianças tenham uma melhor convivência com outras crianças e determina um diálogo mais harmonioso, o que ajuda as relações interpessoais e sociais, além de promover o desenvolvimento de um senso de cooperação e respeito mútuo, porque proporciona mais segurança emocional e confiança, porque, enquanto praticam, as crianças tentam aliviar sua ansiedade.

Portanto podemos afirmar que a linguagem musical possibilita que a criança se aproprie de novas palavras, abrindo variadas possibilidades para o desenvolvimento linguístico e psicossocial.

Nesta perspectiva constatou-se que é de suma importância à participação e o envolvimento do professor para trabalhar música e isso não se refere apenas apresentar uma música aleatória aos alunos. O objetivo deve ser claro e específico em relação à didática, os conteúdos específicos da área, entre outros. Contudo para a eficácia dessa proposta o professor deve ter pelo menos um domínio do mundo da música, infelizmente “boa vontade” nesse caso não é o suficiente.

Pode-se imaginar a dificuldade de professor que nunca teve contato ou formação em música, trabalhar com musicalização, para alguns essa área é “escura” em relação às disciplinas consideradas “essenciais”. Portanto esse tema deve ser debatido, estudado e discutido no curso de pedagogia, as universidades incluir em suas grades curriculares conteúdos do ensino da música, o professor precisa se sentir confiante ao adentrar em uma sala de aula e falar sobre educação musical, afinal, existem leis que tornaram esse tema como obrigatório e infelizmente poucos têm conhecimento do assunto.

De acordo com o CNE desta que:

A música, entendida como direito de todas as pessoas, possibilita a presença de diferentes atores na escola, tais como musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em Música. Isso tem favorecido os debates e ações em torno da inserção do ensino de Música e suas formas de tratamento no contexto escolar. Prática escolar que deve ser estendida a todos os estudantes, o ensino de Música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas, que de um modo geral, têm atribuído, em suas ações educativas, papel secundário à música no processo formativo dos estudantes. Sendo assim, a presença da música nas escolas tem, em muitos casos, sido reduzida a realização de atividades pontuais, projetos complementares ou extracurriculares, destinados a apenas alguns estudantes; relegada a uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras disciplinas; utilizada muitas vezes como rituais pedagógicos de rotinização do cotidiano escolar, tais como marcação dos tempos de entrada, saída, recreio, bem como das festas e comemoração do calendário escolar. (2013, p.5).

Quanto às habilidades na educação infantil (Brito, 2003), aponta:

A educação infantil sofreu mudanças quanto a conceitos, abordagens e modos de atuação, sob a influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas. Percebe-se que o trabalho com a linguagem musical tem avançado, porém a passos muito lentos. É comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento (BRITO, 2003, p.52).

O sentimento de incompetência musical é comum na realidade dos professores de multitarefa, que raramente incorporam música em suas atividades de forma consistente. Esse tipo de estranheza relacionada à música na educação é um dos fatores que causam a distância entre a música e os problemas no ambiente escolar.

A música quando é feita de maneira coerente como recurso no momento de ensinar, o pedagogo necessita respeitar a forma espontânea em que a criança se expressa musicalmente, oferecendo oportunidade aos alunos de explorar o mundo do som e da música e intervir gradualmente, para que a criança descubra e construa seu conhecimento musical, trazendo significado à sua realidade.

Cabe ao educador promover a participação e criar possibilidades no aprendizado da educação musical, de fornecer informações e experiência, não apenas da perspectiva musical, mas também de uma perspectiva abrangente, a experiência e o conhecimento das crianças devem ser enriquecidos e expandidos, e qualquer ensino deve ser Prioridades sugeridas, especialmente na educação infantil.

De acordo com Brito (2003) é importante considerar como as crianças tratam legalmente o som e o silêncio para que a construção do conhecimento ocorra em um ambiente significativo, incluindo criação, formulação de hipóteses, descoberta, problemas e experimentos.

Neste cenário o pedagogo deve prestar atenção à expressão musical das crianças, mesmo se não houver talento musical, as crianças devem ser incentivadas e elogiadas, porque com o desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula, as crianças constroem seu próprio conhecimento musical e são capazes de expressar espontaneamente suas próprias expressões musicais, traumas ou rótulos depreciativos que não podem suportar na vida.

Por muitos anos os profissionais da educação debatem a importância da música no ambiente escolar. Ao pesquisar a história da música nas escolas brasileiras, foi possível verificar que seu ensino na educação básica foi instituído em 17 de fevereiro de 1854 com o decreto nº 1.331, entretanto o documento não trazia o conteúdo musical como obrigatório. Foi apenas em 1890 com o decreto nº 981 que a temática musical foi definida (QUEIROZ, 2012, p.27).

Com o decreto nº 19.890 de 1931 o canto orfeônico é estabelecido, e então seu ensino em todo o país passou a obedecer às normas estabelecidas pelo Governo Federal e a ser obrigatório nas escolas primárias dentro do que disponha a legislação em vigor (BRASIL, 1934).

Villa-Lobos foi um autor de grande relevância no período de estabelecimento do ensino musical, devido sua consagração em importantes centros culturais do mundo e sua preocupação em elevar o conhecimento artístico e musical do brasileiro.

No ano de 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que o ensino da arte, principalmente em suas expressões regionais, deveria compor o currículo obrigatório, em variados níveis da educação básica, de modo a proporcionar o desenvolvimento cultural dos alunos (LDB 9.294/96 - Art. 26, parágrafo 2º).

Posteriormente, emerge os Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolvido pelo Ministério de educação para o ensino fundamental que definiam os princípios norteadores das seguintes formas de arte: artes visuais, música, teatro e dança, com ênfase no fazer, apreciar e refletir de um modo disseminado, sem descrições claras para o trabalho específico de cada área. Foi então no ano de 2008, o artigo 26 da LDB é alterado fortalecendo a ideia que a música deveria ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular (Brasil, 2008), mas o ensino de música deveria ser ministrado apenas por professores específicos da área, alegando que:

Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto" (BRASIL, 2008).

Essa legislação contribuiu para o desenvolvimento da educação musical escolar, observando a necessidade de refletir sobre novos rumos relacionados às novas práticas, de modo que houvesse uma grande mudança na situação permitindo que as crianças adquirissem conhecimento musical. Atualmente a música permanece contemplada as demais linguagens artísticas como o Teatro, a Dança e as Artes Visuais na Base nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante a pesquisa analisaram que o cérebro possui dois hemisférios, o lado esquerdo é a metade racional, que se desenvolve ao estudar matemática, física ou química, aspectos onde é desenvolvido raciocínios lógicos, contudo essa área que assume o controle das informações. O lado direito é a metade sensorial que é desenvolvida ao ouvir uma música ou torcer por um time de futebol, por exemplo, é essa área que assume o controle. O ideal é utilizar, fortalecer e exercitar os dois lados do cérebro, portanto é igualmente importante desenvolver as habilidades racionais e sensoriais.

Em 1985, Howard Gardner abre uma nova janela de evolução ao lançar a teoria das múltiplas inteligências, ele afirma que a inteligência humana possui diversas características em que as habilidades especiais são parte do conjunto que a estabelecem, mesmo com infinitos talentos que o ser humano possui o que surge mais cedo é o talento musical.

Gama (1998, p. 5) afirma que:

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985), é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Sua insatisfação com a ideia de Quociente de Inteligência (QI) e com visões unitárias de inteligência, que focalizam, sobretudo, as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. Por meio da avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações. As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura.

De acordo com Gama (1998) a teoria de Gardner aponta que “o desenvolvimento das inteligências é determinado por fatores neurobiológicos e genéticos quanto por condições ambientais”. Portanto é importante que a criança seja exposta a música desde a infância e que as escolas devem oferecer condições para esse desenvolvimento. Logo esses fatores serão definitivos para o desenvolvimento das habilidades, sentimentos e potencialidades em benefício da aprendizagem.

De acordo com Stralioetto (2001, p. 63):

A inteligência pode ser desenvolvida por meio da audição, e que a criança quanto mais cedo entrar em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que ela assimile novos códigos sonoros, funcionando como uma nova forma de exteriorizar os sentimentos, como um novo idioma, que servirá de caminho para as emoções.

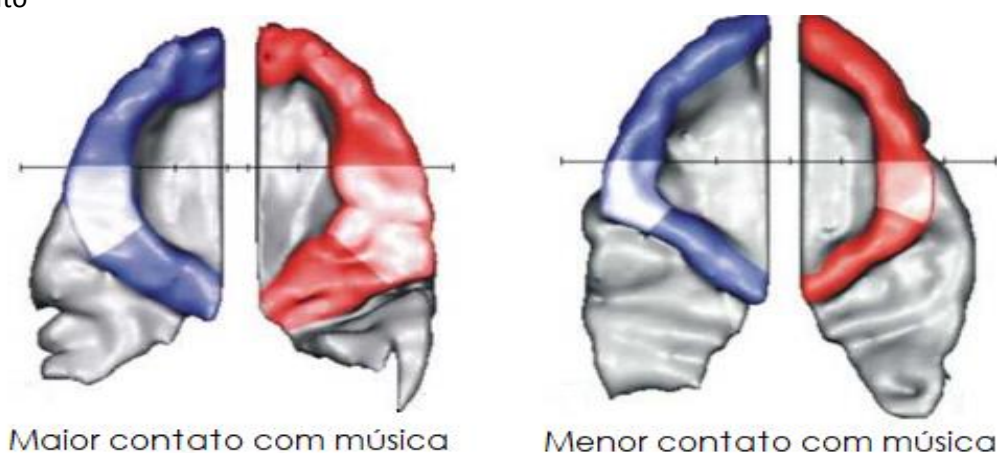
Constata-se através de estudos da neurociência que o momento mais importante do desenvolvimento do cérebro surge do nascimento até os 10 anos de idade, devido a origem de conexões do sistema de neurodesenvolvimento que contribuem o desenvolvimento de múltiplas inteligências. Segundo a afirmação de Stralioetto (2001) quando mais cedo à criança ser inserida ao mundo musical, maiores as chances de assimilação de novos códigos sonoros, sendo essa uma maneira de exteriorizar sentimentos e emoções.

Os estudos de Kandel, Schwartz e Jessell (2003) apontam que o cérebro é o centro cognitivo para atividades mentais avançadas, incluindo sensação, criatividade e inteligência, separadas por uma grande fenda que o divide em dois hemisférios cerebrais, os hemisférios direito e esquerdo. Um efeito equivalente é oposto, o hemisfério esquerdo exerce o controle do lado direito do corpo e vice-versa.

Os autores WEIGSDING; BARBOSA (2014, p. 10) descrevem que:

Existindo uma lateralização hemisférica para a música de forma que no hemisfério direito ocorre a discriminação do contorno melódico, do aspecto emocional da música e dos timbres nas regiões temporais e frontais. No entanto, o ritmo, a duração, a métrica e a discriminação da tonalidade ocorrem no hemisfério esquerdo do cérebro o qual também processa a altura estando relacionado exatamente às áreas da linguagem que reconhecem o arranjo musical. [...] A região frontal do corpo caloso do cérebro é expressivamente maior em pessoas que têm maior contato com a música, em especial naqueles que iniciaram cedo esse contato. O corpo caloso sendo maior, as operações musicais tornam-se bilaterais com a intensificação do contato musical e são necessárias estruturas neurais nos dois hemisférios cerebrais. Esses indivíduos com maior contato com a música tendem a ter cerebelos maiores e com maior concentração de massa cinzenta a qual é constituída por corpos celulares e é responsável pelo processamento da informação .

Figura 1. Comparação da atividade cerebral de uma pessoa com maior contato com a música e uma com menor contato



FONTE: WEIGSDING, BARBOSA (2014, p.11)

Dessa forma, o ambiente educacional precisa preparar os alunos para a vida, indo além dos raciocínios lógicos e verbais.

Segundo a pesquisadora Beatriz Ilari, (2003), para ampliar a inteligência musical e o cérebro da criança não é preciso apenas fazer música. O pedagogo deve utilizar diversas atividades e ações que contribuem para o desenvolvimento do cognitivo, a fim de enriquecer o desenvolvimento global da criança como: construir instrumentos musicais, manusear objetos sonoros, acompanhar rimas com gestos ou parlendas, ouvir vários tipos de ritmos, movimentar-se, etc.

Nesse estudo emergiram grandes colaboradores da pedagogia musical. Nota-se que o primeiro método de nomeação ativa de educação musical foi manifestado no início do século XX, logo depois que o ensino da música passou por um longo processo de transformação em sua metodologia como também em sua função social e educacional.

Para os educadores entre os séculos XIX e XX somente as pessoas com talento musical e com nível elevado de inteligência seriam capazes de aprender música. Contudo quando os métodos “ativos” surgiram à educação musical passou a ter outra visão, a que todos pudessem aprender a música desde que houvesse a metodologia apropriada e adequada.

Em decorrência das mudanças ocorridas na história da humanidade surgiram os educadores musicais que contribuíram e firmaram bases sólidas na educação musical.

Émile Henri Jacques Dalcroze nasceu em Viena no dia 6 de julho de 1865, ele criou um sistema de ensino de música fundamentado no movimento físico, amplamente utilizado na década de 1930. Devido ao

seu método de ensino de música, Dalcroze é conhecido nos países ocidentais e tornou-se pioneiro no chamado método ativo.

Segundo Dalcroze a música é a arte não verbal, é um mundo sem palavras a ser explorado, onde ela deve ser vivenciada. Entre 1820 e 1910 o autor lecionou na Harmonia no Conservatório de Genebra, ao longo desse período ele desenvolveu o sistema conhecido como Dalcroze Eurhythmic, onde tinha como objetivo transformar o sentido rítmico em experiência física e corporal através de uma corrente de comunicação rápida constante e regular entre o cérebro e o corpo.

Em concordância com a metodologia de Dalcroze o educador deve auxiliar a criança de modo que ela possa se desenvolver por meio de improvisações que envolvam emoção, liberdade de expressão e imaginação. Para Fonterrada (2005, p. 118), “Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde a tenra idade, e da maneira mais eficiente possível”.

Portanto a criança desde o nascimento conhece o mundo por meio do seu corpo devido à percepção de si mesmo de suas expressões motoras.

Acrescenta-se como fundamental na contribuição para a educação musical Carl Orff, nasceu em Munique no dia 10 de Julho de 1895, ele foi um compositor alemão e um dos mais destacados do século XX. Orff trabalhou extensivamente com crianças ao longo de sua vida, utilizando a música como uma ferramenta educacional e lidando com a melodia e o ritmo através das palavras. Sua maior contribuição é no campo do método de ensino de música, usando o Método Orff baseado em instrumentos de percussão e canto. Em 1925 Orff criou uma escola de educação musical para crianças e leigos, onde trabalhou até sua morte.

Em 1924, Carl Orff fundou a Günther School, juntamente com a dançarina Dorothea Günther, uma escola de ginástica, dança e música, voltada para o público infantil e tinha como objetivo explorar a imaginação, desenvolver improvisações e criar melodias com a participação das crianças. Carl Orff defendia atividades lúdicas que utilizavam o próprio corpo e objetos aleatórios. Segundo Penna (1995, p. 87) o autor tinha como objetivo principal “desintelectualizar e destecnizar o ensino da música, acreditando que a compreensão deve vir depois da experiência – está sim a base do processo”.

Orff acreditava que todas as crianças deveriam ter contato com a música, para que a criatividade musical viesse ser desenvolvida naturalmente, por meio da linguagem, do tocar e do movimento, explorando gestos e sons corporais, contudo o primeiro contato com instrumentos musicais seria feito pelo próprio corpo da criança.

É uma metodologia que propõe mais exercícios de criação musical em detrimento da imitação. Para o autor, a verdadeira experiência musical é alcançada quando o aluno cria e improvisa a partir de elementos musicais fornecidos pelo professor. No início, são dadas algumas notas e ritmos e estes vão aumentando gradativamente. (OLIVEIRA; COSTA. 2018, p.117/118).

O autor era oposto à competição entre as crianças, a ideologia principal era que as crianças pudessem compartilhar uns com os outros o prazer em produzir novos sons que posteriormente seriam transformados em música através do ostinato, um padrão rítmico, cantado ou falado repetitivamente com improvisos, juntamente com tambores de diversos tamanhos.

O autor ainda desenvolveu a Abordagem Orff Schwerk, onde buscava desenvolver e adequar a criatividade da criança como capacidade artística. Segundo Orff essa seria “nova maneira, um novo caminho de ensinar música” sendo assim seria mais “artística do que puramente educacional” (ORFF, 1978, p. 13).

Portanto, a educação musical não deve se concentrar apenas no cultivo de possíveis músicos no futuro, mas também na educação geral das crianças atualmente, atribuindo à música relação com as vivências e experiências sociais das crianças.

CONCLUSÕES

Este estudo envolveu a música como recurso a ser utilizado pelo pedagogo na educação infantil, ficou evidente que a crianças quando se encontra em contato com a música conseguem se desenvolver

melhor, trabalhando os seus medos, suas dificuldades, angústias, explorando o corpo e a mente compreende ritmos, a sequência, a esperar a sua vez, correr, respeitando os diferentes movimentos, as formas, os espaços, o tempo, desenvolvendo a coordenação ampla como: o equilíbrio, lateralidade e a percepção.

A musicalização é uma ferramenta para apoiar o espaço de desenvolvimento dos alunos, que combina emoções, valores culturais e expressões de ideias e promove a comunicação pessoal. Portanto, temos a responsabilidade de buscar as informações mais amplas e inserir conhecimentos em nossa vida diária, para que possamos intervir ativamente e estimular a verdadeira motivação dos alunos. Por isso, temos como educadores a responsabilidade de buscar as informações mais amplas e inserir conhecimentos em nossa vida diária, para que possamos intervir ativamente e estimular a verdadeira motivação dos alunos.

A educação musical precisa considerar que o ensino da música não acontece somente dentro da sala de aula, mas também em um ambiente mais amplo. Portanto, os professores não devem discutir música na escola, mas devem refletir sobre como a educação musical pode ajudar os alunos em suas vidas diárias, interesses e dificuldades, e sempre tentar decifrar a realidade de suas vidas e ações, e a maneira de entender e entender o conhecimento e aprender.

Diante da realidade que enfrentamos nas instituições de ensino, a música é desenvolvida de modo condensado através da repetição e imitação, quase mecanicamente, sem distinção. O educador deve usar suas capacidades e habilidades a fim de explorar sons e outras atividades que possam ajudar a desenvolver a inteligência musical, tornando a música outro suporte para melhorar a educação de nossas crianças, consciente de forma crítica, pessoas e cidadãos têm mais aceitação e participação cultural.

Dito isso é possível concluir que a música, além de estar presente em toda a história da evolução humana, é uma forte ferramenta no desenvolvimento de habilidades na criança, como habilidades psicomotoras e afetivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal no 24.794, de 14 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 ago. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 19 ago. 2020.

BRASIL, Presidencia da Republica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9393/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em : www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 ago. 2020.

BRASIL, Presidencia da Republica. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. CNE 2003, 18 de fevereiro de 2003. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13191-resolucao-ces-2003>. Acesso em 19 ago. 2020.

BRASIL, Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministerio da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 19 ago. 2020

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: Bases psicológicas e ação preventive. São Paulo: Átomo, 2003

- BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas a fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp.
- GALLAHUE, D. L. **Compreender o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreender o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescents e adultos. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2001.
- GAMA, M. C. S. S. **A teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. 1998.
- ILARI, B. **A música e o cérebro**: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, p. 7-16, set. 2003.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H. .; JESSELL, T. M. **Princípios da Neurociência**. São Paulo: Manole, 2003.
- KOSTIUK, G. S. **Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade**. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Trad. Paulo Bezerra. v. 2 São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- OLIVEIRA, P. M. G. de; COSTA, M. L. F. **Mapeamento da pesquisa em Educação Musical a Distância no Brasil**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018.
- OLIVEIRA, M de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. **A Musica na creche**. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. Et all (Orgss). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998.
- ORFF, C. **The schulwerk**: Volume 3 of Carl Orff / Documentation, his life ands works. New York, Schott Music Corp, 1978
- PENNA, M. **Ensino da música**: para além das fronteiras do conservatótio, 1995
- QUEIROZ, L. R. S. **Música na escola**: aspectos históricos da legislação nacional e perceptivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Revista da Abem, n.29, p. 23-38, 2012.
- REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.
- SOKOLOV, E. N. **La percepcion**. In: SMIRNOV, A. A. et alii. Psicologia. México: Grijalbo, 1969.
- STRALIOTTO, J. **Cérebro e Música**: Segredos desta relação. Blumenau: Odorizzi, 2001.
- WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. **A influencia da musica no comprtamento humano**. Arquivos do MUDI, 2014, v 18, n 2.

O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVESP

Francisco Nunes Pessoa, Monica Fürkotter

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: fnpessoa19@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que tem por objetivo analisar se e como o curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) forma o(a) futuro(a) professor(a) para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para atingi-lo, adotou-se a perspectiva do quadro teórico do Technological Content Knowledge (TPACK) ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo. A pesquisa tem abordagem qualitativa com delineamento de pesquisa documental, utilizando-se do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), legislações nacionais e estadual paulista sobre formação de professores, de e-mails do Serviço de Informação ao Cidadão – São Paulo (SIC-SP), da Revista Univesp 2018/2019, do site e de um vídeo institucional da referida instituição. O recorte está relacionado a um dos objetivos específicos da pesquisa, qual seja, analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), evidenciando o que se propõe quanto à formação para o uso das TDIC na prática do(a) futuro(a) professor(a). Os resultados obtidos da análise documental revelam que os conhecimentos que compõem o TPACK estão presentes no PPC do curso, porém não fica claro se a articulação prevista dos Projetos Integradores é suficiente para formar os(as) futuros(as) professores(as) para o uso das TDIC em suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Univesp; formação docente; uso das TDIC; Licenciatura com Habilitação em Pedagogia.

THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGICAL KNOWLEDGE OF CONTENT IN THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE LICENSING COURSE WITH QUALIFICATION IN PEDAGOGY OF UNIVESP

ABSTRACT

This article presents an excerpt from a master's research, under development, which aims to analyze whether and how the Licentiate Degree in Education at the Virtual University of the State of São Paulo (Univesp) forms the future teacher for the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT). To achieve this, the theoretical framework of Technological Content Knowledge (TPACK) was adopted. The research has a qualitative approach with documentary research design, using the Pedagogical Course Project (PCP), national and state legislation on teacher training, e-mails from the Citizen Information Service - São Paulo (CIS-SP), Univesp's journal editions between 2018 and 2019, from the website and an institutional video of the referred institution. The cut is related to one of the specific objectives of the research, namely, to analyze the Pedagogical Course Project (PCP), showing what is proposed in terms of training for the use of TDIC in the practice of the future teacher (a) The. The results obtained from the documentary analysis reveal that the knowledge that makes up the TPACK is present in the PPC of the course, however it is not clear whether the planned articulation of the Integrating Projects is sufficient to train future teachers for the use of DICT in their daily practices.

Keywords: Univesp; Teacher formation; use of DICT; Pedagogy undergraduate course.

EL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DE CONTENIDOS EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL CURSO DE LICENCIAMIENTO CON CALIFICACIÓN EN PEDAGOGÍA DE UNIVESP

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de una investigación de maestría, en desarrollo, que tiene como objetivo analizar si y cómo la Licenciatura en Educación de la Universidad Virtual del Estado de São Paulo (Univesp) configura el(la) futuro(a) Docente para el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

Digitais (TDIC). Para lograrlo, se adoptó el marco teórico de Conocimiento Tecnológico de Contenido (TPACK) o Conocimiento Tecnológico Pedagógico de Contenido. La investigación tiene un enfoque cualitativo con diseño de investigación documental, utilizando el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC), legislación nacional y estatal sobre formación docente, correos electrónicos del Servicio de Información Ciudadana - São Paulo (SIC-SP), de Revista Univesp 2018/2019, del sitio web y video institucional de la referida institución. El corte está relacionado con uno de los objetivos específicos de la investigación, a saber, analizar el Proyecto del Curso Pedagógico (PPC), mostrando lo que se propone en cuanto a la formación para el uso del TDIC en la práctica del (de la) futuro(a) docente. Los resultados obtenidos del análisis documental revelan que el conocimiento que conforma el TPACK está presente en el PPC de la asignatura, sin embargo no está claro si la articulación planeada de los Proyectos Integradores es suficiente para capacitar a futuros(as) docentes para la uso de TDIC en sus prácticas diarias.

Palabras clave: Univesp; formación del profesorado; uso de TDIC; Licenciatura con Calificación en Pedagogía.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas resultou nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)⁵⁵, que modificaram a sociedade, transformando os modos de trabalhar, relacionar-se, comunicar-se e aprender, e assim, moldaram a atual Sociedade da Informação (SI) (COLL; MONEREO, 2010) e impactaram diretamente a Educação, demandando novos conhecimentos e postura dos(as) docentes para que possam garantir ensino de qualidade aos(às) atuais alunos(as).

Tal contexto motivou o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo geral é analisar se e como o curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) forma o(a) futuro(a) professor(a) para o uso das TDIC.

O presente artigo aborda um dos objetivos específicos da pesquisa, qual seja, analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), evidenciando o que se propõe quanto à formação para o uso das TDIC na prática do(a) futuro(a) professor(a) a fim de desenvolver nos licenciandos o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, ou seja, o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) (MISHRA; KOELLER, 2006), a partir do Conhecimento Tecnológico de Conteúdo, do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e do Conhecimento Pedagógico da Tecnologia.

Apresenta-se, na sequência, os procedimentos metodológicos, a fundamentação teórica que norteou a análise do PPC, os resultados obtidos e a conclusão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por estar relacionado a um dos objetivos específicos, o presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento. Como tal objetivo refere-se à análise do PPC, utilizou-se análise documental, que se vale de materiais que não foram tratados analiticamente ou que podem ser reelaborados (GIL, 2008), segundo os objetivos da pesquisa. Ainda segundo Gil (2008, p. 147), as fontes documentais são importantes posto que “são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.”

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O quadro teórico que embasa a pesquisa envolve os avanços tecnológicos e as transformações na sociedade, as TDIC e a Educação na sociedade contemporânea, as abordagens e usos das TDIC, o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) e a formação de professores(as) para o uso das TDIC. Nessa seção, apresenta-se tal referencial, assim como um breve histórico da Univesp.

⁵⁵ Kenski (2012) admite existirem problemas quanto às terminologias. A partir da associação da informática com as telecomunicações, popularizou-se o termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); atualmente, utiliza-se Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que se diferencia das TIC pela presença de elementos digitais.

AS TDIC NA EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ao transformarem as bases materiais e culturais da sociedade, as TDIC impactaram diretamente a Educação, exigindo novas posturas, mediações e abordagens de ensino dos(as) professores(as) e das instituições educacionais (CASTELLS, 2019). Para tanto, faz-se necessária uma formação docente que prepare o(a) futuro(a) professor(a) para o uso crítico e reflexivo das TDIC, em uma perspectiva inovadora. “Com as tecnologias, podemos flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo”. (MORAN, 2012, p. 45). É preciso reinventar a educação em todos os níveis e formas, visto que “os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.” (MORAN, 2013, p. 9)

Assim, não basta introduzir as TDIC de maneira tradicional, mantendo a postura ativa do professor(a) e passiva do aluno(a), sem alterar o processo de ensino e de aprendizagem (KENSKI, 2012). Mas, para que esse processo se altere, é fundamental a formação docente, uma vez que com a popularização das tecnologias digitais não se pode pensar no(a) professor(a) como um transmissor(a) de informação, mas como um(a) “seletor e gestor de recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões.” (COLL, MONEREO, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, Rosa (2016, p. 107) afirma que é preciso deslocar a “centralidade das figuras das tecnologias em si para a figura do profissional, uma vez que os recursos digitais só são capazes de auxiliar na aprendizagem estando em harmonia com as estratégias didáticas.” Assim, as TDIC são “parte integrante do leque de recursos didático-pedagógicos disponível na atualidade” (ROSA, 2016, p. 57), demandando novos saberes docentes, que se aborda na seção seguinte.

NOVOS SABERES DOCENTES

Shulman (1986) afirma que nas décadas de 1970 e 1980 havia uma tensão entre estudiosos(as) do ensino sobre o que seria mais importante: o conhecimento de conteúdo ou o conhecimento sobre o ensino do conteúdo? Diante desse impasse, Shulman (1986) desenvolve pesquisas e formula o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, saber que está associado à disciplina que o professor leciona, por exemplo, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa ou Ciências Biológicas, entre outras. O Conhecimento Pedagógico está relacionado às questões de aprendizagem, como teorias e princípios relativos ao processo de ensino e de aprendizagem, conhecimento dos(as) alunos(as), manejo em sala de aula, currículos e programas. O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é fruto do diálogo entre o Conhecimento de Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico, sendo construído constantemente ao ensinar uma matéria. É aprimorado ao longo da carreira docente, tendo o(a) professor(a) o papel de protagonista no desenvolvimento desse tipo de conhecimento. Além desses o autor considera outros, destacando categorias, tais como conhecimentos dos(as) alunos(as) e suas características, dos contextos educacionais e “conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.” (SHULMAN, 1987. p. 8)

Diante da presença marcante das TDIC na sociedade, Mishra e Koehler (2006) incluem a tecnologia nas ideias centrais de Shulman (1986) e desenvolvem o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, por eles denominado *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Para os autores, o TPACK “[...] é a base de um bom ensino com tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos usando tecnologias; técnicas pedagógicas que usam tecnologias de maneira construtiva para ensinar conteúdo [...]” (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1029, tradução nossa).

Cibotto e Oliveira (2017) esclarecem que o Conhecimento Tecnológico é o conhecimento sobre as tecnologias: livros, giz, quadro-negro, e tecnologias mais avançadas como a Internet e vídeo digital. O Conhecimento Pedagógico da Tecnologia é a compreensão da melhor forma do(a) professor(a) utilizar as tecnologias para ensinar, enquanto o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo é o conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e o conteúdo estão relacionados. Os(As) professores(as) precisam, além de conhecer o conteúdo a ser ensinado e a maneira adequada de ensiná-lo, saberem como fazê-lo utilizando tecnologia.

O quadro teórico do TPACK fornece parâmetros a serem seguidos em cursos de Licenciatura a fim de que se forme docentes aptos(as) aos desafios educacionais contemporâneos. Sendo assim, na próxima seção, faz-se um breve histórico da Univesp e do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia para, em seguida, realizar a análise do curso sob a perspectiva do TPACK.

UM BREVE HISTÓRICO DA UNIVESP

Em 2008, por meio da associação da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), o Governo do Estado de São Paulo instituiu o Programa Univesp por meio do Decreto nº. 53.536/2008, que teve o início de sua implementação no ano de 2009. Em 2010, foram disponibilizadas 1350 vagas do curso de Pedagogia, com o suporte da Unesp, na modalidade semipresencial - 60% da carga horária em atividades on-line e 40% de encontros presenciais. Outro curso ofertado no mesmo ano foi a Licenciatura em Ciências semipresencial pela parceria com a USP/Univesp, autorizado pelo Processo da Secretaria de Ensino Superior (SES) nº. 17/2010, Convênio 1/2010 (CAVALCANTI, 2015).

Em 2012, a Lei nº 14.836/ 2012 institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. A Portaria CEE-GP 120/2013 credencia a Univesp ao CEE. No ano de 2014, realiza o primeiro vestibular para cursos próprios de graduação de licenciatura em Matemática, Física e Química, além de duas Engenharias, de Computação e Produção. A Portaria MEC nº. 945/2015 credencia a instituição para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância e, nos anos seguintes, amplia-se o número de vagas ofertadas de um total de 3.300 em 2014 para 21.650 no segundo semestre de 2018.

No ano de 2019, tem início a oferta do curso de Licenciatura com Habilitação em Letras, Matemática e Pedagogia. Com ele, a Univesp oferece uma formação geral no primeiro ano do curso, em que os(as) estudantes têm uma base comum de disciplinas, perfazendo um total de 880 horas. Ao concluir o primeiro ano, o(a) aluno(a) opta por uma das três habilitações (Letras, Matemática ou Pedagogia), cursando disciplinas específicas. Cabe ressaltar que a Univesp já oferecia anteriormente cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, mas não nesse modelo.

Ressalta-se que em 2019 a Univesp contava com 378 polos no Estado de São Paulo, em 335 municípios, cobrindo mais de 50% do território paulista (SÃO PAULO, 2019b). Os cursos são a distância, porém o(a) estudante(a) deve comparecer ao polo para realizar provas, atividades em grupo como o Projeto Integrador e sanar possíveis dúvidas.

Tendo em vista a abrangência e a modalidade, torna-se fundamental verificar como se dá a formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) nos cursos oferecidos pela Univesp. É possível identificar elementos nesse curso que contribuam para a formação desses professores(as) para o uso da TDIC?

Visando responder essa questão, na próxima subseção, é realizada uma análise do PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia na perspectiva do referencial teórico do TPACK.

O TPACK NO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVESP

Nessa seção, é realizada uma análise do PPC de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp segundo o quadro teórico do TPACK, buscando identificar no perfil do(a) egresso(a), nos objetivos, nas disciplinas, nos PI e no Estágio Supervisionado Obrigatório, a presença e a articulação de Conhecimento Pedagógico, Conhecimento de Conteúdo, Conhecimento Tecnológico, Conhecimento Pedagógico da Tecnologia e Conhecimento Tecnológico de Conteúdo.

O CONHECIMENTO DE CONTEÚDO

O Conhecimento de Conteúdo no caso dos(as) professores(as) de Educação Básica I, professores(as) polivalentes, não se restringe a uma disciplina apenas. De acordo com Lima (2007, p. 65), os(as) professores(as) polivalentes são aqueles(as) docentes da Educação Básica capazes de se apropriarem de “conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de articulá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.”

Observa-se, assim, no perfil do(a) egresso(a) no PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia, o Conhecimento de Conteúdo, posto que se almeja que o(a) egresso(a) desenvolva competências profissionais para a “educação de crianças do Ensino Fundamental, visando a sua aprendizagem com qualidade nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes Educação Física.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 83)

Verifica-se uma gama de disciplinas que visam fomentar o Conhecimento de Conteúdo, disciplinas voltadas à formação para o ensino de diversas áreas de conhecimento presentes no currículo da Educação Básica, tais como: Matemática Básica, Produção de Texto e Comunicação, Fundamentos da Educação Infantil I e II, Alfabetização e Letramento I e II, Educação, Corpo e Arte, e Fundamentos e Práticas no Ensino de Ciências da Natureza.

Gatti *et al* (2009, p. 126) afirmam que poucas disciplinas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia são voltadas ao conteúdo específico de uma disciplina. Para os autores, entre as universidades públicas estudadas, nenhuma “[...] oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática.” Além desses, conteúdos específicos de História, Geografia e Ciências da Natureza “[...] comparecem predominantemente associados às disciplinas do campo das metodologias de ensino.” (GATTI *et al*, 2009, p. 127). Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 1) pontua que em cursos de Licenciatura em Pedagogia “é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos”. Observa-se, assim, uma propensão dos cursos em oferecer disciplinas na área de metodologias e práticas de ensino em detrimento daquelas voltadas aos conteúdos específicos. Segundo Gatti *et al* (2009, p. 128), esses cursos

[...] propiciam um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para a contextualização de formas de construção de determinado conceito no campo disciplinar, bem como da problematização dos significados passíveis de serem construídos pelos alunos. E, ainda, não oferecem oportunidade de aprofundamento para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes. (GATTI *et al*, 2009, p. 128)

Por outro lado, Gatti *et al* (2019, p. 36) revelam que em cursos de Licenciatura em conteúdos específicos (Letras, Matemática, História, Geografia, etc.) é dada atenção maior aos conteúdos específicos do que aos pedagógicos. Para os autores, essa dissociação se tornou comum nas licenciaturas, sendo “[...] mais um fato a corroborar a quase ausência de uma consciência clara, compartilhada, institucional, sobre finalidades formativas como eixo condutor de currículos para a formação de profissionais da educação escolar.”

Nessa perspectiva, nota-se que o curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia com Habilitação em Pedagogia segue as tendências traçadas por Gatti *et al* (2009, 2109) e Libâneo (2015), uma vez que é possível verificar uma ampla atenção às disciplinas voltadas ao Conhecimento Pedagógico, ou seja, de como se ensinar determinado conteúdo como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia ou Ciências Naturais em detrimento de um aprofundamento maior dessas áreas do saber. Tal situação é evidenciada ao se analisar as disciplinas de Fundamentos e Prática no Ensino de Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais que, a princípio, deveriam ofertar conhecimentos mais substantivos dessas áreas de conhecimento, porém se observa que é contemplada apenas a sua metodologia de ensino.

Em síntese, o Conhecimento de Conteúdo são os saberes em que o(a) professor(a) é especializado(a) e leciona, tais como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, etc. (SHULMAN, 1986). No caso dos(as) professores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse conhecimento abrange diversas áreas do conhecimento, uma vez que o (a) é professor (a) polivalente, lecionando simultaneamente Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Constata-se, assim, esse tipo de Conhecimento de Conteúdo no perfil do (a) egresso (a) e no grupo de disciplinas citados.

Analisa-se, na próxima subseção, o PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia a fim de verificar a presença do Conhecimento Pedagógico.

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Observa-se o Conhecimento Pedagógico no perfil do(a) egresso(a) pois se espera que ele/ela tenha “[...] domínio dos processos de ensino e aprendizagem visando o pleno desenvolvimento dos estudantes da educação básica.” Por isso, ao longo do curso, são desenvolvidas as competências profissionais relacionadas ao Conhecimento Pedagógico, como “[...] a capacidade de trabalhar em equipe, colaborando com seus pares e com os processos de aprendizagem de alunos”, o planejamento, “[...] implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da instituição escolar em que atuar”, assim como “a gestão, o planejamento, a execução e o acompanhamento de projetos e programas educacionais”. (SÃO PAULO, 2019a, p. 83).

Verifica-se no terceiro objetivo geral do curso esse saber, uma vez que prevê “[...] a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, na definição e orientação sobre direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e avaliação institucional.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 82).

Nota-se, também, ao se analisar os objetivos e ementas, um grupo de disciplinas que podem fomentar tal conhecimento. São elas: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica, Teorias da Aprendizagem, Teorias do Currículo, Didática, Escola e Cultura, Avaliação Educacional da Aprendizagem, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar, Educação em Espaços não Formais, Letramento em LIBRAS para professores e Educação Especial e LIBRAS, Desenvolvimento de materiais Pedagógicos e Educação Matemática.

O Conhecimento Pedagógico, para Shulman (1986, p. 14, tradução nossa) é o saber sobre “[...] teorias e princípios relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, conhecimento dos alunos, de contextos educacionais, manejo de sala de aula e interação com os alunos, currículo, programas, metas e propósitos.” Percebe-se, assim, a presença do Conhecimento Pedagógico no perfil do(a) egresso(a), nos objetivos e nas disciplinas, supracitadas, do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp.

Na subseção seguinte, é analisada a existência do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo no PPC do referido curso.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO

De início, constata-se o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo nos objetivos do curso, sendo que se busca “[...] promover, por meio de atividades práticas e dos estágios curriculares vivenciados em diversos espaços educacionais, a **integralização dos conhecimentos específicos com as atividades de ensino.**” (SÃO PAULO, 2019a, p. 82, grifo nosso).

Verifica-se o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo nas disciplinas de Fundamentos e Práticas no Ensino de Geografia, Fundamentos e Práticas no Ensino de História, Fundamentos e Práticas no Ensino de Matemática.

Nota-se, ainda, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo em diversos PI. No PI I, é proposto “construir um plano de aula a partir de um determinado contexto escolar. Desenvolver os trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre.” Em sua ementa, consta “Plano de ensino; Resolução de problemas; Práticas pedagógicas; Estratégias Pedagógicas; Planejamento em sala de aula; Trabalho em Grupo; Didática” (SÃO PAULO, 2019a, p. 13). O objetivo do PI III é “[...] propor o uso de uma metodologia aplicada a uma determinada situação problema em sala de aula. Desenvolver os trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre.”, tendo por ementa a “[...] resolução de problemas; dificuldades de aprendizagem; sala de aula; metodologias de ensino.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 15). Já o PI IV, evidencia em seu objetivo o “[...] desenvolvimento de material didático para alunos com necessidades especiais. Desenvolver os trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre.” Sua ementa cita o “[...] desenvolvimento de material didático; práticas pedagógicas inclusivas; inclusão.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 16). Por fim, no objetivo do PI V é proposto o “[...] desenvolvimento de um jogo interdisciplinar, com pelo menos duas áreas do

conhecimento. Desenvolver os trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre”, e possui como ementa o “[...] desenvolvimento de estratégias pedagógicas; interdisciplinaridade; uso de jogos na Educação.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 16)

Assim, é possível perceber nos PI I, III, IV e V que há articulação entre os conhecimentos de conteúdo e os conhecimentos pedagógicos, por meio de construção de planos de aula, desenvolvimento de uma metodologia de ensino, produção de material didático e criação de um jogo interdisciplinar, fomentando, desse modo, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo.

No Estágio Supervisionado Obrigatório, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível constatar o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, uma vez que se objetiva “[...] propiciar aos estudantes vivência em escolas que possibilite a aquisição de habilidades didáticas que permitam conjugar conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação em Pedagogia” (SÃO PAULO, 2019a, p. 20). Salienta-se que o estágio é um momento fundamental para a formação profissional e deve ser visto “[...] como um espaço para articulação entre teoria e prática, desenvolvendo-o como pesquisa e com pesquisa, que é fundamental para a prática reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender.” (RODRIGUES, 2015, p. 2)

Para Shulman (1986, p. 9, tradução nossa), o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é a interseção entre os Conhecimento de Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico, representando “[...] as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações mais poderosas - em uma palavra, as formas de representar e formular o assunto que o tornam compreensível para os outros.” Observa-se, assim, que o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é contemplado no PPC nos objetivos do curso, nas disciplinas de Fundamentos e Práticas no Ensino de Geografia, Fundamentos e Práticas no Ensino de História, Fundamentos e Práticas no Ensino de Matemática, nos PI I, III, IV e V e no Estágio Supervisionado Obrigatório.

Na próxima subseção analisa-se o Conhecimento Tecnológico existente no PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp.

CONHECIMENTO TECNOLÓGICO

Ao analisar o PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp não se encontrou nenhuma disciplina, PI, objetivo ou no perfil do (a) egresso (a) o Conhecimento Tecnológico. No entanto, por se tratar de uma universidade de natureza virtual, supõe-se que os(as) alunos(as) já possuam algum tipo de conhecimento das TDIC, tendo em vista a autodidaxia tecnológica (DUARTE *et al*, 2012) dos(as) jovens, uma vez que o modelo pedagógico do curso demanda “[...] o uso intensivo de tecnologias digitais e que coloquem o estudante como ser ativo frente ao processo de aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 4)

É possível inferir que os(as) estudantes já trazem o Conhecimento Tecnológico que, segundo Cibotto e Oliveira (2017, p. 15), engloba o uso de “[...] computadores, robôs, *chips*, *softwares*, vídeos, dentre outros e a maneira de utilizar esses recursos, mesmo de maneira trivial, a exemplo de planilhas ou editores de texto.” Assim, nota-se a presença de um dos conhecimentos do TPACK, o Conhecimento Tecnológico.

A seguir será abordado o Conhecimento Pedagógico da Tecnologia no PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DA TECNOLOGIA

Visualiza-se o Conhecimento Pedagógico da Tecnologia quando é proposto pelo PPC que os(as) egressos(as) do curso desenvolvam competências para “[...] o uso das linguagens dos meios de comunicação na prática didático-pedagógica, de maneira a inserir as tecnologias nos processos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, bem como nas atividades de gestão e supervisão.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 83)

Verifica-se, também, esse saber na disciplina Educação Mediada por Tecnologia (80 h) que objetiva “discutir como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, tanto presencialmente quanto a distância, evidenciando o papel do docente”, sendo que

sua ementa versa sobre “Educação e tecnologias: evolução histórica e perspectivas. Tecnologias na formação do professor. As novas tecnologias aplicadas à educação.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 60)

É possível visualizar, ainda, o Conhecimento Pedagógico da Tecnologia na disciplina de Design Educacional, que tem por objetivo

Fornecer fundamentos para a prática docente em cursos *on-line* e para uso das tecnologias com intencionalidade pedagógica em educação presencial, capacitando-os criticamente para planejar, implementar, gerir e avaliar nessas situações educacionais de acordo com o contexto específico, a fim de promover a qualidade no processo de ensino-aprendizagem digital. (SÃO PAULO, 2019a, p. 79)

A ementa da disciplina aborda

Fundamentos do Design Educacional. Discussões a respeito das terminologias “Design” e “Educação”. TPACK e o uso intencional das tecnologias. Aspectos cognitivo-behavioristas do Design Educacional. Aspectos socioconstrutivistas do Design Educacional. Aspectos conectivistas do Design Educacional. Práticas e processos de Design Educacional. (SÃO PAULO, 2019a, p. 79).

Essas duas disciplinas totalizam 120 horas, equivalente a 3,4% da carga horária total do curso (3540 horas), ou seja, um percentual baixo de disciplinas dedicadas ao desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico da Tecnologia. Quanto às referências, nota-se que são utilizados autores como Castells (2003), Coll e Monereo (2010), Kenski (2013; 2015), Moran (2012), bem como estudiosos do quadro referencial do TPACK como Chai, Koh e Tsai (2013).

O Conhecimento Pedagógico da Tecnologia, de acordo com Cibotto e Oliveira (2017, p. 17), é a “[...] capacidade de utilizar criticamente os recursos tecnológicos em um contexto pedagógico. Ele inclui a capacidade de escolha da tecnologia específica que melhor se adapta aos objetivos e aos conteúdos a serem trabalhados.” Constata-se, assim, o Conhecimento Pedagógico da Tecnologia no perfil do(a) egresso(a), nas disciplinas de Educação Mediada por Tecnologia e Design Educacional.

Na sequência, faz-se uma análise do PPC de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia, buscando-se evidenciar a existência do Conhecimento Tecnológico de Conteúdo.

CONHECIMENTO TECNOLÓGICO DE CONTEÚDO

É possível constatar o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo em dois PI, pois ambos propõem a utilização das TDIC em um plano de aula ou desenvolvimento de um currículo de uma determinada disciplina do Ensino Básico. Ou seja, os PI proporcionam aos futuros(as) professores(as) a compreensão de quais tecnologias são mais adequadas aquele tipo de conteúdo e quais assuntos são pertinentes a serem ensinados por meio de determinadas tecnologias digitais.

No PI II, nota-se o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo, uma vez que em seu objetivo consta “[...] o uso de uma tecnologia para desenvolvimento da aprendizagem, no contexto de um plano de aula. Desenvolver os trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre.”, trazendo em sua ementa o “uso de tecnologia na educação; tecnologia educacional; estratégias pedagógicas; planejamento em sala de aula; trabalho em Grupo” (SÃO PAULO, 2019a, p. 14). Já o PI VI explicita em seu objetivo esse saber ao propor o “[...] desenvolvimento de um currículo para uma disciplina do ensino básico, usando tecnologias e metodologias ativas. Desenvolver os trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre”, tendo como ementa o “currículo; escola; uso de tecnologias na educação; planejamento.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 17)

Segundo Cibotto e Oliveira (2017, p. 18), o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo é “[...] a compreensão da maneira como a tecnologia e o conteúdo influenciam e restringem um ao outro.” Observa-se, assim, que no PPC do curso de Licenciatura com habilitação em Pedagogia da Univesp há dois PI (PI II e VI) que focam o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo, contabilizando um terço (33,3%) da carga horária total destinada aos PI.

Aborda-se na subseção abaixo, o Conhecimento Pedagógico e Tecnológico de Conteúdo (TPACK) no curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp.

A ARTICULAÇÃO DOS ELEMENTOS PRESENTES NO PPC E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO TECNOLÓGICO DE CONTEÚDO (TPACK)

O Conhecimento Pedagógico e Tecnológico de Conteúdo demanda articulação entre os diversos conhecimentos que compõe seu quadro teórico a fim que se tenha um ensino de qualidade com o uso das TDIC, assim sendo, “[...] engloba a integração de tecnologias e pedagogia, ensino esse que os professores adeptos aplicam no desenvolvimento dos conteúdos curriculares.” (CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 19). Mishra e Koehler (2006, p. 1025, tradução nossa) enfatizam que, no TPACK, “[...] o conhecimento sobre o Conteúdo (C), a Pedagogia (P) e a Tecnologia (T) são centrais para o desenvolvimento de um bom ensino.” Para tanto, os autores sugerem que “[...] em vez de tratá-los como corpos de conhecimento separados, esse modelo enfatiza adicionalmente a interação complexa desses três corpos de conhecimento.”

Nesse sentido, verificou-se no PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp que essa articulação entre os conhecimentos do TPACK é percebida nos PI e no Estágio Supervisionado Obrigatório.

A princípio, nota-se que os PI têm por finalidade que os(as) estudantes sejam “[...] expostos a atividades que visam relacionar conteúdos curriculares a fundamentos pedagógicos, para o domínio não só dos conteúdos específicos, mas também das práticas pedagógicas necessárias para ensiná-los.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 12). Observa-se, ainda, que os PI têm por objetivos “[...] aplicar práticas pedagógicas desenvolvidas durante a sua formação; realizar a transposição didática dos conteúdos específicos às situações de ensino propostas [...]”. (SÃO PAULO, 2019a, p. 12). Dessa forma, almeja-se “[...] capacitar o aluno para relacionar conteúdos curriculares a fundamentos pedagógicos, juntamente, as práticas pedagógicas necessárias para ensinar.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 13). Ressalta-se, também, que o objetivo de “[...] desenvolver os trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre” perpassa todos os seis PI, evidenciando, desse modo, a importância desses como eixos articuladores entre os conhecimentos do curso.

Assim, é possível constatar o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, que é a junção do Conhecimento de Conteúdo e o Conhecimentos Pedagógico, nos PI I, III, IV e V. Já o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo, que é produto da intersecção do Conhecimento Tecnológico com o Conhecimento de Conteúdo, está presente nos PI II e VI.

Quanto ao Estágio Supervisionado Obrigatório, nota-se a atenção dada a articulação de conhecimentos teóricos e práticos. No estágio em Educação Infantil, propõe-se que o(a) licenciando(a) tenha “[...] contato com as práticas sociais e pedagógicas realizadas na Educação Infantil [...]”. No estágio voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que os(as) estudantes possam ter “[...] vivência em escolas que possibilite a aquisição de habilidades didáticas que permitam conjugar conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação em Pedagogia aos desafios práticos na sala de aula”. No tocante ao estágio de gestão da Educação Infantil, o(a) graduando(a) é colocado(a) em uma posição que lhe oferece “[...] uma visão mais conjunta e crítica das discussões teóricas e práticas no que concerne ao impacto das políticas públicas na gestão de unidade escolar.” Por fim, o estágio de gestão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destaca a necessidade de formar o(a) futuro(a) professor(a) “[...] numa perspectiva crítica, a partir do contato ativo com a realidade escolar (prioritariamente), conhecimentos básicos relativos às condições em que se realizam o trabalho, a gestão e a participação na educação básica [...]” (SÃO PAULO, 2019a, p. 20). Logo, percebe-se que o Estágio Supervisionado Obrigatório é um importante momento de articulação entre o Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento de Conteúdo desenvolvidos nas disciplinas e nos PI, originando, assim, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo.

Portanto, nota-se as articulações entre os conhecimentos do TPACK no PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp nos PI e no Estágio Supervisionado Obrigatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento tecnológico vivido nas últimas décadas transformou o modo em que se vive, se trabalha, relaciona-se e estuda. Diante dessa nova realidade, urge aos(as) docentes serem formados(as) para que utilizem diversos recursos tecnológicos disponíveis na elaboração de atividades e propostas educativas significativas, explorando o potencial das TDIC em sala de aula. Nesse sentido, buscou-se nesse

artigo analisar se e como o curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia da Univesp forma o(a) futuro(a) professor(a) para o uso das TDIC, sob a óptica do quadro teórico do TPACK.

Assim, constatou-se o Conhecimento de Conteúdo no perfil do(a) egresso(a) e nas disciplinas de Matemática Básica, Produção de Texto e Comunicação, Fundamentos da Educação Infantil I e II, Alfabetização e Letramento I e II, Educação, Corpo e Arte e Fundamentos e Práticas no Ensino de Ciências da Natureza. Porém, notou-se que não há disciplinas voltadas ao ensino de conteúdos mais substantivos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza.

O Conhecimento Pedagógico foi notado no perfil do(a) egresso(a), nos objetivos e nas disciplinas de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais e Estrutura e Organização da Educação Básica, Teorias da Aprendizagem, Teorias do Currículo, Didática, Escola e Cultura, Avaliação Educacional da Aprendizagem, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar, Educação em Espaços não Formais, Letramento em LIBRAS para professores, Educação Especial e LIBRAS, Desenvolvimento de Materiais Didáticos para o Ensino e Educação Matemática.

Observou-se o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo nos objetivos do curso, nas disciplinas de Fundamentos e Práticas no Ensino de Geografia, Fundamentos e Práticas no Ensino de História, Fundamentos e Práticas no Ensino de Matemática, nos PI I, III, IV e V e no Estágio Supervisionado Obrigatório.

No tocante ao Conhecimento Tecnológico, notou-se que os (as) estudantes já o possuem, pois, segundo Cibotto e Oliveira (2017, p. 15), esse saber engloba o uso de “[...] computadores, robôs, chips, softwares, vídeos, dentre outros e a maneira de utilizar esses recursos, mesmo de maneira trivial, a exemplo de planilhas ou editores de texto.” Ou seja, dado caráter virtual da Univesp, os (as) alunos (as) precisam do Conhecimento Tecnológico para acessar o AVA, realizar atividades e os PI.

Constatou-se o Conhecimento Pedagógico da Tecnologia no perfil do (a) egresso (a), nas disciplinas de Educação Mediada por Tecnologia e Design Educacional que equivalem a apenas 3,4% da carga horária do curso.

Observou-se que há dois PI (PI II e VI) que focam o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo, contabilizando um terço (33,3%) da carga horária total destinada aos PI.

É possível notar que o PPC do curso possui os conhecimentos que compõem o quadro teórico do TPACK, tais como o Conhecimento de Conteúdo, o Conhecimento Pedagógico, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, o Conhecimento Tecnológico, Conhecimento Pedagógico da Tecnologia e Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Outro elemento essencial ao desenvolvimento do TPACK é a articulação entre esses conhecimentos. Para Cibotto e Oliveira (2017, p. 13), o quadro teórico do TPACK demanda “[...] conexões existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, conceituando como essa tríade pode interagir, [...], para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais.” Essas conexões entre os conhecimentos no curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia se dão por meio dos PI. No entanto, observou-se que há somente dois PI focados na articulação dos conhecimentos tecnológicos e das disciplinas, tornando-se assim insuficientes para o desenvolvimento integral do TPACK.

Assim, percebemos que por mais que os conhecimentos do TPACK estejam presentes no PPC do curso de Licenciatura com Habilitação em Pedagogia, não há conexões suficientes entre esses elementos para que se forme o(a) futuro(a) professor(a) para o uso das TDIC em sua futura prática docente

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº. 945, de 18 de setembro de 2015. Credenciamento da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), mantida pela Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de setembro de 2015, seção 1, página 16. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32862237/do1-2015-09-21-portaria-n-945-de-18-de-setembro-de-2015-32862172. Acesso em: 20 jul. 2020

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 20. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CAVALCANTI, C. M. C. **Contribuições do Design Thinking para a concepção de interfaces de Ambientes Virtuais de Aprendizagem centradas no ser humano.** 2015. 254f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, 2015.

CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens da Educação**, v. 7, n.º 2, p. 11-23, 2017. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615>

CHAI, C. S.; KOH, J. H. L.; TSAI, C. C. A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. **Educational Technology & Society**, v. 16, n. 2, p. 31–51, 2013. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.299.6205&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

COLL, C. MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XX: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-44.

DUARTE, R.; GOMES, A.; GARCEZ, A.; MIGLIORA, R. O papel da escola no desenvolvimento de habilidades cognitivas no uso das mídias digitais. In: TOMMASIELLO, M. G. C.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. C. (Orgs.) **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições.** 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012, p. 128-143. (Livro 3, Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas – 2012). Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0083s.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. **A formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. B. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919/PDF/367919por.pdf.multi>> Acesso em: 25 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente.** São Paulo: Papyrus, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 03. abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

MORAN, J. M., **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M., Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. p.11 – 72.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

RODRIGUES, M. A. N. Estágio Supervisionado e formação de professor: uma reflexão sobre a integração entre teoria e prática. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. v. 4, n.2. Canoas. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Estela/Downloads/1917-Texto%20do%20artigo-6049-1-10-20151202.pdf> Acesso em 25 mar. 2020.

ROSA, M. P. A. **As tecnologias digitais e o ensino de Química**: o caso do programa de desenvolvimento profissional para professores. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

SÃO PAULO. **Decreto no. 53.536**, de 9 de outubro de 2008. Institui o Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, para expansão do ensino superior público do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial de São Paulo, SP, 9 de outubro de 2008, seção 1, p. 1.

SÃO PAULO. **Lei n. 14.836**, de 20 de junho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, e dá providências correlatas. Diário Oficial de São Paulo. São Paulo, SP, 21 de julho de 2012, seção 1, p. 1.

SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso**: Curso de Licenciatura com habilitação em Letras, Matemática e Pedagogia. 2019a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1N1nBVLgRjhPo1Gzbb_N_4z1nrjpkCEX/view. Acesso em 02. Jan. 2020.

SÃO PAULO. Univesp divulga lista dos 48 municípios que deverão implantar novos polos. **Notícias Univesp**. 05. set. 2019b. Disponível em: <https://univesp.br/noticias/univesp-divulga-lista-dos-48-municipios-que-deverao-implantar-novos-polos#.XnvQ-ohKjcc>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS ESTRATÉGIAS DE ELITISMO E EXCLUSÃO SOCIAL

Gustavo da Silva Costa

Seminário Diocesano Nossa Senhora Mãe da Igreja, Presidente Prudente, SP. E-mail: gustavoeducacao.sp@gmail.com

RESUMO

A educação escolar é pauta de grandes discussões no que diz respeito ao acesso e a qualidade do ensino nas instituições públicas brasileiras. Este estudo buscou analisar de que forma a Educação Institucional, no Brasil, exclui classes sociais menos privilegiadas ao invés de impulsioná-las ao avanço, desenvolvimento e inclusão educacionais. Para tanto fez-se uma busca histórica, de abordagem qualitativa acerca da escolarização brasileira desde o período colonial ao republicano no que se refere a um processo de exclusão social e educacional da educação básica das instituições públicas e o contexto do surgimento das instituições privadas, além das consequências desencadeadas no Ensino Superior. Concluímos que a educação brasileira sempre foi excludente e elitista, pois o grande contingente da população da classe menos privilegiada não teve acesso à educação escolar, estando reservada apenas para os filhos das elites. Em síntese, o resultado é o número alarmante de pessoas não instruídas sendo formadas apenas para tornarem-se donas da força de trabalho, tarefa fundamental de dominação dos grandes capitalistas, além de tornarem agentes passivos diante das tarefas do governo, que por conseguinte, era restrita à classe “educada”. A escola pública não democratizou o ensino desde a Educação Básica ao Ensino Superior, pelo contrário, perpetuou uma sociedade elitizada e excludente, onde poucos assumem o poder político e econômico, enquanto a grande maioria assume um papel de subalternos.

Palavras-chave: Educação Escolar. Escola pública. Exclusão. Elitismo. Democratização.

THE SCHOOLING PROCESS AND ITS STRATEGIES OF ELITISM AND SOCIAL EXCLUSION

ABSTRACT

School education is the subject of major discussions regarding access and quality of education in Brazilian public institutions. The purpose of this study was to analyze how Institutional Education, in Brazil, excludes less privileged social classes instead of driving them towards educational advancement, development and inclusion. A historical search was made, with a qualitative approach about Brazilian schooling from the colonial to the republican period, with regard to a process of social and educational exclusion from the basic education of public institutions and the context of the emergence of private institutions, in addition to the consequences triggered in Higher Education. We conclude that Brazilian education has always been exclusive and elitist, since the large contingent of the population of the less privileged class did not have access to school education, being reserved only for the children of the elites. In conclusion, the result is the alarming number of uneducated people being trained only to become masters of the workforce, a fundamental task of domination of the great capitalists, in addition to becoming passive agents in the face of the tasks of the government, which, therefore, was restricted to the “educated” class. The public school did not democratize teaching from Basic Education to Higher Education, on the contrary, it perpetuated an elite and exclusionary society, of which few assume political and economic power, while the vast majority assume a role of subordinates

Keywords: School Education. Public School. Exclusion. Elitism. Democratization.

EL PROCESO ESCOLAR Y SUS ESTRATEGIAS DE ELITISMO Y EXCLUSIÓN SOCIAL

RESUMEN

La educación escolar es objeto de importantes debates sobre el acceso y la calidad de la educación en las instituciones públicas brasileñas. Este estudio buscó analizar cómo la Educación Institucional en Brasil excluye a las clases sociales menos privilegiadas en lugar de impulsarlas hacia el avance, desarrollo e

inclusión educativos. Para ello, se realizó una búsqueda histórica, con un enfoque cualitativo sobre la escolarización brasileña desde el período colonial hasta el republicano, en torno a un proceso de exclusión social y educativa de la educación básica de las instituciones públicas y el contexto del surgimiento de las instituciones privadas. como las consecuencias desatadas en la Educación Superior. Concluimos que la educación brasileña siempre ha sido excluyente y elitista, ya que el gran contingente de la población de la clase menos privilegiada no tenía acceso a la educación escolar, estando reservada solo para los hijos de las élites. En resumen, el resultado es el alarmante número de personas sin educación que se capacitan solo para convertirse en amos de la fuerza de trabajo, tarea fundamental de dominación de los grandes capitalistas, además de convertirse en agentes pasivos frente a las tareas del gobierno, que, por tanto, fue restringido a la clase "educada". La escuela pública no ha democratizado la enseñanza desde la Educación Básica hasta la Educación Superior, por el contrario, perpetuó una sociedad de élite y exclusión, de la cual pocos asumen el poder político y económico, mientras que la gran mayoría asume un rol de subordinado.

Palabras clave: Educación escolar. Escuela pública. Exclusión. Elitismo. Democratización.

INTRODUÇÃO

Compreender a Educação é uma tarefa árdua, principalmente quando há a necessidade de fazer um resgate histórico de todo processo de escolarização no Brasil. A educação em todos os seus amplos significados, sempre foi essencial para o desenvolvimento das sociedades ao longo da história da humanidade e continua sendo pauta de profusos debates desde a sociedade informal à grandes encontros acadêmico-científicos. Esta educação é desigual, não diante da legislação, mas na prática concreta deste ofício milenar.

No mais, a principal motivação desta pesquisa é viabilizar a discussão acerca de uma escolarização, elitizada e excludente, desde o período colonial até os dias atuais. Para tanto, buscou-se fazer um breve resgate na educação colonial e imperial, enfatizando o sistema educacional na república brasileira, que antagoniza o verdadeiro sentido da palavra Educação. Há a necessidade de procurar respostas para indagações geracionais à qual a Educação criou grandes desigualdades entre instituições públicas e privadas, causando sérias consequências para a sociedade e o mercado de trabalho.

Torna-se, portanto, imprescindível caminhar em busca de propostas e sistemas educacionais que não segreguem classes sociais, mas que garantam, genuinamente, uma educação pública de qualidade a todos, tendo oportunidades reais e que não se use da legalidade de financiamento estatal para corroborar com a desigualdade que assola o ensino básico e repercute no ensino superior.

Esta pesquisa, está embasada, principalmente na teoria da pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani (1999) que vê a educação como produção histórica e cultural, por isso, ele defende uma pedagogia que seja capaz de promover a crítica sobre a importância de reconhecer-se como ser humano, transformador do mundo a sua volta por meio da apropriação do conhecimento, historicamente, construído pela humanidade.

Não podemos desconsiderar que a educação formal tem limitado o acesso de pessoas menos favorecidas ao desenvolvimento educacional. Sendo assim, este artigo tem por objetivo analisar o processo de escolarização no Brasil e suas estratégias que excluem classes sociais menos privilegiadas ao invés de impulsioná-las ao desenvolvimento e inclusão educacional e social. Desta forma, alguns questionamentos se fazem necessários: como a educação excluiu certas camadas sociais e quais foram os objetivos do surgimento de instituições de ensino privadas? Se a educação é uma das principais formas de emancipação social, por que o sistema acaba excluindo a população menos favorecidas? Por que o Estado financia legalmente a exclusão social no ensino superior e quais são as consequências?

Assim, o presente estudo teve como objetivo geral refletir sobre o processo de escolarização no Brasil e suas estratégias que excluem classes sociais menos privilegiadas ao invés de impulsioná-las ao avanço, desenvolvimento e inclusão educacionais. Mais especificamente buscou: a) analisar o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, no que se refere à exclusão social; b) Refletir sobre o contexto e propósitos do surgimento das instituições de ensino privadas; c) Discutir a exclusão de classes sociais menos favorecidas no processo de acesso às Universidade e suas consequências.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi pela pesquisa bibliográfica e documental oficial. Para Gil (1994, apud LIMA e MIOTO, 2007, p. 40) a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Lima e Miotto (2007, p.41) afirmam ainda em relação à pesquisa bibliográfica que “a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência”

Para tanto, o primeiro passo foi a seleção de obras e artigos de alguns autores que discutem o tema. Esta fase da pesquisa permitiu uma ampla visualização do tema que está sendo estudado e apresenta uma importância fundamental dentro das atividades acadêmicas, uma vez que ~~os~~ buscou, no caso dessa pesquisa, os embasamentos teóricos para investigar os problemas da educação brasileira no que se refere ao aparato histórico democrático de acesso, permanência, problemas e consequências dos projetos educacionais e políticas públicas.

O passo seguinte se caracterizou pelo fichamento e estudo bibliográfico por meio das bases teóricas de Saviani (1999), Saviani (2013), Ferreira Jr (2010), Brandão (2007) e demais publicações acadêmicas que compõem o referencial desta pesquisa. Por fim, buscou-se destacar os pontos convergentes, divergentes ou que se complementavam e, por meio do exercício da crítica, estabelecer um diálogo entre os autores pesquisados.

Também assumiram importância para o desenvolvimento da pesquisa os documentos oficiais que tratam da legislação e das políticas educacionais, em especial, no ensino superior.

ELITISMO E EXCLUSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA BRASIL COLÔNIA

Analisar a educação brasileira de acordo com sua historiografia é defender a ideia de que, a partir da hegemonia europeia portuguesa sobre os habitantes desta terra, a escolarização tornou-se excludente ao se pautar nos interesses da burguesia ascendente neste período da História europeia. Tais interesses se consolidaram no contexto histórico europeu de exploração marítima e comercial e de reforma religiosa que desestruturou a Igreja Católica, instituição de grande hegemonia política, social e econômica. E assim, conforme nos diz Ferreira Jr (2010, p. 17) “a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental”.

Com a chegada dos europeus portugueses nas terras do Brasil, a escolarização é assumida pelos padres jesuítas (Companhia de Jesus) que detinham a missão de propagar a fé cristã após a contrarreforma católica. Esta aculturação, como apresenta Ferreira Jr (2010) passou pela tentativa de doutrinar os adultos indígenas, e não tendo êxito, os jesuítas incorporaram a fé cristã, por meio da educação/evangelização das crianças como nova estratégia missionária. A dominação eurocêntrica inicia diante deste aspecto, já que as crianças “não estavam totalmente ‘contaminadas’ pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais pelos próprios pais” (FERREIRA JR, 2010, p. 20).

A educação então tem seu início advindo de um pensamento intrínseco de dominação segundo os aspectos dos colonizadores católicos europeus,

O processo de colonização abarca de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizadores à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2013, p.29)

Financiada pela metrópole portuguesa católica, a educação oferecida pelos padres da Companhia de Jesus, liderada pelo padre Manoel da Nóbrega, teve seus períodos e avanços, segundo Ferreira Jr (2010, p. 21), os jesuítas educavam nas chamadas casas de bê-á-bá, por meio da “pedagogia brasílica”, uma tentativa de ensinar a língua portuguesa, a ler e escrever baseado na doutrina cristã, entretanto não fugindo da realidade da colônia. Adiante, a partir de 1564, com o auge dos colégios católicos, os jesuítas deram início ao plano de ensino próprio de sua ordem, o *Ratio Studiorum*⁵⁶, um modelo de ensino com regras rígidas, pretendendo a extrema excelência na educação.

Tal ofício jesuítico avança na conjuntura da época, mesmo após a morte do Nóbrega, já que “o mundo medieval começava a passar por profundas transformações em decorrência do aparecimento da burguesia mercantil, que exigia os conhecimentos de história natural fundamentados no empirismo” (FERREIRA JR, 2010, p.26). Isto é, os colégios da Companhia de Jesus estavam caminhando antagonicamente à realidade mercantil, dando um aspecto de elitismo à educação, que tinha o intuito de “emancipar” a sociedade do Antigo Regime monárquico europeu.

Neste sentido, o Brasil caminhara para uma educação de domínio e exclusão social já que “o ensino destinava-se, primordialmente, aos filhos da classe dominante, representada pelos donos de terras em geral” (CARDOSO, 2016, p.179), e ademais “O saber era reservado à formação de religiosos, fossem do clero secular ou convencional, ou então servia para encaminhar os alunos à Universidade de Coimbra. Excluídos da educação estavam os escravos, a população desprovida de posses e as mulheres” (CARDOSO, 2016, p. 179).

Após 210 anos de hegemonia educacional jesuíta, houveram as reformas pombalinas, lideradas por Marquês de Pombal, sob novo domínio real português que puseram fim aos Colégios dos padres da Companhia de Jesus, dando ao Estado o controle da educação e libertando-se do controle da Igreja. Entretanto, a educação pombalina “não diferiu da educação jesuítica em relação ao seu caráter literário e verbalista, ou seja, não aplicada ao mundo do trabalho que gerava a sustentação material da sociedade” (FERREIRA JR, 2010, p. 29).

O ensino “reformado” por Marquês de Pombal, baseava-se nas Aulas Régias que, segundo Cardoso (2014, p. 182) “significavam aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam a Igreja. Também na educação manifestava-se o regalismo”, ou seja, um ensino de caráter laico.

Os projetos educacionais não diferiram na questão do acesso nem do conteúdo pedagógico, outrossim, convergiam em uma única esfera que primava pela manutenção de uma sociedade colonialista, escravocrata e excludente.

Do ponto de vista econômico, no Brasil colonial produtor de açúcar e metais preciosos consumidos nos países desenvolvidos do capitalismo mundial, não era necessária a disseminação da educação pública para todos, pois o grande contingente da população colonial era formado por escravos desafrikanizados. Neste contexto, a educação escolarizada era destinada a uma pequena elite agrária e escravocrata que estava desassociada ao mundo do trabalho, e para ela cabia apenas a instrução como mecanismo de ilustração e manutenção do poder público. (FERREIRA JR, 2010, p. 32)

Na realidade o Brasil estava até então subjugado aos interesses da economia europeia, que vivia um contexto de ascensão do capitalismo, aliado à efervescência da revolução industrial, na segunda metade do século XVIII. O Brasil se mantinha à margem de toda essa revolução industrial que ocorria na Europa, uma vez que continuava um país escravocrata, que utilizava este meio de produção, ou seja, a mão de obra bruta escrava negra para a manutenção de sua economia baseada na agroexportação e no latifúndio.

Segundo Saviani (2008), no final do século XIX, com a consolidação do sistema capitalista burguês, a organização dos sistemas nacionais de educação ganha força, embora no Brasil essa organização teve que esperar ainda algumas décadas. Nesse contexto, a mentalidade vigente é que por meio da educação escolarizada as pessoas alcançariam a liberdade, isto é, se distanciariam da marginalização e, como escreve Saviani (1999, p.18) “É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um

⁵⁶ Ratio Studiorum: Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

antídoto à ignorância”. No entanto, majoritariamente, os colonos eram excluídos da educação pela realidade econômica, apresentando-se, dessa forma, outra perspectiva intrínseca. Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos. (BRANDÃO, 2007, p.34)

O que se viu na realidade foi um completo descaso com a escolarização dos menos favorecidos, com um “[...] grande contingente da população, as classes trabalhadoras e os marginalizados da produção (as massas miseráveis), excluído de qualquer tipo de instrução escolar.” (FERREIRA JR, 2010, p.34). A educação foi incapaz de incluir as classes subalternas e marginalizadas, deixando visível a grande discriminação entre trabalho braçal e intelectual, isto é, os detentores da força de trabalho, intrinsecamente, não poderiam deter o conhecimento escolar, uma vez que ele emancipa e promove o desenvolvimento.

Não obstante, a educação é uma condição da vida humana, assim, “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p.11). Logo é desumano, pensar numa lógica social e educacional em que a classe dominante, formada por filhos da aristocracia agrária brasileira, os quais tinham o privilégio da formação em bacharelado, para serem chamados de doutores, enquanto os mal vistos, escravos negros e população pobre, não possuíam sequer o direito de pensar em tal privilégio, permanecendo analfabetos, embora possuidores de grande força de trabalho que movia a “máquina econômica” da metrópole. Este trabalho de caráter escravo, facilitou a segregação das classes e permitiu a ascensão das elites.

BRASIL IMPÉRIO

Em 1822, o Brasil torna-se independente da Metrópole europeia, entretanto as relações coloniais continuaram assíduas e a educação permaneceu elitizada e excludente. Os escravos eram objetificados, jamais preparados para o “mundo do conhecimento intelectual”, “o proprietário via o africano como ser primário, incapaz de compreender, apreender e comportar-se como homem civil. Um ente que necessitava ser feitorizado permanentemente sob a ameaça do castigo” (MAESTRI, 2014, p.197). Tais castigos físicos eram tidos como um recurso pedagógico, necessário para o aprendizado dos escravos. Percebe-se que a educação continua excludente, inserida ainda, em uma sociedade racista que oprime a classe “subalterna” até no uso da língua aqui falada, isto é, grande parte dos escravos africanos morreram sem participarem de uma comunicação verbal de qualidade, como nos afirma Maestri (2014).

Com a instituição da Constituição de 1824, as relações sociais de escravismo perduraram, dando continuidade na exclusão educacional. Convém ressaltar ainda que, com o Ato Adicional de 1834, em que pese a ideia de descentralização e maior autonomia às províncias, estas tiveram que assumir a responsabilidade de legislar e organizar a educação pública primária e secundária, a despeito da crise econômica em que muitas se encontravam. Dessa forma, o governo imperial se isentava de qualquer responsabilidade, deixando as províncias desamparadas, com seus problemas e particularidades, umas mais desenvolvidas economicamente e outras menos. Assim, pouco puderam fazer, uma vez que não contavam com o apoio financeiro do governo central (PERES, 2003).

O Ensino superior continuava sendo de responsabilidade da Monarquia Imperial, reforçando o já foi discutido: A educação continua excludente e elitizada, ou seja, as escolas são “apenas para os filhos da aristocracia agrária e das camadas médias urbanas vinculadas, particularmente à burocracia do Estado Monárquico.” (FERREIRA JR, 2010, p. 40).

Outra forma de segregação e exclusão aconteceu por meio da violência física, já que pela educação monitorial ou lancasteriano⁵⁷, os alunos ditos mais “inteligentes” tornavam-se os monitores dos

⁵⁷ Também conhecido como ensino mútuo, ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Esse método, baseado na obra do inglês Joseph Lancaster, no final do século XVIII.

professores com uma sala numerosa, que tinham o direito de castigar fisicamente os alunos menos “inteligentes”, ou com uma maior dificuldade.

Para resolver a questão do acesso à escola, o Império fundou o Colégio D. Pedro II no município Neutro (RJ), que fora um marco da exclusão educacional neste país. Tal Colégio, público, era a única instituição que emitia certificados de conclusão do 2º grau para o ingresso no curso superior, principalmente no curso de Direito.

Reservando para si o ensino superior, a classe dominante não expandia o ensino secundário, caminho único de acesso àquele e, ao mesmo tempo, revelava um entusiasmo meio forçado e manifestamente paternalista pelo ensino técnico-profissional e pelo ensino primário, destinados ao “povo”. (TEIXEIRA, 1977, p.178)

Ora, é nítido como o objetivo era formar, diplomar as elites agrárias a fim de ingressarem ao curso superior que os fariam continuar dominando, hegemonicamente, a política brasileira. A juventude menos privilegiada não tinha acesso,

Já para os jovens das elites agrárias que viviam nas províncias e tinham como objetivo cursar o ensino superior, o processo era o seguinte: primeiro eles frequentavam os poucos liceus e colégios particulares que existiam e, depois, dirigiam-se à cidade do Rio de Janeiro para prestar os chamados exames parcelados oferecidos pelo Colégio D. Pedro II, ou seja, um exame para cada uma das disciplinas que compunham o currículo do ensino Secundário oficial de Sete anos. (FERREIRA JR, p. 44, 2010).

A educação privada surge neste contexto de Brasil Império, entretanto, tal assunto será tratado no item dois desta pesquisa, tendo, assim, um capítulo a parte para tratar do aumento da exclusão e elitismo educacionais, que não permanecem somente na esfera pública.

BRASIL REPÚBLICA: 1889 A 1930

A proclamação da república brasileira, historicamente conhecida como república velha, pôs fim à forte ligação e dependência do Império com a Igreja Católica dando início a uma educação laica, regida pela Carta Magna de 1891. Segundo Ferreira Jr (2010), os republicanos passam a constituir a educação pelo método intuitivo na qual o conhecimento partia da observação e raciocínio do objeto, sendo que “o estado de São Paulo assumiu a dianteira desse processo dando início, já em 1890, a ampla reforma da instrução pública” (SAVIANI, 2013, p. 171).

O fato é que a educação continua sendo elitista mnemônica e verbalista, visto que os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos dos ex-escravos e os brancos pobres ficaram excluídos da escolaridade. Quanto aos filhos dos imigrantes europeus, estes tiveram que acompanhar seus pais para o interior das fazendas produtoras de café e ficaram subordinados à lógica de exploração das elites agrárias” (FERREIRA JR, 2010, p. 56)

Neste caminho de refletir a problemática da escolarização pública brasileira e chegando diretamente no período republicano, observa-se nitidamente que a Educação é mormente falada e citada pela classe política, entretanto, ao citá-la não observamos, na prática, políticas públicas de engajamento e inclusão de todos para uma educação nacional, “separada” apenas para a classe privilegiada.

Não é de se estranhar que durante a República Velha (1889 – 1930) a educação tenha sido um monopólio das elites. Basta lembrarmos que essa época é fortemente marcada pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país. Como o Brasil era um país predominantemente agrário e a industrialização ainda era incipiente, a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades.” (SOUZA, p.21, 2018)

Com o desenvolvimento dos centros urbanos no século XX, há o crescimento do operariado brasileiro e juntamente com as lutas políticas e sindicalistas surgem as manifestações por uma educação que alcançasse também este contingente. Em 1924 é criada a ABE - Associação Brasileira de Educação, de cunho liberal, com o intuito de debater a educação no Brasil e os caminhos a serem trilhados. A burguesia, ou seja, a elite agrária, tinha interesse em uma educação “para todos”, embora não no sentido de emancipação.

Dessa forma, o Brasil chega ao final da primeira república, a despeito de alguns movimentos reformistas, ainda com um índice muito grande de analfabetismo: 65% da população não sabiam ler nem escrever (PALMA FILHO, 2003, p. 59).

BRASIL REPÚBLICA: DE VARGAS À DITADURA MILITAR

Um marco na república brasileira e na história da educação é a chamada revolução de 1930, que põe fim ao domínio das elites agrárias, isto é, a república “café com leite” com a ascensão no poder do presidente Getúlio Vargas, que, claramente, tinha um objetivo de governo: Hegemonia política. Deste modo, a educação era uma das principais pautas para alcançar este poderio, surgindo assim, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública e, “deste modo, o Estado, com base no recém-criado Ministérios da Educação, passava a ditar a política nacional de educação, ao contrário do que vinha ocorrendo desde o Ato Adicional de 1834.” (FERREIRA JR, 2010, p.64).

A primeira reforma da educação realizada no governo Vargas, conhecida como “Reforma Francisco Campos”, não teve nenhuma preocupação com a educação primária, “a grande novidade levada à prática pelas mudanças educacionais de 1931 foi a organização do ensino secundário como nível de acesso exclusivo para o ensino superior [...] de Medicina, Direito e Politécnica.” (FERREIRA JR, 2010, p. 64).

Além do Colégio D. Pedro II, as outras instituições de ensino do 2º grau poderiam expedir certificados requisitados para o ingresso no ensino superior, entretanto, isso não democratizou o acesso ao 2º grau, dando continuidade na elitização da educação. Como escreve Ferreira Jr (2010, p.65) “O ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes.” E a esses era atribuída as articulações necessárias para a profissão liberal e em sua maturidade, passariam a governar politicamente o “povo”.

Na tentativa de estabelecer uma educação laica, gratuita e emancipadora, a ALB (Aliança Nacional Libertadora), formada por intelectuais liberais, socialistas e comunistas, e a AIB (Ação Integradora Brasileira), com forte apoio da igreja católica, lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que definia a educação, segundo Ferreira Jr (2010), como “uma função essencialmente pública”. O esboço de programa educacional contido nesse Manifesto previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria, isto é, período do avanço e hegemonia da burguesia.

Em tese, esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância, como da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais. Entretanto por trás de todo esse processo educacional havia um significado. Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos- (é por isso que era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes.” (SAVIANI, 1999, p. 62)

Essa escola nova, proposta pelo Manifesto dos pioneiros estava pautada em ideais burgueses, como o próprio Saviani (1999, p.59) escreve: “a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas *novas*. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado.” O Manifesto em si estava pautado na defesa da escola pública, ao contrário da Escola Nova que trazia, em seu contexto, marcas da iniciativa privada.

Ainda durante o Estado Novo, são criadas as “Leis Orgânicas de Ensino” ou Reforma Capanema que estrutura o ensino industrial, reforma o ensino comercial, traz alteração no ensino secundário, propõe também reforma no Ensino Normal e primário, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

[...] os preceitos legais, especialmente aqueles decorrentes da Reforma Capanema, impossibilitavam a livre ascensão social das classes mais pobres, mantendo a educação propedêutica e a profissional direcionadas para caminhos diferentes, já que, a elite tinha acesso ao ensino propedêutico, enquanto que as classes menos favorecidas em ficavam restritas à educação estritamente profissional. (MEDEIROS NETA, LIMA, BARBOSA, 2018).

Ressalta-se, então, que a educação continua elitizada e excludente, já que, as escolas profissionais passam a fazer parte das camadas populares, escreve Ferreira Jr (2010, p. 74) “a escola de ensino básico continuava sendo elitista e para poucos porque era antessala dos cursos universitários”, e assim, ponte perfeita para os cargos políticos a fonte de reprodução ideológica elitista. Educação profissional para se obter mais detentores de força de trabalho, para as camadas populares e Educação científica e universitária para os filhos das elites.

BRASIL REPÚBLICA: DA 1º LDB À REDEMOCRATIZAÇÃO

Na década de 1950 e início da década de 1960, intensificam-se a mobilização dos movimentos populares em prol à Educação, dentre eles o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), com os programas de alfabetização, como o de Paulo Freire de Educação de Adultos, altamente politizados. A dualidade político-econômica antagônica, Capitalismo e Socialismo estava à tona, como os defensores da escola pública em conflitos com os defensores dos colégios particulares e confessionais. “Os defensores da Escola pública e laica passaram, então, a se mobilizar em âmbito nacional e desencadearam a “Campanha em Defesa da Escola Pública” (FERREIRA JR., 2010, p. 88)

Aprovada em 1961, a 1º Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), segundo Ferreira Jr (2010), manteve a estrutura dos diferentes grupos e rumos da educação nacional estabelecidas pelas “Leis Orgânicas do Ensino”. Diante disso,

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país, em uma evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança (TEIXEIRA, 1962, p. 222).

Entende-se que mesmo com a promulgação da LDB, esta estava distante de equalizar a situação educacional problemática do Brasil, como escreve Ferreira Jr (2010, p. 90) a Lei “não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se se manifestava na educação brasileira desde o período colonial.”

Neste contexto, de grandes lutas políticas antagônicas, o pernambucano Paulo Freire desenvolveu a “Pedagogia do Oprimido” na qual não separava a alfabetização da consciência política. Esta pedagogia visava o fim do analfabetismo dos adultos baseado na vida do educando e sua realidade rural.

Para ele, a transição de uma “sociedade fechada” (agrária) para uma “sociedade aberta” (urbano industrial) demandava, necessariamente, a erradicação do analfabetismo, pois a condição de existência do analfabeto implicava a manifestação de uma consciência ingênua em relação ao mundo circundante e, por conseguinte, reprodutora do velho *status quo* societário agrário (FERREIRA JR, 2010, p. 92)

A pedagogia Freiriana foi oprimida pelo Golpe de Estado de 1964, pois não era bem vista pela oligarquia, ou seja, analfabetos não votam, e a classe menos privilegiada analfabeta, as elites têm liberdade para escolher quem e como governar.

Como pensar a educação em um contexto de repressão, ditadura punição aos subversivos trabalhadores e estudantes “socialistas”? Foram realizadas reformas educacionais como a lei nº 5.540 de 1968, que reformou a universidade e a lei nº 5.692 que reformou a educação básica em 1º e 2º graus. “Ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (FERREIRA JR, 2010 p. 98). A potencialização do Produto Interno Bruto (PIB) era o discurso unilateral da educação dos militares baseada na escola tecnicista, que segundo Ferreira Jr (2010), se configurou em uma política que reforçava ainda mais o fracasso das classes menos privilegiadas, pois manteve altos índices de analfabetismo. As condições do ofício docente, intensificaram o processo de proletarização dos professores e a queda na qualidade da educação.

Os professores foram equiparados aos trabalhadores das indústrias. Outro fato que demoliu a categoria dos professores foi a simbiose de antigos professores (antes das reformas) que eram provenientes de classes sociais mais nobres com a geração de novos professores que advinham de extratos sociais mais pobres e simples [...]a educação pública no Brasil antes das reformas feitas pelos militares era de excelente qualidade. O problema era que a essa educação só tinham acesso as elites privilegiadas. Nesse sentido, a

democratização da educação não foi acompanhada pela qualidade. Já que a escola pública, com essas reformas, se tornou precária e na prática não tem qualidade nenhuma, as elites não precisam se preocupar. (SOUZA 2018, p.28)

Isso significa que embora a classe popular tenha o acesso à escola, são privadas do acesso ao conhecimento de qualidade, estando reservado aos filhos das elites que estudavam nas escolas privadas cuja discussão será feita mais adiante.

Com o auxílio de partidos, entidades e instituições religiosas, civis, trabalhistas, estudantis a até mesmo das pequenas elites, foi possível o processo de redemocratização do país, nos primeiros anos da década de 80, como escreve Ferreira Jr (2010), em busca de “lutas pelas liberdades democráticas”.

Nesse contexto, com o estabelecimento da hegemonia neoliberal⁵⁸ no mundo e no Brasil, a educação pública torna-se prejudicada, pois houve, de acordo com Ferreira Jr (2010), um crescimento do setor privado, além do aumento das privatizações assolarem o crescimento das políticas públicas.

Saviani (2013, p. 402) afirma “a necessidade de se construírem pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados.” Surgem então entidades educacionais de resistência como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). “Após a Constituição de 1988, que reiterou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, a tendência dessas entidades foi transformar-se em sindicatos[...]” (Idem, p. 404)

O século XX, de acordo com Ferreira Jr (2010) não alcançou o objetivo de uma educação democrática e de qualidade, ou seja quando a escola pública caminha para resolver o problema do acesso às escolas, esta declina imensuravelmente no quesito qualidade de ensino, sendo que no ano 2000 nos deparamos com “30 milhões de alunos frequentando o ensino fundamental público, [...] e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade.” (FERREIRA JR, 2010, p. 109). Por isso, Evidencia-se que a luta travada pela educação implica em que esta escola que está sob os domínios do Estado seja mantida por este, mas que se articule aos interesses da ‘massa pobre da população’, instrumentalizando-a para a luta por melhores condições de vida, o que se poderá ocorrer se os fins da educação forem definidos por essa mesma população.”(COUTINHO, SANFELICE, 2016, p. 30)

Ferreira Jr (2010) expõe que o Brasil, mesmo diante de tantas tentativas e lutas, chega ao final do século XX, após uma terrível ditadura militar, passando pela redemocratização e promulgação da Constituição de 1988, sem conseguir resolver o problema do elitismo e exclusão das classes populares ao ensino de qualidade.

SURGIMENTO DAS ESCOLAS PRIVADAS E O AUMENTO DO ELITISMO E EXCLUSÃO SOCIAL

Durante a maior parte do período colonial (1500-1759), as tarefas do ensino no Brasil ficariam ao encargo de Ordens Religiosas, cujas estruturas eram próprias, e autônomas, constituindo-se em regime de caráter privado, ainda que, por vezes, contasse com o apoio financeiro do Estado.

Escreve Saviani (2013, p. 140) [...] “no final do Império, de uma tendência que já se manifestara logo após a Independência, quando a Lei de 20 de outubro de 1823 abria caminho à iniciativa privada ao tornar livre a instrução [...]”. Embora já existissem, as instituições privadas vão ganhar força na segunda metade do século XIX. É notório que se baseavam em uma educação guiada pela Igreja Católica, que teve sua reabertura após o decreto de 1854, em seu artigo 3º, inciso 1º, deixa claro que a reforma se destina a: [...] “casas de educação e estabelecimentos de instrução primária e secundária, assim públicos como particulares.” E, em seu artigo 87, dispõe que: “Ninguém poderá ser matriculado em qualquer dos anos sem que apresente conhecimento de haver pago a taxa respectiva”. Dessa forma, muitas escolas privadas de caráter religioso ou não surgiram e contaram com subvenções públicas. Torna-se evidente que as escolas privadas atendem aos interesses das elites, já que mesmo com o ensino público, as classes populares foram privadas de escolarização, isto significa que a instrução caminhou contrariamente ao que considera Saviani (1999, p. 81) “[...] a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e

⁵⁸ Doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim em um grau mínimo.

uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.”

Na primeira metade do século XX, o ensino particular concentra-se no ensino médio, é confessional, sobretudo católico e é a Igreja que lidera a defesa do ensino particular secundada pelos então chamados “tubarões do ensino” tidos com ávidos pelo lucro e, por isso mesmo, ávidos por recursos públicos (BUFFA, 2011, p.61).

Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dos defensores da escola pública, acirrou-se a disputa entre a ala liberal e religiosa Católica que defendia a educação religiosa e colégios Confessionais. “O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá seqüência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois.” (SANFELICE, 2007, não paginado)

Na carta manifesto, Azevedo et al (2006b, p. 210) deixa claro que os privatistas queriam do Estado três coisas: 1) que o ensino fosse a encargo principal dos particulares, ficando a ação do Estado como supletiva; 2) que o ensino particular não tivesse fiscalização por parte do Estado; 3) que o Estado financiasse as escolas particulares. Os defensores da escola pública responderam a essas demandas dos particulares baseando se em uma situação que ocorrera na Itália. Entre o (1) monopólio da educação por parte do Estado, (2) a liberdade total das escolas particulares e a (3) liberdade disciplinada pelo Estado, tal como se deu no país europeu, os educadores propunham a terceira alternativa, que é a liberdade disciplinada pelo Estado. Em outras palavras, a iniciativa particular continuava com caminhos largos para sua ação exclusivista e elitista na sociedade brasileira.” (SOUZA, 2018, p.12)

Dessa forma, é verídico o que escreve Ferreira Jr (2010), de que após 1950 a exclusão e o elitismo da educação passa por uma disputa entre escolas públicas e privadas, e encontra uma nova face que dá continuidade às disparidades entre as classes sociais.

Como já exposto, a LDB de 1961 possibilitou a coabitação de instituições públicas e particulares e dessa forma,

A escolaridade dos filhos das elites passou, grosso modo a ser assim: Educação Básica nas escolas particulares de excelente qualidade de ensino, cujas mensalidades eram abas (e são até hoje) elevadíssimas mas para os padrões da grande maioria da população brasileira, e escola pública fundamental.” (FERREIRA JR, 2010, p.112).

A ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR E A EXCLUSÃO SOCIAL

É certo, como já vimos, que a educação escolar, durante toda a história do Brasil excluiu e ainda continua excluindo quando falamos de educação básica e educação superior, o que antagoniza a conquista histórica com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as quais possuem em comum que a Educação de qualidade é direito de todos os seres humanos. Entretanto observamos na prática que, os filhos das elites têm educação distinta daquela que é oferecida aos filhos das classes populares.

Os primeiros têm acesso às melhores universidades públicas, aquelas que realizam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa desde os cursos de graduação. Já os segundos mal concluem a educação obrigatória (hoje, de 9 anos) e são forçados a ingressar no mundo do trabalho com ou sem instrução profissional técnica. Ou seja, os velhos os públicos direito medicina engenharia continuam sendo privativos dos filhos das elites econômicas e políticas que secularmente governaram o Brasil. (FERREIRA JR, 2010, p. 112)

Partindo dos Estudos quali quantitativos feitos por Cibele Yahn de Andrade⁵⁹, percebe-se que de 1995-2009 houve uma queda a quantidade de jovens que não concluiu o ensino fundamental, diminui para menos da metade, entretanto o contingente de jovens que concluiu o ensino fundamental e não ingressou no ensino médio quase não se alterou. Diante da renda familiar, que é o que nos interessa nesta pesquisa, Andrade (2012) apresenta que há drásticas diferenças no que diz respeito ao acesso a diferentes níveis de

⁵⁹ Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp. Doutora em Economia do Setor Público pelo Instituto de Economia da Unicamp e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)

ensino e “o ingresso sequencial para o ensino superior tem ocorrido para grande parcela da população mais rica.”

Cabe salientar, ainda partindo da pesquisa de Andrade (2012) que a população não branca possui níveis de escolaridade inferiores. “Dessa forma, o contingente de jovens não brancos com acesso ao ensino superior, em números absolutos, atinge apenas 1,3 milhão de jovens, enquanto que, entre os brancos, o contingente é de praticamente 3 milhões.” (ANDRADE, 2012, p.22)

A parcela da população que ainda não tem acesso ao ensino superior é de 80% dos jovens com idade de 18 a 24 anos. Neste grupo de idade, a metade dos jovens (48%) não possuem os requisitos formais para concorrer a vagas no ensino superior, pois 21% dos jovens nessa idade não concluíram o ensino fundamental e 27% não concluíram o ensino médio. (ANDRADE, 2012, p. 27)

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou em 2019 que “O Brasil contava, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Dessas, 28.673 (15,8%) ofertavam o ensino médio.” Essas escolas são instituições públicas e demonstram os resultados mais inferiores diante de avaliações feitas para categorias públicas e privadas.

Há, na prática, escolas particulares e públicas. A primeira é quase sempre sinônimo de qualidade; a segunda é marcadamente conhecida por sua ineficiência e também por ser qualitativamente inferior às escolas privadas. O Ranking Geral do Enem (2016), feito pelo MEC, deixou muito claro isso de que estamos falando. No quesito desempenho total, isto é, todas as áreas do conhecimento juntas, as 30 primeiras escolas são particulares. Onde estão as públicas? Por que ficaram fora do rol das melhores escolas? A história é capaz de nos explicar essas indagações. (SOUZA, 2018, p.15)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é a principal avaliação Nacional de ingresso ao Ensino Superior para escolas públicas ou privadas, entretanto os resultados dessas escolas quando comparados são extremamente desiguais. O Jornal Folha de São Paulo publicou em 5 de dezembro de 2018 que apenas 36% dos alunos que completaram o ensino médio da escola pública naquele ano ingressaram no Ensino Superior. Entretanto ao analisarmos a síntese de indicadores sociais de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), percebemos que neste ano, os alunos oriundos de escolas de educação básica privadas atingem um percentual de 72,9%.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), segundo o Inep⁶⁰ apontou que em 2019, o Brasil teve baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. Ainda aponta a pesquisa que nessas três áreas do conhecimento citadas, as escolas privadas atingiram ou ultrapassaram a média nacional.

Assim, sendo é perceptível que há uma sociedade desigual que exclui e elitiza o conhecimento, voltando-se ao imperialismo capitalista na qual o importante não é o desenvolvimento educacional de todos, mas de uma minoria dominante.

Na verdade, uma sociedade desigual tem uma escola desigual. os cursos superiores de prestígio acadêmico e social são quase sempre públicos, mas podem ser encontrados também em algumas poucas escolas particulares já os cursos médios, sobretudo aqueles que preparam para vestibulares altamente seletivos, são, na maioria, particulares. (BUFFA, 2011, p.62)

Isso demonstra que os alunos que têm maior acesso às Universidades Públicas, que no Brasil são as de melhor qualidade e resultados, são alunos das escolas privadas, como escreve Buffa, (2011, p.63) “Atualmente, sabemos que para frequentar um curso prestigiado de uma renomada universidade pública é preciso possuir capital cultural que se adquire nas boas escolas particulares, ou seja, é preciso possuir também capital financeiro.”

O Jornal da USP⁶¹, realizou uma pesquisa em 2016 que revelou que menos da metade dos calouros das Universidade públicas foram estudantes oriundos das escolas privadas. Eis algumas pesquisas: É o caso da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC), onde apenas 14,1% dos calouros cursaram o ensino médio na rede pública. A unidade não aderiu ao Sisu no ano passado. A Faculdade de Odontologia de

⁶⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é responsável pela aplicação do Pisa no Brasil

⁶¹ Universidade de São Paulo, 1º lugar no ranking das melhores universidade do Brasil em 2019, pela Ranking Universitário Folha, presidida pelo Jornal Folha de São Paulo.

Ribeirão Preto (FORP) também apresentou baixo percentual de ingressantes de escola pública: 17,5%. O Instituto de Química de São Carlos (IQSC) obteve o terceiro pior resultado: 18,3%.” (USP, 2016)

A educação pública superior é financiada pelo capital estatal e dessa forma é responsável pelo financiamento da exclusão educacional da classe popular, já que esta é quem frequenta a educação básica pública e não é possuidora de capital financeiro capaz de adquirir uma educação de base de qualidade, pois aquela oferecida pelo Estado não garante conhecimento e desenvolvimento educacional na maioria do seu corpo discente, ao contrário do que os dados nos revelam acerca das escolas de cunho privado. Resta-nos questionar: por que o Estado Brasileiro não prioriza a Educação oferecida aos estudantes das classes menos privilegiadas, por que não investe na escola pública e na valorização dos professores que nela atuam?

CONCLUSÕES

É notório, então, que o Brasil desde sua origem é um país que quando se fala de Educação, a dualidade do elitismo e da exclusão vem à tona. De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (2007) a Educação ajuda na construção da sociedade pois ela pensa e cria os homens. A pergunta que nos provoca é que tipo de sociedade de ser humano queremos produzir? Se continuarmos caminhando pela trajetória que esta pesquisa nos permitiu caminhar a resposta será positiva para a minoria da sociedade brasileira: uma sociedade elitizada, onde existem os opressores e os oprimidos, como Freire (2016) nos chama a atenção. Deveria ter outro sentido esta trajetória.

A escolarização deveria corresponder um fator de equalização social, entretanto a prática educacional neste país favorece os indivíduos pertencentes a classes privilegiadas, já que desta forma a dominação pode continuar acontecendo, os opressores podem continuar oprimindo. A prática nos faz indagar o porquê em uma sociedade majoritariamente trabalhadora de classe popular não alcança uma educação de qualidade e gratuita?

De fato, pode-se afirmar que a escolarização brasileira tem sido tratada como uma mercadoria, própria do sistema capitalista, para a qual a classe popular tem muita dificuldade de atingi-la com qualidade ou quase não alcançar. Não é possível desfazer da tese de que a escola se apresenta como uma instituição, na rede privada, forma os filhos das elites que assumirão o poder no Brasil, os donos das grandes indústrias; por outro lado, ela, de rede pública forma o proletariado para se tornarem força de trabalho para os donos dos meios de produção, uma escola ineficiente por natureza, como nos escreve Souza (2018).

Perpassamos a história do Brasil e percebemos que até a tempo presente a escola foi elitizada, excludente que gerou uma sociedade extremamente desigual na qual as classes privilegiadas exercem poderio sobre as menos privilegiadas em diversos âmbitos sociais, principalmente educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. SISTEMA CATÓLICO DE EDUCAÇÃO E ENSINO NO BRASIL: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 209-228, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.7213/rde.v5i16.8000>

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, SP, 2012, p. 18-27. Disponível em: <file:///D:/Documentos/2%C2%BA%20PROPED%C3%8AUTICO/TCC/Cibele_Yahn%20ACESSO%20AO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 49ª reimp. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 14 de ago. 2020.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> > Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. (Série Legislação; n.102)

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 ago. 2020.

BUFFA, Ester. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO SÉCULO XX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 4.ed. Vol. III – Séculos XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.53-67.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 6.ed. Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.179-191.

COUTINHO, L. C. S; SANFELICE, J. L. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI Sônia Aparecida. (org.). **Desafios À Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo** 1.ed. Uberlândia, MG: Navegando, 2016, p.20-47.

ESCOLA privada coloca o dobro de alunos no ensino superior em relação à rede pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 de dez. de 2018. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml> >. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

FERREIRA Jr, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** . São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais 2018. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf> > Acesso em 15 de ago. 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis** , Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>> Acesso em 29 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MAESTRI, Mário. A pedagogia do Medo: DisciplinAprendizado, e Trabalho na Escravidão Brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** Vol. I – Séculos XVI-XVIII 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.192-209.

NETA. M. M. O; LIMA. M. L. E; BARBOSA J. K. S. F et al. Organização e Estrutura da Educação Profissional no Brasil: da forma Capanema às Leis de Equivalência. **Rev. HOLOS**. Rio Grande do Norte, v. 04, 2018, p. 223 –

235. Disponível em:< <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981> > Acesso em 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6981>

PALMA FILHO, João C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, João C. (org). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: História da Educação**. São Paulo: Unesp, 2003, p. 49-59

PERES, Tirsa R. A Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João C. (org). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: História da Educação**. São Paulo: Unesp, 2003, p. 29-48.

PISA 2019 - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em:<http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206?inheritRedirect=false> Acesso em: 15 de ago. 2020.

Presença de alunos de escola pública nas unidades é desigual. **Jornal da USP Especial**, São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/especial/presenca-de-alunos-de-escola-publica-nas-unidades-e-desigual/>>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

RUF. Ranking Universitário Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2019. Disponível em: < <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 14 de ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200013>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Everton A. M. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:O elitismo e exclusão social no ensino. **Caderno de pedagogia**. São Carlos, V. 12,12 n., p. 15 - 33, Jul/dez 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/meiavitoria.html> Acesso em 01 jul. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Isadora Polvani Barbosa, Maria Morais Pocidonio Friedmann, Roseli Gall do Amaral da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Apucarana, PR. E-mail: isadorapolvani@hotmail.com

RESUMO

O PPP é um dos documentos norteadores centrais de uma instituição de ensino, por esse motivo é fundamental que ele seja construído e remodelado quando necessário de maneira concisa e coerente com a tendência pedagógica adotada em prática e, de seus idealizadores. O objetivo desse trabalho é analisar um PPP de um colégio estadual situado na cidade de Apucarana- PR. A metodologia constou em uma análise documental analítica possuindo como base as concepções de Ilma Passos Alencastro Veiga (1998). Os resultados procuraram discutir a cultura da escola, a linha teórica da instituição, a formação de professores e o perfil de aluno a ser formado. Assim, conclui-se que o PPP precisa ser atualizado e revisado, visto que existe várias incongruências teóricas e operacionais no mesmo.

Palavras-chave: PPP, Ilma Passos, Análise, teoria e prática.

PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT: AN ANALYSIS ON DEMOCRATIC PARTICIPATION IN SCHOOL

ABSTRACT

The PPP is one of the most important guiding documents of an educational institution, for this reason it is essential that it be built and remodeled when necessary in a concise and consistent manner with the pedagogical trend adopted in practice and, of its creators. The objective of this work is to analyze a PPP of a state school located in the city of Apucarana - PR. The methodology consisted of an analytical document analysis based on the conceptions of Ilma Passos Alencastro Veiga (1998). The results sought to discuss the school culture, the theoretical line of the institution, the training of teachers and the profile of the student to be trained. Thus, it is concluded that the PPP needs to be updated and revised, since there are several theoretical and operational inconsistencies in it.

Keywords: PPP, Ilma Passos, Analysis, theory and practice.

PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UN ANÁLISIS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA

RESUMEN

El PPP es uno de los documentos rectores mas importantes de una institución educativa, por ello es fundamental que sea construido y remodelado cuando sea necesario de manera concisa y coherente con la corriente pedagógica adoptada en la práctica y, de sus creadores. El objetivo de este trabajo es analizar un PPP de una escuela pública ubicada en la ciudad de Apucarana - PR. La metodología consistió en un análisis documental analítico basado en las concepciones de Ilma Passos Alencastro Veiga (1998). Los resultados buscaron discutir la cultura escolar, la línea teórica de la institución, la formación de los docentes y el perfil del alumno a formar. Así, se concluye que el PPP necesita ser actualizado y revisado, ya que existen varias inconsistencias teóricas y operativas en el mismo.

Palavras clave: PPP, Ilma Passos, analizar, teoría y práctica.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um dos documentos norteadores do trabalho pedagógico da instituição e possui como função:

[...] buscar um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é,

também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais (VEIGA, 1998, p.12).

Outrossim, o PPP é o documento que conceitua e descreve a escola que se quer (MILANI, 2014), e possui como intuito fundamental a organização do ambiente escolar de um modo democrático, por meio de elaborações de normas coletivas e delimitações da ação pedagógica para formar o perfil de aluno desejado. Portanto, segundo Veiga (1998) é necessário compreender a qual referencial recorrer para a compreensão da prática pedagógica, além de conceber o projeto político-pedagógico da instituição educacional como uma reflexão de seu cotidiano. Tendo-o assim, como alicerce para a solução de possíveis problemas no âmbito escolar e para a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como uma organização generalizada da instituição e como organização da sala de aula, contemplando a relação da mesma com o contexto social, priorizando preservar a visão de totalidade. Conforme Veiga (1998), o PPP precisa expressar um processo democrático:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (VEIGA, 1998, p.13-14).

Para Barroso (2013), o conceito de cultura escolar tem sido utilizado para expressar a função da escola como transmissora de culturas específicas, tendo assim maior integração de crianças e jovens. Todavia a cultura da escola não possui uma definição consensual, ou seja, depende da postura teórica dos seus autores, mas é explicada como a formação dos processos organizacionais de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, dentre outras.

Sabe-se que o PPP não deve ser apenas um agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. Este deve ser vivenciado dentro da instituição em todos os momentos e por todos aqueles que são responsáveis pelo processo de educação. Também deve estar presente no projeto político-pedagógico o tempo escolar, que é um elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico (PARANÁ, 2017) Segundo Veiga (1998):

O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos de reuniões técnicas, cursos [...] (VEIGA, 1998, p.29).

Assim, o compromisso do PPP é coletivo, isso faz com que todo projeto pedagógico seja também um projeto político pois, está relacionado aos interesses reais e coletivos da população, devido ao compromisso com a formação do cidadão (PARANÁ, 2017). Com isso, o objetivo desse trabalho de pesquisa foi a princípio uma aproximação dialética do roteiro de Ilma P. A. Veiga (1998) e o PPP analisado.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo descritivo, e trata-se de uma pesquisa documental. Segundo Gil (2008) e Lakatos (2003) a fonte de coleta de dados da pesquisa documental está restrita a documentos, escritos ou não que ainda não receberam tratamento analítico. A presente pesquisa consistiu-se em analisar o conteúdo e a abordagem adotados por um PPP de um colégio estadual (Ensino Fundamental e Ensino Médio) do município de Apucarana, sob a perspectiva aproximada do roteiro elaborado pelos autores, a partir do livro de Ilma P.A. Veiga (1998) “Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível”. Como amostra, utilizou-se o PPP mais recente disponibilizado para a comunidade, no ano de 2019.

Como procedimento, buscou-se realizar uma leitura analítica e interpretativa do documento oficial, com o intuito de ordenar, sumarizar e estabelecer relação entre as informações contidas no mesmo. Após a coleta das informações, com ênfase no “Marco Conceitual” e no “Marco Operacional”, analisou-se os dados coletados no documento a fim de constatar se o PPP avaliado apresenta os requisitos apresentados no roteiro de Veiga (1998), utilizado como método analítico.

RESULTADOS

O conhecimento sobre a comunidade onde a escola está inserida torna-se relevante na decisão de escolha de conteúdos e na forma de ensino, visando atrair a atenção dos alunos por meio de uma relação com a vivência daquele local, buscando interagir os mesmos com a cultura que existe além dos muros da instituição e identificando benefícios que possam ser trazidos àquela comunidade. Isso ocorre através da cultura de escola, que maleabiliza a organização escolar e permite que ela se adeque à realidade social em que se estiver estabelecida. Ciente da importância de familiarizar-se com o contexto social, é possível averiguar o público discente da instituição escolar analisada:

Por estar localizado na área central da cidade, o Colégio [...] recebe um grande contingente de adolescentes e jovens oriundos de classe média alta e classe baixa. Na sua maioria são filhos de operários, comerciantes, professores, profissionais liberais, bem como alunos trabalhadores do período noturno, que se originam nos mais diversos bairros da cidade, bem como de cidades vizinhas do Vale do Ivaí. Os alunos que compõem a comunidade estudantil são compostos de adolescentes e jovens, com equivalência entre meninas e meninos, de religião católica, com idade média de 11 anos a 30 anos ou mais, por trabalharmos com o Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e Normal. A comunidade estudantil é constituída, em sua maioria, por alunos que ainda dependem das famílias, com renda familiar variável entre dois a mais salários mínimos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.62).

A instituição contempla uma equipe composta por diretor, vice-diretor, equipe pedagógica, secretária e auxiliares administrativos, inspetores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, bibliotecária e laboratoristas. Os professores, em sua maioria com pós-graduação, são incentivados a valorizarem os saberes prévios que os alunos apresentam e a partir destes conhecimentos conduzi-los além. São professores proativos, com consciência de que não são detentores do saber, e sim mediadores (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011)

O PPP apresenta e descreve claramente os objetivos gerais da instituição, porém não há menção de objetivos específicos. A instituição busca guiar a prática pedagógica com o intuito de posicionar o educando de forma crítica e responsável nas diferentes situações sociais, fazendo-se por meio do diálogo como modo de mediar conflitos e trabalhar a tomada de decisões coletivas. Além do mais, busca-se democratizar o ingresso e garantir a permanência e o sucesso do estudante em uma escola de boa qualidade, priorizando sempre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Ademais, a instituição afirma que idealiza ser uma escola “socialmente progressista, baseada na pedagogia histórico-crítica que vê o aluno como sujeito autônomo da sua própria história e de seu próprio desenvolvimento [...]” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.60).

A concepção de sociedade é abordada como:

[...] mediadora do saber e da educação presente no trabalho concreto dos homens que criam novas possibilidades de cultura e do agir social a partir das contradições geridas pelo processo de transformação da base econômica. sociedade humana vive hoje uma crise multidimensional. Com a depredação do ambiente natural, familiar e psíquico, estamos colocando em risco não somente o futuro da espécie humana, mas atual sistema vivo planetário. Nossa terra está enferma. Contudo, se crise é um perigo, também é um momento de libertação de forças criativas em busca de soluções, em busca de uma nova sociedade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.73).

Além disso é notório a acentuação da urgência da elaboração de práticas educativas que possuem uma função social de preparar o indivíduo para uma sociedade que está em constante e rápida transformação. Por fim, é afirmado que as mudanças da sociedade interferem na formação de valores do indivíduo e que, por isso a educação deve formar cidadãos críticos que sejam capazes de lidarem com essas situações. Na seção seguinte, denominada de “Concepção de Conhecimento”, o conhecimento é definido como “o resultado das trocas realizadas pelo sujeito com o meio e com os objetos de conhecimento. O lugar mais apropriado e organizado para essas trocas é a escola” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.74). O papel da família é apresentado como sendo o primeiro transmissor de conhecimento a respeito de

valores e conhecimento, essa primeira transmissão é necessária para que exista um caminho seguro para apoderar-se dos conhecimentos futuros dinamizados pela escola e a sociedade. Por fim, não é citado ou referenciado nenhum autor como base teórica para a concepção de conhecimento. A “Concepção de Educação” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p.75) é abordada como “uma prática social, uma atividade específica dos homens situando-os dentro da história. Ela não muda o mundo, mas o mundo pode ser mudado pela sua ação na sociedade e nas suas relações de trabalho” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p.75). Em seguida, é referenciado uma citação de Saviani (1992), na qual afirma que a educação é um fenômeno particular do ser humano e que ela ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho. Ademais, a educação não muda o mundo, mas pode ser o instrumento para modificar a sociedade e suas relações de trabalho. Por fim, é necessário salientar que essa seção se apresentou de modo sucinto a não ultrapassar dez linhas.

A “Concepção de Escola” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.75) exhibe uma citação de Freire (1992), a qual expressa que a escola consiste em um espaço social que contribui para a formação total do aluno, objetivando a melhoria da sociedade e que incorpora interesses políticos e ideológicos. Todavia, com a rotina do dia a dia, a escola acaba por muitas vezes dando maior ênfase no conhecimento cognitivo e na disseminação de informações/conhecimento, esquecendo-se assim da formação total do indivíduo. Desse modo a finalidade da escola e do professor é produzir situações problemas que proporcionem ao aluno uma ressignificação e reorganização do conhecimento.

A “Concepção de Ensino e Aprendizagem” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.77) é apresentada com citações de Saviani (1991), Lima (1994), Cagliari (1999), Vygotsky (1989) e Mello (2004). O ensino é tido como a atividade, reorganização, seleção e explicação de conteúdo por parte do professor, além das atividades de estudos dos educandos. A aprendizagem é apresentada na visão de quatro autores, e é definida dos seguintes modos: realidade social do aluno, a ação de aprender depende do aluno e ocorre de forma diferente para cada indivíduo, a aprendizagem decorre-se por meio de processos onde as estruturas mentais se modificam constantemente para que aconteça a ressignificação das já conhecidas por novas e/ou ainda em construções. E por fim, a aprendizagem significativa necessita promover a reflexão sobre a realidade do educando e a utilização na prática social.

Em seguida é elucidado a “Concepção de Infância” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.78) com referências a Piaget (1977), Kramer (2003) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). É apontado também que a avaliação na educação infantil deve fazer-se por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento do educando, sem a finalidade de promoção. Além do mais, tendo em vista que é na escola onde a criança passará maior parte do tempo de sua infância, é preciso pensar no ambiente escolar como um lugar de aprendizagem e cuidado.

A “Concepção de Inclusão”, nas páginas oitenta e três a oitenta e cinco do PPP, é apresentada da seguinte forma: primeiro é definido o que é o processo de educação de inclusão e quais dificuldades de aprendizagem e físicas ela atende, por fim é citado as Leis que garantem o direito de atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais especiais.

A “Concepção de Avaliação” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p.86) é contida como um processo avaliativo completo e contextualizado que busca formar um cidadão crítico. Não é apresentado ou citado formas de avaliações que contemplem esse objetivo. Por fim, é informado que os educandos podem tanto realizar a recuperação de conteúdos não dominados, como modificar as notas já aferidas.

Seguidamente, há uma seção particular para a proposta pedagógica curricular do ensino fundamental, na qual apresenta a proposta curricular de cada matéria, juntamente com os temas a serem abordados por série, a metodologia de aprendizagem, os recursos didáticos e o método de avaliação utilizados. As disciplinas apresentadas são: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e L.E.M- Inglês. Em todas as matérias é descrito uma metodologia de aprendizagem ativa que busca formar cidadãos críticos e completos por meio da estimulação do pensamento crítico e da reflexão frente aos assuntos propostos por meio de uma investigação da aprendizagem significativa por meio de problematizações. Por fim, é apontado que se busca agregar na formação do estudante aspectos políticos, éticos e estéticos.

As avaliações são apresentadas de forma processual e cumulativa, onde são considerados todos os momentos da prática pedagógica, considerando aspectos experienciais e conceituais. Desse modo utiliza-se de trabalhos de pesquisa, realização de experimentos, maquetes, modelos, avaliações dissertativas e de múltipla escolha, produção de texto e dentre outros, como ferramenta de avaliação.

A investigação da aprendizagem significativa pelo o professor pode ser por meio de problematizações envolvendo relações contextuais, interdisciplinares ou contextuais, jogos educativos, e também através do conforto de textos, trabalhos de pesquisa, realização de experimentos, produção de textos, maquetes, modelos, avaliações dissertativas e de múltipla escolha, trabalhos com consultas em textos, observação direta e indireta, participação e execução das mais diversas atividades escolares. É por meio desses instrumentos avaliativos diversificados que os alunos podem expressar os avanços na aprendizagem, à medida que interpretam, produzem, discutem, relacionam, refletem, analisam, justificam, se posicionam e argumentam, defendendo o próprio ponto de vista (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.113).

A proposta curricular para o ensino médio também apresenta as mesmas características citadas acima, porém com a diferença na grade curricular. Há a substituição da matéria Ciências por Química e Física, e a da matéria Ensino Religioso por Sociologia e Filosofia. Para mais, a matéria de L.E.M-Espanhol é adicionada. Todas as disciplinas atendem a carga horária vigente.

Por fim, para auxiliar na formação de um cidadão completo o PPP menciona o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil. É acentuado por meio dessas organizações o papel que a família e o corpo docente exercem sobre o aprendizado dos alunos. É esperado que a família, professores e funcionários da instituição trabalhem juntos em prol de uma escola que forme um cidadão completo para a sociedade. Uma escola que não possui caráter político-partidário, religioso, sem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus dirigentes e conselheiros. Também é elucidado reuniões de acompanhamento bimestrais, palestras, festivais e outras programações para que ocorra o incentivo da interação da família com a escola e com o educando.

O acompanhamento familiar em muitos casos precisa ser estimulado, pois há pais que ainda acreditam que a escola deve assumir sozinha a responsabilidade sobre educação/formação dos alunos, e esta não está conseguindo garantir efetivamente a conclusão de estudos de todos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 67).

As escolas públicas precisam garantir espaços de atuação coletiva, para que esse processo de democratização se efetive. Em razão desse objetivo, à escola e a todos os seus profissionais compete buscar meios para fortalecer e tornar eficaz a essa representatividade, compromisso com o conhecimento e com a aprendizagem de todos os alunos. Uma das formas para favorecer esse processo de democratização na escola, garantindo espaços de atuação coletiva, é fortalecer o Conselho Escolar, o qual constitui um importante espaço de tomada democrática de decisões. Dessa instância de representação participam diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.351).

DISCUSSÃO

O PPP, em tese, deve ser uma construção democrática e comprometida com uma escola de qualidade e para todos, em que a formação humana tem um caráter público e democrático (VEIGA; ARAÚJO, 2007). Essa formação deve ser compreendida como um processo contínuo e permanente, no âmbito das relações pedagógicas e sociais, em uma formação que precisa ser cuidadosamente planejada no PPP e, que deve focar na unidade e globalidade. Por ser uma prática social coletiva e emancipatória, a formação humana deve ser considerada como uma ação vital para a melhoria da escola de ensino médio, e deve estar comprometida com a escola de qualidade para todos, o PPP, portanto, deve estar comprometido com uma formação humana que tem um caráter público e democrático (VEIGA; ARAÚJO, 2007).

Nesse sentido, a partir da análise realizada, é possível concluir que o PPP não é recente, pois no site da instituição o documento é titulado como sendo referente ao ano de 2019, todavia ao abrir o

documento, o mesmo data o ano de 2011. Segundo Veiga (1998) o Projeto Político Pedagógico deve ser revisado anualmente. Além disso, no decorrer do corpo do texto encontrou-se menções de várias teorias pedagógicas, o que dificulta segundo Veiga (1998) atingir uma finalidade quanto às metodologias e práticas de ensino na formação de um perfil do egresso.

O documento analisado em questão é apresentado do seguinte modo:

Para definir o Projeto Político Pedagógico com estas características, muitos estudos foram realizados para o embasamento teórico-metodológico, pesquisas, reflexões e discussões coletivas entre todos os segmentos da comunidade escolar: professores, pedagogos, alunos, pais, setores administrativos da instituição escolar e funcionários em torno de objetivos comuns oriundos da realidade da escola, fundamentados teoricamente para sanar as dificuldades. Durante o desenvolvimento dos trabalhos constituiu-se um manancial de aprendizagem para todos os que dele participaram. [...] Em suma, o processo de construção do projeto foi dinâmico e exigiu esforço coletivo e comprometimento de todos, sendo concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.60-61).

Durante o decorrer do texto, é mencionado diversas vezes que o colégio segue a linha Progressista Histórico-Crítica:

O Colégio Estadual filosoficamente assume uma concepção integral de homem, de sociedade e de educação. Idealiza ser uma escola socialmente progressista, baseada na pedagogia histórico - crítica que vê o aluno como sujeito autônomo da sua própria história e de seu próprio desenvolvimento, um ser consciente, crítico, apto para agir e transformar a sociedade em que vive (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.60).

Pautada em uma filosofia progressista, onde o respeito humano, a formação de consciência crítica e o desenvolvimento da ciência e tecnologia são marcas para a sociedade atual (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.19).

O Projeto Político Pedagógico está embasado por elementos da gestão participativa e democrática do Ensino, tendo como enfoque uma linha progressista de educação, seguindo os princípios da ética, justiça e democracia (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.08).

Porém, faz-se uso, no documento, de pensadores que adotam linhas pedagógicas diferentes, como Piaget (1977), Vygotsky (19089), Freire (1992), dentre outros. Além disso, na seção “Concepção de Aprendizagem” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2011, p.78), é apresentado vários recortes de diferentes autores e no final do texto não há uma conclusão ou uma elucidação da concepção de aprendizagem para a instituição educacional em questão.

Para Lima (1994) aprendizagem é a vida, é o desenvolvimento da capacidade humana de pensar, pois ninguém pede para aprender. Na teoria progressista, o ponto de partida para se considerar aprendizagem é a realidade social do indivíduo, ou seja, que o aluno consiga fazer uma leitura crítica da realidade, para nela atuar e transformar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.78).

Segundo Cagliari (1999) a atividade de aprender pertence ao aluno, que ocorre de forma diferenciada para cada sujeito, que é entendido pela sua própria história e cultura desenvolvida ao longo de suas relações sociais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.78).

Vygotsky (1989) afirma que a aprendizagem ocorre por meio de um processo, pelo equilíbrio, ou seja, as estruturas mentais se modificam constantemente, trocando as já conhecidas por novas, ainda em construção. Neste sentido é sempre importante desafiar o aluno para que aprenda de forma efetiva. Ressalta também, que o indivíduo aprende por meio de sua interação social, ou seja, nas relações sociais que estabelece (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.78).

Para Mello (2004) a aprendizagem significativa necessita levar o aluno a refletir sobre sua própria realidade e a utilizá-la na prática social, como cita Perrenoud “o aluno acumula saberes, passa nos exames, mas não consegue usar o que aprendeu em situações reais. A escola básica deve ser enxergada como uma preparação de todos para a vida”.

Atualmente a ciência tem dado suporte a educação em geral nas descobertas sobre o processo da aprendizagem, de como o cérebro funciona e como o indivíduo aprende, na tentativa de aumentar a qualidade de ensino aprendizagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.78)

Outrossim, são utilizados vários fundamentos teóricos em referência a infância e ao ensino, como mencionado nos resultados, porém o PPP não se aprofunda na conceituação dessas referências, o que permite uma incompreensão sobre as distintas perspectivas metodológicas de ensino-aprendizagem e de concepção de infância e adolescência. Com isso, é importante enfatizar que o colégio não apresenta turmas de educação infantil, mas faz menção a infância e a avaliação na educação infantil.

Além disso, no corpo do texto do PPP sempre é acentuado a formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade: “Muito além de preparar os alunos para obterem bons resultados numa avaliação nacional, o compromisso da escola é com a sociedade que confia na Instituição a responsabilidade da escolarização.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.66); e ainda: “[...] a escola precisa repensar com urgência sua prática educativa, tendo sempre em vista sua função social: preparar o ser humano para a cidadania profissional em uma sociedade em constante e rápida transformação” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.74).

Porém no decorrer do documento encontrou-se a seguinte declaração:

O grande objetivo deste Estabelecimento de Ensino é de assegurar uma organização pedagógica, didática e administrativa voltada para um ensino de qualidade oferecendo aos alunos condições de igualdade para competir no mundo do trabalho (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.62).

O que inclina mais para a adaptação do que para transformação e, não condiz com a ideologia da linha Progressista Histórico-Crítica. Também, na seção que abrange a concepção de Inclusão, não é mencionado como a escola portadora do PPP trabalha frente a esse assunto. Ocorre assim somente a definição do que se refere o termo. E, não há menção de uma concepção de projeto Étnico racial e nem há presença das seguintes palavras: Étnico racial e racial. Desse modo, o PPP não apresenta meios para se trabalhar o assunto e nem mesmo o define.

No que diz respeito ao processo de avaliação, os métodos avaliativos são apenas citados teoricamente com lei e definições, não há menção de como ocorre a verificação de aprendizagem, de promoção, classificação e reclassificação, pois só é mencionado que existe esse processo, mas não quais os recursos utilizados. Conforme a Secretária do Estado da Educação:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o(a) docente estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor/conceito (PARANÁ, 2017, 2011, p.02).

A avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo vetado submeter o(a) estudante a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação. [...] na avaliação da aprendizagem dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de análise e síntese e à elaboração pessoal[...] a individualidade de cada estudante e sua apreensão dos conteúdos básicos deverão ser asseguradas nas decisões sobre o processo de avaliação, evitando-se a comparação com os demais (PARANÁ, 2011, p.03).

Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento educacional do(a) estudante, considerando as características individuais deste(a) no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARANÁ, 2017, p.03).

Todavia, no PPP é discorrido que o sistema de avaliação contribui para que muitos alunos não concluam o Ensino Fundamental. Segundo o Relatório Final de 2008 a 2011 “a reprovação ainda é alta, o aproveitamento escolar precisa ser alterado, com implementação de novas práticas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.69). Ademais: “Percebe-se, ainda, que existe algum ponto de excludência, entre

esses, destaca-se o sistema de avaliação, que acaba contribuindo para que muitos alunos não concluem o Ensino Fundamental, etapa obrigatória da educação básica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.67).

Por meio disso, é possível observar que a aprendizagem não está ocorrendo de modo significativo e que porventura o método avaliativo não está sendo aplicado como explicitado no documento:

Ao se pensar a avaliação da aprendizagem, como parte do processo de ensino se estará pensando que ela não deve ocorrer em momentos isolados desse processo, mas em seu todo. É preciso contextualizá-la num sistema maior de política educacional e social, procurando clarear os pressupostos que embasam a proposta educacional da qual faz parte a avaliação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.87).

Os dados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam que mesmo a escola apresentando resultados melhores do que várias outras do município, a mesma está com um índice de aproveitamento menor que 50% na média apresentada e, portanto, suscita um trabalho pedagógico de melhor qualidade com a finalidade de melhorar o seu desempenho também no IDEB DE 2011 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011). Ao analisar os dados que tangem a aprovação, reprovação e evasão dos alunos, pode-se observar que, em 2010, o número de alunos aprovados no Ensino Fundamental foi significativo, mas ainda persiste as reprovações.

Já no Ensino Médio, observa-se resultados alarmantes quanto a reprovação e desistência. Estes resultados apontam o ensino noturno como o responsável por esta estatística de desistência e reprovação. O perfil do aluno matutino difere do aluno noturno, já que a maioria dos alunos que estudam no período matutino não trabalham e possuem o tempo disponível ao estudo. Todavia, os alunos do noturno, em grande maioria, são alunos trabalhadores que saem do trabalho e vão para o Colégio, ao verificar no mapa demonstrativo as desistências e os abandonos se aproximam no percentual, pois os que permanecem e insistem diante das dificuldades têm um tempo reduzido de cumprir as tarefas da escola, conseqüentemente não se preparam para as avaliações e não cumprem com os trabalhos avaliativos propostos pelos professores. A proposta utilizada para minimizar este quadro é a capacitação continuada dos professores para o aperfeiçoamento profissional e o seu comprometimento com a educação, mudando as metodologias, instrumentos avaliativos, o relacionamento entre professor/aluno e buscando harmonia na relação do conhecimento teórico e as práticas vivenciadas pelos alunos.

Outrossim, a avaliação do Projeto Político Pedagógico é apenas mencionada em um curto parágrafo: “Todos os momentos de planejamento e construção do Projeto estão permeados por um processo de avaliação. Ela é ponto de partida e ponto de chegada, avaliando a instituição de forma global” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.61). Todavia não é elucidado como o processo avaliativo ocorre, e é notório que o documento se trata do ano de 2011 e o ano vigente é 2019. Assim, conclui-se que os objetivos apresentados não condizem com a realidade do ano letivo analisado e que não está ocorrendo a atualização e avaliação anual do documento.

Desse modo, pôde-se observar que o PPP precisa ser atualizado e revisado. Pois, segundo o roteiro de Veiga (1998) há incoerências no corpo do texto que comprometem o entendimento sobre a função e o funcionamento didático da instituição, além da falta de algumas concepções, como a da Étnico racial. Ademais, no próprio documento é mencionado que “A autonomia pedagógica está intimamente ligada à identidade e à função social da escola, aos estudantes e aos seus resultados, bem como à essência do PPP.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p.61). Com isso, se há controvérsias na essência do PPP também haverá controvérsias na autonomia pedagógica, visto que o PPP possui como objetivo “nortear e viabilizar a ação educativa” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.58). Veiga (2003) afirma:

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto, porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político pedagógico, construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocaria também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (VEIGA, 2003, p.275).

Por fim, a formatação do documento encontra-se cada momento com um layout, organização e cor de fonte diferente, o que permite perceber que sua realização foi executada a partir de recortes, por

partes, e juntou-as ao final. Isto indica que possivelmente a atualização e reestruturação do mesmo não está ocorrendo de maneira correta.

Conforme Veiga (2010):

O projeto político-pedagógico da escola [...] deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (Supervisão Educacional, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional). A esses cabe o papel de líder do processo de construção do projeto pedagógico de forma coletiva. Se, por um lado, a liderança do processo de construção do projeto pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é corresponsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e de segmentos organizados da sociedade local. Deve contar ainda com a colaboração e a assessoria efetivas de profissionais vinculados às superintendências, coordenadorias ou delegacias regionais, instâncias intermediárias da Secretaria de Estado da Educação (VEIGA, 2010, p.06).

No que se refere ao âmbito do marco operacional do projeto-político-pedagógico, o mesmo deve proporcionar uma base e sustentar o plano de ação da instituição quanto à realidade desejada. É ele que explicita a escola que queremos, sendo compatível e coerente com o marco situacional e em especial com o marco situacional (MILANI, 2014, p.6). Segundo Veiga (1998):

[...] é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania”. Para a autora “A escola persegue finalidades”, ou seja, deve-se levantar um diagnóstico inicial para, a partir dele, planejar ações para atender suas necessidades e finalidades (VEIGA, 1998, p.23).

Dessa maneira Gemerasca e Gandin (2002), afirmam que o Plano de Ação ou Programação:

É a proposta de prática para aproximar a realidade existente desejada. É a definição do que vamos fazer e do que vamos vivenciar para satisfazer as necessidades apresentadas na etapa anterior, pois a partir do momento em que conhecemos as reais necessidades de uma determinada prática, existe a possibilidade de se intervir nela a fim de transformá-la. Essa intervenção se mostra útil e eficiente quando a propomos em duas dimensões: a do fazer e a do ser, buscando alternativas executáveis por um período de tempo (GEMERESCA; GANDIN, 2002, p.19).

Assim, o PPP da referida escola, especifica o marco operacional em 7 passos: 1- Linhas de ação; 2- Gestão democrática; 3- Instâncias colegiadas; 4- Avaliação institucional; 5- Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; 6- Metodologias e recursos; 7- Potencialidades e fragilidades. O primeiro passo dá ênfase na formação continuada dos professores, incentivando-os a essa prática, cita a importância do ensino da cultura afro-brasileira, da cultura africana e da cultura indígena; valorizam a inclusão educacional e social na escola e participação efetiva dos profissionais da educação da família. O segundo ponto enfatiza que segundo a LDB N° 9394/96 que em seu Art. 14 afirma que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades. Para conferir essa autonomia à escola, e Lei define os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógicos da escola; II participação das comunidades em conselhos escolares ou equivalentes (LDB 9394/96).

Ou seja, esta atual gestão busca “uma organização interna da escola pautada em decisões democráticas, frutos de debates e encontros com a participação da comunidade educativa” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.351). O terceiro passo realça o conselho escolar, por meio desse espaço que ocorrem discussões democrática surgindo ideias, sugestões, princípios e ações que serão realizadas de forma conjunta e participativa; ainda menciona o conselho de classe é dividido em três momentos: pré-conselho de classe, com participação dos alunos; conselho de classe, com participação dos professores e pós- conselho de classe, com participação de professores e alunos. No final do processo do Conselhos de Classe, o que se verifica é a participação efetiva dos professores e alunos nos relatos das fragilidades e potencialidades da turma e atitudes dos professores, pois embora em momentos distintos a fala dos alunos

e dos professores acontecem semelhanças nos apontamentos. Outras instâncias são citadas como a APMF (Associação de Pais, Mestres e funcionários), alunos representantes de turma e o grêmio estudantil.

O quarto passo diz respeito a avaliação institucional citando a prova Brasil, em cumprimento a lei 9394/96. Ela busca avaliar a instituição de forma global ou seja: contemplando elementos que a constituem em função de sua finalidade por meio de instrumentos que permitam a manifestação das suas características próprias (identidade) e que desvelem em que medida se aproxima o cumprimento de seu compromisso social. É um processo de humanização, que é o conhecimento fundamentado nas dimensões políticas, culturais, simbólicas (dos valores e significados), técnica e social da Educação, para a construção da autonomia e emancipação humana.

Seguindo, o quinto passo diz respeito a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que segundo o colégio:

[...] é um importante componente do trabalho pedagógico e precisaria ser vista como um dos fios condutores na busca do conhecimento, de modo a dar pistas ao professor sobre qual o caminho já percorrido, em que ponto o aluno se encontra, que prática ou decisões devem ser revistas ou mantidas para que juntos, professor e alunos, possam chegar a um resultado satisfatório (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p.358).

A avaliação é trimestral, e em cada avaliação o objetivo é fazer a verificação de todo o conteúdo desenvolvido naquele período, que vai de zero a cinco pontos, não sendo admissível o “arredondamento”, tendo a média seis em cada uma das disciplinas como resultado final. Complementando os outros 50% da nota são realizadas avaliações formativas desenvolvidas durante o trimestre, entre as atividades estão: pesquisa de fundamentação teórica, apresentações de trabalhos, resenhas, projetos, etc. O aluno deve ter média final maior ou igual à 6,0 e frequência maior ou igual à 75%.

O sexto passo diz respeito a metodologias e recursos, enfatizando que essa metodologia é construída na busca de romper a verticalidade e principalmente com a prática bancária na relação pedagógica educador-educando, seguindo as orientações de Paulo Freire (2000). Cita-se a utilização de projetos, trabalhos em equipe, problematização, observação, experimentação, interdisciplinaridade, laboratórios de informática, laboratório de ciências e biblioteca. O sétimo e último passo foca nas potencialidades e fragilidades, destacando com ponto forte do colégio a valorização do ser humano e suas relações: com os alunos, com os professores, pais e toda comunidade educativa. E como destaque negativo a defasagem, principalmente nas turmas noturnas, esse fato sendo explicado pela dificuldade de adaptação dos estudantes, à falta de perspectiva, perseverança e compromisso.

Sobre o primeiro passo, constatou-se que existem professores com pós-graduação, alguns com mestrado, então de fato eles incentivam a formação continuada. As salas de aula possuem nome de pessoas importantes tanto nacionalmente quanto internacionalmente, por exemplo, sala Machado de Assis, sala Sigmund Freud, entre outros. Sobre a valorização da cultura afro-brasileira e a cultura indígena, não se encontrou muitas referências das mesmas. Sobre o segundo ponto, observou-se que de fato não há apenas uma pessoa, uma autoridade na escola, existindo desde auxiliares na direção, auxiliares na parte administrativas. Um ponto negativo foi o PPP, tendo em vista que o mais atual é do ano de 2012.

Ao analisar o terceiro passo, observou-se que a escola dá espaço ao grêmio estudantil, realiza de fato os conselhos de classe, ou seja, não há nada a ponderar. Sobre o quarto passo, que diz respeito à avaliação institucional, observou-se que há a realização da prova Brasil, porém não se constatou nenhuma ‘emancipação humana’ como foi citado. Assim, não é trabalhado essa vertente nas aulas, somente os conteúdos presentes no livro didático. Além disso, a avaliação do ensino-aprendizagem é trimestral e dividida em metade da nota em avaliação e outra metade em pesquisas e tarefas escolares.

No sexto passo, encontra-se um problema, já que a aula em sua grande maioria é expositiva, repetitiva e exaustiva para os estudantes. Os professores argumentam que os alunos não sabem se comportar em outros ambientes. Esse comportamento da escola é contraditório à pedagogia seguida, já que essa pedagogia visa romper com aulas expositivas. É pouco trabalhado a experimentação e a problematização. Em relação a eles não se comportarem em outros ambientes deve-se muito a cultura escolar, que repreende o aluno em sala de aula, o incentivando a ser passivo nas aulas. Assim sendo, quando o mesmo sai da sala a tendência é ficar ainda mais alvoroçado que em uma sala de aula. E

finalizando, as potencialidades do colégio são de fato essas relações humanas, já que fomos bem tratados por todos os funcionários de lá, seja por pedagogas, professores e pela própria diretora; e a fragilidade segue sendo a defasagem, tendo em vista que as condições sociais do Brasil impedem que um menor pobre apenas estude, levando em consideração que seu trabalho é mais importante para a família do que ter um estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial do Projeto Político Pedagógico do colégio estadual situado na cidade de Apucarana- PR, seguindo o modelo de referência de Veiga (1998) foi alcançada. No que se refere ao roteiro para elaboração do PPP adaptado de Veiga (1998), na análise foi possível perceber algumas questões: o PPP datava de 2011, segundo Veiga (1998) ele deve ser revisado anualmente. Também havia menção de várias teorias pedagógicas o que dificulta segundo Veiga (1998) atingir uma finalidade quanto às metodologias e práticas de ensino na formação de um perfil do egresso.

A importância do estudo sobre a construção, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio, tendo como elemento norteador o roteiro de Ilma Veiga justificou-se pelo fato da autora fazer opção por uma concepção de formação humana, o que significa buscar caminhos participativos e solidários para a formação de uma consciência crítica e, a unificação de ações dos envolvidos no contexto da escola para uma formação omnilateral.

Nesse sentido, o PPP deve ser construído, implementado e avaliado no movimento coletivo que deve diagnosticar possíveis problemas e apontar para possíveis soluções e avanços, configurando possibilidades de que os envolvidos no processo optem por projetos que atendam às condições do contexto social em que vivem e que avaliem e reavaliem suas práticas buscando cada dia mais a qualidade do processo educacional. Nas Palavras de Veiga (2010) exercitando o direito e o dever de decidir sobre os rumos de suas vidas e da instituição.

REFERÊNCIAS

APUCARANA, **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual- Ensino Fundamental, Médio e Normal, Apucarana, 2011.

BARROSO, J. **Cultura, Cultura Escolar e Cultura de Escola**. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GEMERASCA, M. P.; GANDIN, D. **Planejamento participativo na Escola**. O que é e como se faz. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. In: MACONI, M.A.; LAKATOS, E.M. (org.). 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILANI, N. O. **O Projeto Político Pedagógico – PPP como instrumento de comunicação e interação entre a comunidade escolar e a mediação do pedagogo**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unic_entre_ped_pdp_natalia_ossoski_milani.pdf> Acessado em ago de 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. INSTRUÇÃO N° 004/2011 – SUED/SEED. Curitiba: SEED, 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. **Coleção educação contemporânea**, 1992.

VEIGA, I. P. A.; **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA, I. P.A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>>. Acessado em ago de 2019.

RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: O JOGO DE DOMINÓ ADAPTADO COMO MODELO METODOLÓGICO

Manoel Osmar Seabra Junior, Maria Eduarda Badaró Molina, Alessandra de Souza Setúval

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: seabrajr.unesp@gmail.com. Agência de fomento: PIBIC-CNPq.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi adaptar o Jogo de Dominó concebendo o processo como um modelo metodológico, conseqüentemente, como um Recurso de Tecnologia Assistiva para um participante com Deficiência Múltipla. O enfoque foi o desenvolvimento das habilidades manipulativas como um facilitador para as atividades escolares e de vida diária. Para tanto, utilizou-se como metodologia a observação participante, que teve o propósito de descrever os acontecimentos a partir das observações motoras iniciais, seguida das intervenções dos pesquisadores, com interações nas adaptações de estratégias de ensino no recurso pedagógico. Os resultados apontaram que os estímulos verbais, ajuda física, posicionamento e coordenação motora das mãos, os modelos do dominó de textura e, finalmente, as peças de EVA ampliadas, o que constituiu um modelo de sequenciamento didático-metodológico que colaborou para evidenciar a memorização do formato das peças em tamanho padrão e na compreensão da dimensão espacial do tabuleiro. A oferta de diferentes estímulos e formas de peças colaboraram para a percepção tátil. Desse modo favorecendo a utilização desse recurso, direcionado para a vida desses estudantes, por se tratar de um jogo que traz características que auxiliam e estimulam as habilidades manipulativas e, conseqüentemente, para a melhora nas atividades de vida diária dos mesmos. Conclui-se que a utilização do jogo de dominó como um recurso de Tecnologia Assistiva, visando o treino de habilidades manipulativas, de interação e inclusão do estudante com deficiência Múltipla. Assim este recurso adaptado, é um jogo analógico eficaz para atender as diversas necessidades e interesses educacionais do participante, professor e terapeuta.

Palavras-chave: Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Jogo de dominó.

ABSTRACT

The objective of this study was to adapt the Domino Game by conceiving the process as a methodological model, consequently, as an Assistive Technology Resource for a participant with Multiple Disabilities. The focus was on the development of manipulative skills as a facilitator for school and daily life activities. For that, participant observation was used as methodology, which had the purpose of describing the events from the initial motor observations, followed by the researchers' interventions, with interactions in the adaptation of teaching strategies in the pedagogical resource. The results showed that verbal stimuli, physical help, hand positioning and motor coordination, texture domino models and, finally, enlarged EVA pieces, what constituted a didactic-methodological sequencing model that collaborated to evidence the memorization of the format of the pieces in standard size and in the understanding of the spatial dimension of the board. The offer of different stimuli and shapes of pieces contributed to the tactile perception. Thus favoring the use of this resource, directed to the lives of these students, as it is a game that brings characteristics that help and stimulate their manipulative skills and, consequently, for the improvement in their daily activities. It is concluded that the use of the domino game as a resource of Assistive Technology, aiming at training manipulative skills, interaction and inclusion of students with Multiple disabilities. So this adapted resource, is an effective analog game to meet the diverse educational needs and interests of the participant, teacher and therapist.

Keywords: Special Education. Assistive Technology. Game.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue adaptar el Juego de Dominó al concebir el proceso como un modelo metodológico, en consecuencia, como un Recurso de Tecnología Asistencial para un participante con Discapacidades Múltiples. La atención se centró en el desarrollo de habilidades de manipulación como facilitador de actividades escolares y de la vida diaria. Para ello se utilizó como metodología la observación participante, la cual tuvo como finalidad describir los eventos a partir de las observaciones motoras iniciales, seguida de las intervenciones de los investigadores, con interacciones en la adecuación de las estrategias de enseñanza en el recurso pedagógico. Los resultados mostraron que los estímulos verbales, la ayuda física, el posicionamiento de las manos y la coordinación motora, los modelos de textura de dominó y, finalmente, las piezas de EVA agrandadas, lo que constituyó un modelo de secuencia didáctico-metodológico que colaboró para evidenciar la memorización del formato de las piezas en tamaño estándar y en la comprensión de la dimensión espacial del tablero. La oferta de diferentes estímulos y formas de piezas contribuyó a la percepción táctil. Favoreciendo así el uso de este recurso, dirigido a la vida de estos alumnos, ya que es un juego que aporta características que ayudan y estimulan sus habilidades manipuladoras y, en consecuencia, para la mejora en sus actividades diarias. Se concluye que el uso del juego de dominó como recurso de Tecnología Asistiva, tiene como objetivo la formación de habilidades manipulativas, de interacción e inclusión de estudiantes con Discapacidades Múltiples. Por lo tanto, este recurso adaptado es un juego analógico eficaz para satisfacer las diversas necesidades e intereses educativos del participante, profesor y terapeuta.

Palabras clave: Educación especial. Tecnología de asistencia. Juego de dominó.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo com um participante com Deficiência Múltipla, com casuísticas da Deficiência Visual (cegueira) e da Paralisia Cerebral (PC), ambas em condições congênitas. O Decreto nº 5.296, Art.5º Inciso II, define Deficiência Múltipla como à associação de duas ou mais deficiências; e com mobilidade reduzida, que gera redução de flexibilidade, coordenação motora e percepção. (BRASIL, 2004)

A deficiência múltipla não tem uma causa definida, esta pode variar e ser de ordem motora, sensorial e linguística. Segundo Silva (2011), “sua origem pode ocorrer em fatores como: pré-natais, perinatais ou natais, além de situações ambientais tais como: acidentes e traumatismos cranianos, intoxicação química, irradiações, tumores e outras”. Trazendo prejuízos no desenvolvimento motor, na forma de como a criança pode conhecer o mundo e no desenvolvimento de suas habilidades, sendo necessário desde muito nova ser estimulada para que esses prejuízos não lhe causem mais déficits e possa executar suas tarefas diárias com mais autonomia. Segundo FELÍCIO; SEABRA JUNIOR; RODRIGUES (2019), “para analisarmos o impacto da deficiência múltipla, não basta compreender somente as deficiências que estão associadas, mas, sim, os seus efeitos sobre a funcionalidade da pessoa com relação ao ambiente em que ela vive”.

O participante deste estudo é atendido em um Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Assistiva, do Oeste Paulista, desde os seus nove anos. Participou de outros estudos desenvolvidos neste mesmo laboratório. Neste estudo, foi escolhido o Jogo de Dominó. Jogo que proporciona interação pela ludicidade e competição. O participante, em questão, aprecia, sente prazer no desafio de competir e superar sempre suas marcas. Assim, foram estimuladas suas capacidades psicomotoras, especialmente por meio dos movimentos de suas mãos ao jogar. Neste sentido a estimulação faz com que a criança interaja com o meio e com os objetos, reconhecendo e discriminando pessoas, locais e objetos com destreza motora, capacidades sensoriais e perceptivas. (SEABRA JUNIOR; FELICIO; RODRIGUES; SANTOS, 2018)

Segundo Mafra (p.16, 2008), “durante o jogo a criança estimula o pensamento através da ordenação do tempo, espaço e movimento, como, também, o respeito pelas regras e trabalha com treino de funções executivas, construindo nessa interação o seu conhecimento”. Essa coordenação colabora para que ele possa ter um desempenho adequado no Braille e Soroban e que consiga desenvolver suas atividades diárias, tanto em casa como na escola. Com esses interesses foi adaptado o Jogo de Dominó como Recurso de Tecnologia Assistiva. O termo Tecnologia Assistiva, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (2007):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007, p.26).

A tecnologia Assistiva tem por sua origem a colaboração entre seus pares nos contextos educacionais e terapêuticos. O trabalho colaborativo tem proporcionado a discussão e interação coletiva dos profissionais envolvidos de modo que a avaliação, adaptação, aplicação e reavaliação sejam eficazes quanto ao tempo, a usabilidade e a ergonomia dos seus usuários. Esta proposta teve em seu bojo a colaboração de terapeuta, pedagogo e professor de Educação Física.

Ressalta-se que a fase de adaptação não pode ser constituída se não observadas as características do estudante e avaliadas as condições motoras seguidas pelos interesses e necessidades deste sujeito. A Adaptação implica em mudar, minimamente, o recurso e inserir estratégias para que o envolvido tenha condições de autonomia e se equipare aos seus pares para concorrer ou disputar de forma igualitária, com o mínimo de diferenças possíveis dentro dos limites que cabe a cada um diante de seus estímulos do desenvolvimento.

As funções executivas que podem ser desenvolvidas ou treinadas são de importância ímpar diante na educação especial, visto que os prejuízos decorrentes no desenvolvimento da criança atípica exigem que se faça maiores e melhores os estímulos precoces para que se tenha um estudante com habilidades cognitivas que pouco exigem das modificações em ambientes, recursos ou estratégias. Segundo Mourão Junior e Melo (2011) “a função executiva é requerida sempre que se faz necessário formular planos de ação ou quando uma sequência de respostas apropriadas deve ser selecionada e esquematizada”.

Contudo, o objetivo deste estudo foi adaptar o Jogo de Dominó como um modelo metodológico e, conseqüentemente, obter um Recurso de Tecnologia Assistiva para um participante com Deficiência Múltipla, enfocando o desenvolvimento das habilidades manipulativas, como facilitador para as atividades escolares e de vida diária.

METODOLOGIA

Tipologia do estudo

Este estudo optou pela pesquisa descritiva analítica, por meio da observação do participante em que o pesquisador realiza intervenções e age como mediador.

Minayo (2004, p. 59) explica que:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto... Nesse processo, ele ao mesmo tempo pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas... transmitem o que há de mais ponderável e evasivo na vida real.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Em cumprimento aos preceitos éticos foram realizadas as coletas das assinaturas dos responsáveis, no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e no Termo de fotografia e filmagem. Os responsáveis pelo estudante autorizaram sua participação, que se encontra registrado sob o CAEE 94784218800005402 do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP).

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

O participante selecionado para a pesquisa foi um estudante do sexo masculino, matriculado na rede estadual de ensino, com 15 anos de idade, diagnosticado com Deficiência Múltipla (DM), no caso a associação da Paralisia Cerebral (PC), mais especificamente a encefalopatia crônica não progressiva (Diparesia espástica) e Cegueira Congênita. Possui boa elevação de membros superiores e controle de tronco satisfatório. Utiliza cadeira de rodas, não a manuseia, necessitando de ajuda para se locomover. Tem a mobilidade da coluna cervical preservada. Não tem dificuldades na fala e audição. Apresentação

dificuldades de concentração e atenção. Na classificação da função motora grossa (GMFCS) é considerado nível IV. Quanto à classificação no sistema de habilidade manual (MACS) foi atribuído o nível II e quanto à função comunicativa (CFCS) foi atribuído o nível I.

LOCAL

Os atendimentos foram alocados em um Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Assistiva, do Oeste Paulista, em uma sala ampla e específica. As sessões foram semanais, durante seis meses, totalizando 16 sessões de uma hora de duração.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Para coleta dos dados foram utilizados protocolos de observações, relatórios pós-atendimentos, fotos e filmagens produzidos nas 16 sessões. Nestes instrumentos foram separados os seguintes itens, por etapas de: 1. Apresentação do jogo de dominó de textura do Kit⁶² Laramara; 2. Apresentação das peças em EVA; 3. Apresentação do jogo propriamente dito; 4. Avaliação e Feedback do Pesquisador. O Participante iniciou com o treino de discriminação de texturas, pelo dominó de texturas e, posteriormente, de formas da composição numérica de cada peça do dominó, administrada pela oferta das peças em EVA no formato ampliado e, finalmente, a etapa de apresentação do tabuleiro adaptado e a inserção e treino de reconhecimento e discriminação das peças no formato comercial para encerrar com a composição do jogo propriamente dito, com autonomia e independência, intencionada pelas etapas didáticas sequenciadas.

SELEÇÃO DO JOGO

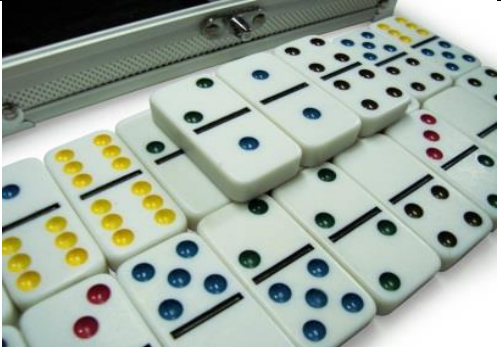
Foi selecionado o jogo de Dominó para o desenvolvimento do estudo, esta seleção foi baseada nas características do participante e no objetivo proposto pela pesquisa. É um jogo tradicional de mesa, lúdico, coletivo que desenvolve o raciocínio lógico e habilidades manipulativas de motricidade refinada, entre outras finalidades como:

- a) Competitivo pode ser jogado contra 1 a 3 adversários, proporcionando relação interpessoal;
- b) Atende os critérios de jogos de mesa (Joga-se sentados, em mesa ou superfície plana e não exige movimentação de membros inferiores);
- c) É um jogo com regras de fácil compreensão, porém exige mais atenção e concentração do jogador para atingir os objetivos propostos, conseqüentemente estimula o desenvolvimento e treinamento de funções executivas.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a descrição do Jogo selecionado:

⁶² Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual é uma organização da sociedade civil, sem fins de lucro e sem vínculos políticos ou religiosos. <https://laramara.org.br/>

Quadro 1. Descrição do Jogo Dominó



Jogo Dominó	
	<p>Jogo de mesa que utiliza 28 peças com formatos retangulares, dotadas normalmente de uma espessura que lhes dá a forma de paralelepípedo, em que uma das faces está marcada por pontos em baixo relevo indicando valores numéricos. Na área matemática das , um dominó é a figura retangular formada por dois quadrados congruentes colocados lado a lado.</p>


Fonte: elaboração própria, 2020.

Fonte das Imagens: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Domin%C3%B3>.

No Quadro 2, é apresentada a adaptação do jogo dominó, ressaltando suas características de adaptações.

Quadro 2. Recursos e suas adaptações

Jogo Dominó Adaptado	
 <p>1</p>	<p>Jogo de dominó adaptado em EVA: são peças do dominó em formato ampliado e textura de EVA colada em uma base de papelão, com os pontos das numerações em alto relevo, para uma maior percepção e melhor iniciação.</p>
 <p>2</p>	<p>Jogo dominó adaptado: peças originais de dominó que tem sob suas bases coladas um recorte de uma folha imantada (face contraria onde se identifica os números).</p>

 <p>3</p>	<p>Tabuleiro de madeira forrado com uma folha de aço galvanizado, para aderência das peças do domino adaptado.</p>

Fonte: elaboração própria, 2020.

Fonte das imagens: acervo do Pesquisador, 2020.

De acordo com o quadro 2, pode-se notar as diferenças existentes no jogo de dominó original para o adaptado. Para o que o participante com deficiência múltipla pudesse desempenhar o jogo, de modo satisfatório, foi necessário adaptar as peças e mesa (tabuleiro) e utilizar estratégias para que possibilitassem a participação. As adaptações apresentadas são com materiais de baixo custo, e reciclável.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos foram analisados por categorias e discutidos por sua relevância e sua usabilidade, diante do treino das funções executivas do participante, no quesito de inserir o jogo como um recurso de Tecnologia Assistiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estratégias adaptadas para execução do Jogo de Dominó



Etapa 1. **Apresentação do jogo de dominó de textura do Kit⁶³ Laramara:** a partir deste jogo o participante passou a ter noções de regras do jogo, de como manipular uma peça, do tamanho da peça. Entende como acontece o andamento do jogo, como: comprar peças, sua vez de jogar e a vez do adversário, aprendeu, também, que é possível colocar peças tanto do lado direito como do esquerdo, a diferença de um carretão para uma peça normal, no jogo de dominó e que as peças só podem ser posicionadas do lado de outra se sua parte for igual a que já estava na mesa.

⁶³ Dominó de Textura do Kit Laramara: Caixa contendo 28 retângulos de material emborrachado preto com 5x2,5 cm. Cada retângulo possui nas duas pontas um pequeno círculo de cor e textura diferente. <http://loja.laramara.org.br/>



Fonte: acervo do Pesquisador, 2020.

Os autores Lima, Loures e Pereira (2018) afirmam que a perda de uma determinada função sensorial é compensada por outros sentidos, que são aguçados, assim a perda da visão potencializa o desenvolvimento do tato fazendo com que identifique os formatos, dimensões e texturas. Mostrando a importância da exploração tátil como facilitador da aprendizagem a estudantes com deficiência visual. Podemos destacar que a o tecido epidérmico é composto por receptores táteis e o receptor tátil com grande sensibilidade é o corpúsculo de Meissner (GUYTON e HALL, 2011 apud LIMA, 2018).

Etapa 2. Apresentação das peças em EVA: o objetivo foi o participante entender como é o formato de uma peça do dominó original, apesar do dominó em EVA não ser uma cópia fidedigna do original, ela representa o formato e as separações das bolinhas, em alto relevo, para uma melhor identificação. Nesta fase o participante começou a ser submetido às sessões de intervenções dos pesquisadores, para aprender a identificar as peças. As intervenções aconteceram de diferentes formas. Essas formas dependeram da dificuldade do aluno em cada peça. Primeiro ele teve que ter a ajuda verbal, de como posicionar suas mãos na peça e como percorrer com seus dedos na peça; foi orientado para que encontrasse a linha que divide a peça ao meio; depois de achar o meio com uma das mãos (à direita, pois ele é destro), a outra mão foi posicionada sobre o lado esquerdo da peça, tampando o outro lado. Ele percorreu com os dedos para fazer a contagem das bolinhas, para saber qual a quantidade de bolas daquele lado da peça e memorizar o formato das numerações na peça; após ser feito de um lado foi dito ao participante para ele virar a peça para que pudesse fazer o mesmo com o outro lado da peça. Se mesmo com a ajuda verbal o participante não conseguisse fazer a identificação da peça era oferecido à ajuda tátil do pesquisador. Com essa ajuda o pesquisador segurava na mão do aluno, mostrando, com o passar dos dedos sobre a peça, primeiramente o meio da peça, sequenciada pelo procedimento de tampar a metade da peça com sua mão esquerda e com a mão direita pegando apenas seu dedo indicador e percorrendo, lentamente, pelo lado da peça que não está tampado. Sendo estabelecida uma regra *para a contagem das bolinhas*: esta sempre começou pelo lado superior da peça em linha reta, desce o dedo para a parte inferior e, por último, passando o dedo no meio. O participante tinha a função de ir contando quantas bolinhas ele encontrava (percebia) no decorrer da peça, e também, foi sua função se atentar a formação dessas bolinhas, se elas se encontram no meio, na lateral, nos quatro cantos e, assim, por diante, para que o participante aprendesse a identificar o formato que se posicionam as bolinhas para cada quantidade, para que quando ele adquirisse o domínio global, ele não precisasse mais contar bolinha por bolinha.



Fonte: acervo do Pesquisador, 2020.

Ao adaptar o jogo de dominó para EVA, foi ampliado o tamanho das peças, para facilitar o manuseio do estudante com deficiência visual, com o intuito de possibilitar uma maior percepção das peças e aprendizagem do jogo. A escolha dos recursos lúdicos, suas formas de utilização, e as possibilidades de adaptação do recurso devem ser ofertadas para suprir as reais necessidades de cada indivíduo. (GONÇALVES, BRACCIALLI E CARVALHO, 2013)

Etapa 3. **Apresentação do jogo propriamente dito.** Neste momento o estudante encontrou grande dificuldade, pois as peças originais tinham um formato menor que as peças de EVA e as marcações das bolas eram em baixo relevo, dificultando a identificação de quantidade o que dificultava para que o participante achasse o meio da peça, pois o baixo relevo dessas peças era sutil. Por conseguinte, o estudante necessitava de ajuda tátil, constante. Na sequência, as estratégias para jogar começaram a serem efetivadas.

As intervenções por meio de ajuda tátil e verbal foram essenciais para a superação da dificuldade em discriminar as peças. Nesse momento ele despertou outros sentidos para vencer a tarefa proposta mostrando que as estratégias foram eficazes para o estudante. Segundo os autores Felício, Seabra Junior e Rodrigues (2019), é fundamental que as crianças com deficiências múltiplas recebam informações externas do ambiente e assim possam interagir com o mesmo, sempre respeitando o tempo necessário para compreensão e resposta ao estímulo que lhe foi oferecido. Para a pessoa com cegueira, a linguagem assume um papel ainda maior, porque as informações visuais a que ele não tem acesso podem ser parcialmente verbalizadas. (NUNES E LAMÓNACO, 2010)

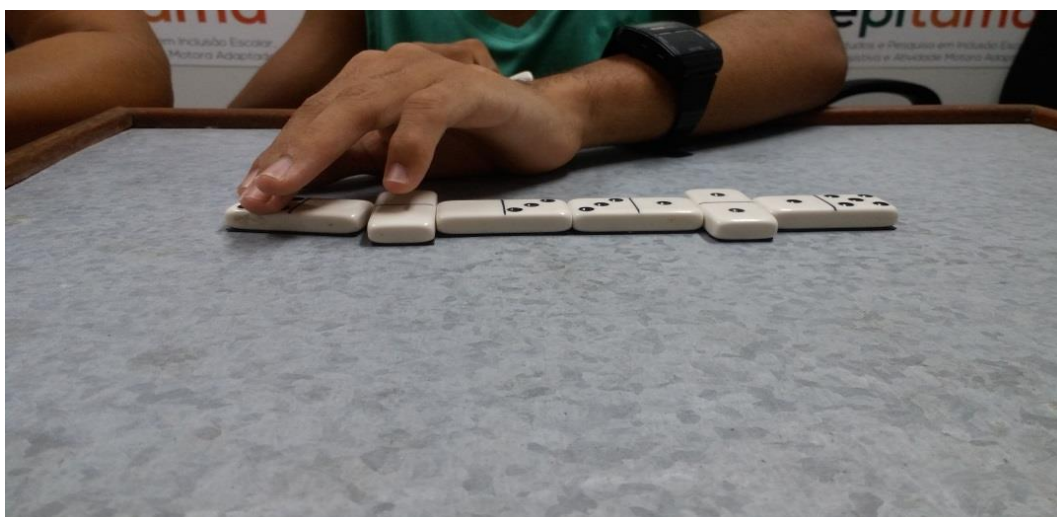
Adaptações das Estratégias de Ensino do Dominó Adaptado: a) o monte, ou seja, as peças para compra foram posicionadas apenas do lado direito do tabuleiro; b) o tabuleiro foi centralizado na frente do participante; c) posteriormente ao participante realizar a compra das peças no monte, ele tinha a tarefa de posicioná-las em fileira, de forma horizontal, ou seja, encostadas no tabuleiro em forma de fila, para que o adversário não conseguisse ver suas peças ; d) para que começasse o jogo, o participante identificava suas peças para saber se possuía o carretão em suas peças, se houvesse ele começava o jogo, caso contrário, o adversário começava; e) sempre que estivesse na vez do participante era lhe oferecido à ajuda verbal, primeiramente, caso, ainda, tivesse dificuldade era oferecida a ajuda tátil; d) quando chegava o momento do jogo, em que as peças tinham que sair do plano horizontal, para a vertical, era sempre posicionada na forma vertical, para o lado do participante, e não do adversário, para que facilitasse o mesmo a identificar a posição da peça no tabuleiro.



Fonte: acervo do Pesquisador, 2020.

Durante a exploração do jogo de dominó adaptado, ele pode perceber o espaço delimitado no tabuleiro, selecionar suas peças de jogo, reconhecia as mesmas e as organizava, podendo, no momento do jogo, dizer a disponibilidade que a peça se encontrava, ou a sua direita ou esquerda. Nesta etapa, percebeu-se o processo didático pedagógico que foi construído ao longo das etapas. Assim, explorar é uma das ações motoras mais importantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência múltipla, no que diz respeito às alterações visuais, uma vez que essas ações motoras manuais que envolvem dedilhar, transferir e manipular potencializam mudanças significativas no desenvolvimento motor (SCHMITT; PEREIRA, 2014)

Etapa 4. **Avaliação e Feedback do Pesquisador:** A partir do comportamento de dificuldade ou dúvida, referente à identificação das peças pelo participante, durante o jogo de dominó adaptado, reforçava-se o ensino com as peças de EVA, pois sendo maiores era de fácil aprendizado (identificação). Após sanar sua dificuldade era voltada à atenção do participante para o jogo. Para essa intervenção ocorrer, sempre, esperava-se que o participante solicitasse ajuda, deixando ele a vontade para que mantivesse o máximo de atenção e concentração para realizar a discriminação tátil.



Fonte: acervo do Pesquisador, 2020.

CONCLUSÃO

O Dominó adaptado propôs um modelo pedagógico de adaptações de estratégias de ensino, com o uso de diferentes recursos pedagógicos, para o desenvolvimento da percepção e discriminação tátil que

pudessem facilitar a memorização do estudante quanto à composição das peças e o posicionamento das formas em que os números se apresentam.

O Recurso pode ser considerado um Recurso de Tecnologia Assistiva na medida em que o estudante adquiriu autonomia para o jogo e, conseqüentemente, sua interação estimulou a funcionalidade para o treino da percepção tátil e orientação espacial, eficazes para atender as necessidades e interesses educacionais e de vida diária do participante.

As expectativas quanto à adaptação do jogo estão voltadas para sua gamificação de analógica para digital, o que será um desafio para atender a Deficiência Múltipla, enquadrada nessa casuística.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Decreto Nº 5.296, de 02 de Dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso 28 de Abril 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 75 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/> Acesso em 28 de Abril de 2020.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião V, de agosto de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

GONCALVES, Adriana Garcia; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de. **Desempenho motor de aluno com paralisia cerebral discinética frente à adaptação das propriedades físicas de recurso pedagógico.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2013, vol.19, n.2, pp.257-272. ISSN 1413-6538. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200009>.

FELÍCIO, Franciele Aparecida dos Santos; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; RODRIGUES, Viviane. **Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 67-84, mar. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000100005>.

LIMA, Maria das Graças da Silva; LOURES, Bruna Aparecida; PEREIRA, Carlos Alberto Sanches. **Objetos táteis como proposta didático-pedagógica para inclusão do deficiente visual no ensino superior.** Pontifícia Editora Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Pucrs, Porto Alegre, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br//acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/453.pdf>. Acesso: 03 de Setembro 2020.

LIMA, Maria das Graças da Silva. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no ensino de ciências: construção de objetos táteis de aprendizagem.** 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Unifoa, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2018.

MAFRA, S. R. C.; **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual.** In.: Secretaria de Estado da Educação [Superintendência da Educação; Diretoria de Políticas e Programas Educacionais; Programa de Desenvolvimento Educacional], p.16, 2008. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em 29 de Abril de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social.** 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOURÃO JUNIOR, Carlos Alberto; MELO, Luciene Bandeira Rodrigues. **Integração de Três Conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Universidade Federal de Juiz

de Fora, v. 3, n. 27, p. 309-314, jul/set. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n3/06.pdf>
Acesso: em 04 de Setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000300006>

NUNES, Sylvia; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades.** *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2010, vol.14, n.1, pp.55-64. ISSN 2175-3539. . Acesso em 03 de Setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006>

SCHMITT, Beatriz Dittrich; PEREIRA, Karina. **Caracterização das ações motoras de crianças com baixa visão e visão normal durante o brincar: cubos com e sem estímulo luminoso ou alto contraste.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2014, vol.20, n.3, pp.435-448. ISSN 1413-6538. Acesso em 03 de Setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300009>.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; FELICIO, Franciele Aparecida dos Santos; RODRIGUES, Viviane; SANTOS, Talita Maria Souza. RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISACEREBRAL: o jogo da velha como modelo metodológico. *Colloquium Humanarum*, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 546-553, 1 dez. 2018. Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC). <http://dx.doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001151>.

SILVA, Yara Cristina Romano. **Deficiência múltipla: conceito e caracterização.** Anais Eletrônico VIII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. CESUMAR – Centro Universitário de Maringá. Editora CESUMAR Maringá – Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/cp/inclusao/m3/leitura%203.pdf>. Acesso em 28 de Abril de 2020.

REPOSITÓRIOS EDUCACIONAIS DIGITAIS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA) PARA O ENSINO MÉDIO: CATEGORIZAÇÃO DE RECURSOS VOLTADOS À INCLUSÃO

Adriele Soares Breda¹, Danielle Aparecida Do Nascimento Dos Santos²

¹E.E PROF^o Maria Ernestina Natividade Antunes, Indiana, SP. ²Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: adrieleasbreda@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo são descritos os resultados de um projeto de iniciação científica em nível de ensino médio cujo objetivo principal foi localizar, analisar, selecionar e catalogar Objetos de Aprendizagem da Educação Básica – Ensino Médio, em portais de acesso público, seguindo os padrões de acessibilidade. A pesquisa realizada é qualitativa e foi organizada mediante as seguintes etapas: 1) Criação de Categorias para a busca em repositórios educacionais digitais; 2) Análise de conteúdos e temas abordados nos OA: as áreas do conhecimento atendidas com esta proposta e as possibilidades de Integração de Mídias na Educação; Ordenar as opções que visam a definição conceitual do OA e a elaboração de toda a documentação relacionada (Roteiro, Design pedagógico). Com base no acesso aos Repositórios Educacionais Digitais para a organização das fases de pesquisa foi possível elencar os temas e Catalogação dos OA, procurando na medida do possível atender as opções de acessibilidade em uma perspectiva de Inclusão. Os resultados obtidos foram a catalogação de recursos voltados às áreas do Ensino Médio publicados nos últimos 10 anos e que mencionam algo relacionado à inclusão. Foi possível construir um banco de dados com OA que possam ser utilizados em práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio.

Palavras-chave: Repositórios Educacionais Digitais. Objeto de Aprendizagem. Acessibilidade e Inclusão. Ensino Médio.

ABSTRACT

This article describes the results of a scientific initiation project at the high school level whose main objective was to locate, analyze, select and catalog Basic Education Learning Objects - High School, in public access portals, following the accessibility standards. The research carried out is qualitative and was organized through the following steps: 1) Creation of Categories to search digital educational repositories; 2) Analysis of contents and topics covered in the OA: the areas of knowledge covered by this proposal and the possibilities of Integration of Media in Education; Order the options that aim at the conceptual definition of OA and the elaboration of all related documentation (Script, Pedagogical Design). Based on the access to the Digital Educational Repositories for the organization of the research phases, it was possible to list the themes and Cataloging of OA, seeking as far as possible to meet the accessibility options in an Inclusion perspective. The results obtained were the cataloging of resources aimed at high school areas published in the last 10 years and which mention something related to inclusion. It was possible to build a database with OA that can be used in inclusive pedagogical practices in high school.

Keywords: Digital Educational Repositories. Learning Object. Accessibility and Inclusion. High school.

RESUMEN

En este artículo se describen los resultados de un proyecto de iniciación científica a nivel de bachillerato cuyo principal objetivo fue localizar, analizar, seleccionar y catalogar Objetos de Aprendizaje de Educación Básica - Bachillerato, en portales de acceso público, siguiendo los estándares de accesibilidad. La investigación realizada es cualitativa y se organizó a través de los siguientes pasos: 1) Creación de Categorías para la búsqueda de repositorios educativos digitales; 2) Análisis de contenidos y temas cubiertos en el OA: las áreas de conocimiento cubiertas por esta propuesta y las posibilidades de Integración de los Medios en la Educación; Ordenar las opciones que tienen como objetivo la definición conceptual de AA y la elaboración de toda la documentación relacionada (Guión, Diseño Pedagógico). A partir del acceso a los Repositorios Educativos Digitales para la organización de las fases de investigación,

fue posible enumerar los temas y Catalogación de AA, buscando en la medida de lo posible atender las opciones de accesibilidad en una perspectiva de Inclusión. Los resultados obtenidos fueron la catalogación de recursos dirigidos a áreas de bachillerato publicados en los últimos 10 años y que mencionan algo relacionado con la inclusión. Se pudo construir una base de datos con AA que se puede utilizar en prácticas pedagógicas inclusivas en la escuela secundaria.

Palabras clave: repositorios educativos digitales. Objeto de aprendizaje. Accesibilidad e inclusión. Escuela secundaria.

INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisadores e estudantes vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Educação Inclusiva – PPEI da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, tem atuado em diferentes vertentes da Educação Especial e Inclusiva, por meio de pesquisadores anteriormente vinculados também ao Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão – API, da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Presidente Prudente/SP.

A equipe atuou desde 2004 no desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OA), por intermédio do grupo API, participando das formações oferecidas pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC), visando a construção e divulgação dos OA.

A partir de 2007, em lançamento nacional, o repositório educacional digital denominado Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) passou a disponibilizar uma quantidade significativa de OA, além de sugestões de aulas e outros espaços formativos, via portal integrado, o Portal do Professor.

As experiências já vivenciadas pelo grupo de especialistas supracitados, permitiu-nos constatar que a tecnologia digital deve ser aproveitada como instrumento para facilitar a construção do conhecimento do educando. Nas escolas, o professor pode valer-se de informações provenientes de várias áreas e envolver-se com diferentes disciplinas, tornando o ensino cooperativo e interdisciplinar.

Para tanto, é necessário que o professor conheça os recursos oferecidos nos Repositórios Educacionais Digitais, descobrindo o potencial para a transformação da forma de ensinar e de aprender. Os Objetos de Aprendizagem podem ser usados com vistas à mudança na forma de conceber o ensino e a aprendizagem, utilizando-os como potencializadores desse processo. Assim, os OA podem ser utilizados dentro do sistema educacional visando torná-lo mais inclusivo, complementando as habilidades individuais e auxiliando na construção de um mundo que dá um sentido maior para a vida.

A produção e a disponibilização de OA permitem ao professor da escola pública maior contato com a tecnologia digital, definindo e encontrando recursos para transformar sua prática pedagógica, enriquecendo os ambientes de aprendizagem nas mais diferentes áreas.

Neste sentido, a integração das mídias digitais, a cooperação, o diálogo e a formação continuada, que podem ser proporcionadas pelo acesso às redes digitais de compartilhamento de OA, podem englobar não apenas as dimensões cognitivas, mas principalmente a disseminação de uma consciência social, ambiental, interdisciplinar e inclusiva.

Diante dessas perspectivas, o presente artigo apresenta os resultados de um projeto de iniciação científica em nível de ensino médio desenvolvido em 2019-2020, tendo como hipótese de que a categorização e organização de objetos de aprendizagem nas áreas do ensino médio, publicados em diferentes repositórios educacionais digitais governamentais e não governamentais, pode auxiliar atendimento a toda comunidade educacional e criar alternativas para práticas educacionais inclusivas.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Os objetivos do projeto de pesquisa foram: **Geral:** Localizar, analisar, selecionar e catalogar Objetos de Aprendizagem da Educação Básica – Ensino Médio, em portais de acesso público, seguindo os padrões de acessibilidade. **Específicos:** Analisar os conteúdos e temas abordados nos OA: as áreas do conhecimento atendidas com esta proposta e as possibilidades de Integração de Mídias na Educação; Ordenar as opções que visam a definição conceitual do OA e a elaboração de toda a documentação relacionada (Roteiro, Design pedagógico).

O projeto foi caracterizado pelo seu caráter qualitativo laboratorial, na qual foram definidos, categorizados e testados diferentes objetos de aprendizagem a partir da pesquisa sistemática em Repositórios Educacionais Digitais brasileiros.

As atividades foram realizadas por uma Analista Pedagógica (bolsista) e uma Especialista em AO (orientadora), e as ações de cada uma foram divididas para atender os objetivos específicos:

- Análise dos temas: as áreas do conhecimento atendidas com esta proposta e as possibilidades de Integração de Mídias na Educação, visando ordenar as opções que visam a definição conceitual do OA e a elaboração de toda a documentação relacionada (Roteiro, Design pedagógico);

- Catalogação dos OA, procurando na medida do possível atender as opções de acessibilidade, visando satisfazer tanto as normas de acessibilidade para web no padrão mundial, onde nos apoiaremos na W3C (<http://www.w3.org/>), quanto as normas específicas disponíveis no site do próprio Governo Federal;

Diante das ações estabelecidas, durante todo o projeto, foram realizadas reuniões quinzenais paralelas às etapas em desenvolvimento, para análise, reflexões e revisões das atividades aplicadas nos ambientes de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão tem como objetivo englobar e ensinar todas os estudantes, sem negar e nem esquecer as dificuldades de nenhuma criança. Segundo Tokarnia (2019) nos últimos anos ocorreu um grande crescimento em relação a matrícula de alunos com necessidades especiais nas escolas, cerca de 33,2% no Brasil, segundo dados do censo escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), neste mesmo período o percentual aumentou de 87,1% para 91,1% daqueles que foram incluídos no ensino regular, constituindo-se em um dos aspectos que auxiliou no processo de formação continuada de professores, garantindo a educação inclusiva.

Os dados do IBGE (2017) apontam que cerca de 24% da população possui algum tipo de deficiência. Ao apontar essa realidade no contexto escolar, a inclusão requer uma grande reflexão, a fim de que seja superada todas as barreiras que são impostas pela sociedade, obtendo assim uma educação inclusiva e justa.

A imagem abaixo refere-se à evolução anual de matrículas na perspectiva da educação inclusiva, denotando a relevância de buscar meios que garantem a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Tabela 1. Número de alunos com NEE, no Brasil – 2012.

Dependência Administrativa	Ensino Regular	Ensino Especial
	Brasil	
Pública	583.530	58.225
Privada	37.242	141.431
Total	620.777	199.656

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica (Brasil/MEC/INEP, 2012a).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como seu objetivo principal sanar as necessidades dos estudantes que carecem de uma orientação educacional especial, hoje denominados como Estudantes Público alvo da Educação Especial (EPAEE).

O AEE é desenvolvido por um profissional especializado, onde verifica as barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem, e a partir disso desenvolve formas alternativas de ensino, trazendo assim a educação inclusiva e adequada para cada estudante.

Como forma de auxiliar a inclusão no ensino regular foi construído o PEI (Plano Educacional Individualizado), este é um conjunto de estratégias construídas para que as necessidades dos estudantes portadores de deficiência e também para aqueles que possuem algum transtorno de aprendizagem, como dislexia e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) possam ser atendidas (PINTO, 2019). É uma ferramenta utilizada que pode ser considerada como indispensável, pois orienta os professores em como lidar com a necessidade de cada estudante, dando valor a individualidade de cada um, sendo assim para que possa trabalhar em razão ao desenvolvimento, levando em consideração os

desafios de aprendizagem. Segundo Munster et al (2014) o objetivo principal do PEI é desenvolver as estratégias pedagógicas que se encaixa na necessidade de cada criança, ou seja, leva em conta as necessidades individuais dos estudantes, tendo metas diferentes de acordo com as suas especificidades. O PEI deve ser avaliado e acompanhado por profissionais da área de psicologia e se necessário de outros especialistas.

Segundo (CAMPOS; PLETSCHE, 2014) o PEI é de extrema importância para redimensionar as práticas de professores da classe comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), pois desenvolve um trabalho de forma colaborativa. Diante disso, segundo Pinto (2019) as estratégias utilizadas para a inclusão escolar são:

- Conhecer as necessidades de cada aluno, integrando uma equipe multidisciplinar para o acompanhamento;
- Avaliações individuais que respeite o ritmo individual de aprendizado;
- Avaliar os pontos positivos e negativos de forma construtiva, levando em consideração assim uma forma de melhoria para tais pontos;
- Investir na tecnologia, trazendo ao ambiente os inúmeros recursos e estratégias de interação por meios digitais;
- Reconhecer as especificidades dos alunos a fim de promover o aprendizado de acordo com o seu ritmo;
- Flexibilização no modo de ensino.

Dentro da limitação de cada estudante é de extrema importância a busca da adaptação dos recursos para que possam ser incluídos em classe comum, buscando assim oferecer o desenvolvimento da socialização, autonomia e principalmente as atividades de forma diversificada e significativa para a construção da inclusão dentro da escola, o aluno com deficiência é capaz de realizar diversas atividades, pois a partir da interação com o meio social ocorre o desenvolvimento e aprendizagem. O incentivo e acompanhamento é um fator fundamental para o êxito tanto disciplinar quanto relacionado a aprendizagem. Como forma de auxiliar, hoje, a educação conta com as denominadas salas de recursos multifuncionais.

As salas de recursos multifuncionais funcionam com um atendimento especializado de pequenos grupos ou individuais, de acordo com a necessidade do aluno, onde seu principal objetivo é promover melhores condições de acesso ao ensino regular para os alunos com deficiência, superdotação e transtornos do desenvolvimento, matriculados na rede pública. Ela oferece atendimento em um ambiente onde é encontrado material de suporte pedagógico necessário, e trabalha com as dificuldades apresentadas e enfrentadas específica de cada aluno, porém antes de frequentar a sala de recursos, o aluno deve passar por uma avaliação pedagógica para analisar a sua situação.

Para o auxílio dos estudantes público alvo da educação especial, o trabalho realizado pelos profissionais da educação, devem ter um preparo para atuar em classes comuns e com alunos que apresentam alguma deficiência. Deste modo, as competências necessárias apontadas devem ser:

- Percepção das necessidades especiais;
- Avaliação contínua do processo de desenvolvimento educacional;
- Atuar com professores especializados em educação especial.

As salas de recursos multifuncionais tem como função complementar os conhecimentos de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular, dando o acesso a aprendizagem (SARTORETTO; SARTORETTO, 2010), porém ainda hoje nas escolas públicas não existe uma estrutura didática certamente própria para estudantes público alvo de educação especial, podendo ser física, mental e intelectual, mas se comprovado com laudo médico este recebe o direito de um ensino especial, como podemos citar uma professora em que auxiliará apenas aquele aluno para que ele tenha um ensino adequado baseado em suas necessidades.

Segundo (CERQUEIRA e FERREIRA, 2000) os recursos didáticos para alunos público alvo da educação especial requer uma elaboração, seleção ou adaptação de forma redobrada já que existem critérios para que estes recursos possam alcançar a eficiência desejada, sendo estes para crianças/adolescentes com deficiência visual, intelectual e auditiva.

Para o aluno com deficiência visual é necessário o ensino através do Braille, para que ele possa de uma forma alternativa ter o aprendizado assim como qualquer outra pessoa, mas para que esse aluno tenha esse aprendizado é preciso livros, materiais, e um professor que possa auxiliá-lo. Atualmente esses materiais já vêm sendo disponibilizado nas escolas, mas em escolas públicas ainda há certa dificuldade em adquiri-lo.

O Braille é um sistema de leitura que se baseia em 64 símbolos em relevo, é um recurso utilizado para sanar as necessidades de pessoas cegas ou com baixa visão. A leitura é feita de esquerda para a direita podendo utilizar o toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo.

Na educação de deficientes visuais podem incluir de forma alternativa materiais didáticos utilizados pelos alunos de visão normal, tais recursos apresentam um aproveitamento grandioso, como no caso materiais sólidos, de relevo, geométricos, mapa de encaixe e jogos, estes permitem a utilização de todos de forma inclusiva, já que apresentam baixo custo, fácil obtenção e que são utilizados no dia a dia em sala de aula pelos estudantes.

Um aluno diagnosticado com surdez, na escola deve receber um ensino através da língua Brasileira de sinais (LIBRAS), mas para isso é preciso um professor que esteja capacitado para o auxiliar, sendo assim, no Ensino Médio um professor que é formado em uma determinada área, nem sempre tem uma especialização para que ele possa estar passando seu conhecimento para esse determinado aluno, em razão disso é disponibilizado um professor capacitado para essa situação.

Já aqueles diagnosticados com deficiência intelectual necessitam tanto de um profissional que possa estar auxiliando como de materiais diferenciados, que seja de fácil compreensão de acordo com suas necessidades e que estimule o seu interesse, dando a oportunidade de alfabetização e aprendizado.

Entre muitos outros tipos de deficiência que há é preciso um investimento maior em materiais que irão facilitar o seu aprendizado, possibilitando aos estudantes público alvo da educação especial a oportunidade de aprendizagem como todos os alunos,

Diante disso, os Objetos Educacionais são todos aqueles recursos disponíveis com o objetivo de transmitir conhecimento, permitindo que todos tenham acesso a aprendizagem. Atualmente devido ao grande avanço na tecnologia está se mostrando cada vez mais presente em nosso cotidiano, portanto, muitos desses Objetos Educacionais são digitais, podendo na maioria das vezes serem disponíveis em forma de vídeos, livros didáticos, digitais, entre outros, porém nem sempre nas escolas públicas há a disponibilidade para esses alunos estarem desfrutando desse suporte de ensino, que é algo muito importante tornando possível a inclusão dos alunos com algum tipo de necessidade especial, como por exemplo para aqueles alunos que possuem alguma impossibilidade visual, pois, deste modo, ele consegue ter uma aula explicativa com áudios, vídeos possibilitando uma melhor aprendizagem.

Os repositórios são suportes onde estão presentes os recursos educacionais disponíveis para a realização de pesquisas relacionadas a vários assuntos, onde é possível a reutilização desses variados contextos, além disso, possibilitam aos professores da rede pública de ensino acesso de conteúdos de forma gratuita. Esses são encontrados digitalmente em sites, blogs sendo disponíveis em formas de vídeos, slides e até mesmo em forma de jogos.

Segundo Valente (1991) o computador pode ser tanto um mecanismo de aprendizagem como também um mecanismo na qual este jovem consiga se relacionar com o mundo. Sendo assim, para que

ocorra uma educação da forma que satisfaz os indivíduos envolvidos é necessário o apoio aos professores de tal forma que estes consigam realizar de maneira satisfatória seu trabalho. Para o amparo dos professores da educação básica, é disponibilizado pelo governo uma ferramenta a fins de auxiliar o seu acesso (PORTAL DO PROFESSOR, 2008). Neste portal existe a disponibilização de conteúdos pedagógicos digitais para que seja feita a aplicação diretamente em sala de aula, bem como é uma ferramenta que oferece tais conteúdos de forma gratuita.

Dentre alguns apoios encontram-se também a Tecnologia Assistiva (TA), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e as Salas de Recurso Multifuncionais, assim como auxílio disponibilizados no portal do MEC, que possui um papel de inclusão no ensino regular fundamental aos estudantes.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) eram representados apenas por materiais impressos, imagens entre outros, mas com o avanço que vem ocorrendo na tecnologia esses objetos também vêm sendo substituídos por materiais digitais, trazendo uma maior facilidade para a atualização de seus dados. Esses ficam disponíveis em plataformas que tem acesso todos aqueles que à pesquisam.

Segundo Wiley (2001) os (OA) são um tipo de orientação baseada em objetos da informática. Os objetos podem ser reaproveitados em diferentes contextos, permitindo a troca de conhecimentos. Segundo Schlünzen (2000) ao incorporar o OA na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) pode ser usada como suporte, possibilitando a construção de um local em que seja oportuno a fim de despertar a vontade de pesquisar, explorar e buscar cada vez mais motivando os aprendizes a desenvolver seus conhecimentos. Os OA possibilitam um aprendizado eficiente para os estudantes, pois possuem conteúdos que chamam a atenção como animação interativa, trazendo os conteúdos de forma clara e explícita.

Existe uma diversidade de ferramentas digitais disponíveis para acessibilidade que, se utilizadas, podem fornecer conteúdo acessível de altíssima qualidade. Com o uso desses recursos, juntamente com os padrões estabelecidos mundialmente, pretende-se apresentar sugestões importantes de como utilizar OA como conteúdos acessíveis no Ensino Médio.

Para o aluno que possui dificuldades em compreender os conceitos disciplinares, o uso dos OA pode estimular o desenvolvimento cognitivo (percepção, memória, linguagem, leitura, pensamento), por meio de um ambiente lúdico, o prazer em realizar as atividades propostas ou a imersão em contextos de seu interesse.

Uma determinada ideia pode ser percebida por meio de diversas formas e canais (visual, auditivo etc.). A animação trabalha com uma linguagem visual possibilitando uma decodificação imediata, ao contrário do texto escrito que necessita de uma reelaboração interna no qual há a necessidade de conexões dos conceitos nas estruturas cognitivas.

Nesse caso, os recursos de animação, enquanto recursos pedagógicos podem potencializar mais essa característica do ser humano, pois oferece a nossa percepção de importantes atributos, além do visual, que é o movimento e a trajetória, imprescindíveis nas atividades motoras.

Parte-se do princípio de que estudantes que possuem um bom domínio de leitura, escrita e interpretação, também necessitam de recursos visuais para execução de uma representação imediata. Podem associar imagem, som e texto e apresentar-se muito motivados e estimulados quando utilizam os recursos tecnológicos.

Sendo assim, construir e trabalhar um conceito por mais de uma mídia, possibilita a construção do conhecimento do aluno de forma mais rica, mais inclusiva e potencializadora, explorando o lúdico, os conhecimentos prévios do aprendiz e sua experiência pessoal.

É notório observar significativas melhorias no processo de aprendizagem dos alunos e também em fatores comportamentais, que incluem a diminuição da indisciplina, o envolvimento intenso do aluno com as atividades contextualizadas, a satisfação do professor ao compreender a potencialidade dos alunos usando os OA e como eles podem auxiliá-lo em sua prática pedagógica.

Portanto, a proposta foi criar categorias para a busca dos OA nas áreas do Ensino Médio, atendendo características como:

- a aprendizagem dos conceitos (disciplina);
- a acessibilidade;

- a integração de mídias.

Figura 1. Categorias de busca criadas.

INDICADORES PARA BUSCA DE RECURSOS EDUCACIONAIS	
1	Disciplina:(escolher)
2	Etapa: ensino médio
3	Tema
4	Objetivo
5	Descrição
6	Acessibilidade
7	Conectividade
8	Palavras - chave

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os OA analisados foram submetidos no Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE e redirecionados para o acesso no Portal do Professor, são recursos educacionais que procuram estimular o aluno a construir seu próprio conhecimento, por meio do desenvolvimento das capacidades de pensar, de interpretar, de relatar, de argumentar e de investigar.

O objetivo do BIOE é manter e compartilhar recursos educacionais digitais, denominados Objetos Educacionais (OE), para livre acesso para a população em geral, principalmente para a comunidade escolar. A interface do BIOE pode ser observada na figura abaixo.

Figura 2. Interface do BIOE.

O maior número de recursos localizados e submetidos se refere ao Ensino Médio e Superior, mas há recursos que podem ser usados em mais de um nível, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 1. Quantitativo por nível.

Ensino Médio	0289	1
Educação Superior (Nova estrutura)	206	9
Ensino Fundamental	068	5
Educação Infantil	51	8
Educação Profissional	23	5
Modalidades de Ensino	27	3
Educação Superior		1

Fonte: Banco Internacional de Objetos Educacionais (2020).

As áreas com maior número de objetos catalogados são de Matemática, Física e Química, além da Educação ambiental e Especial, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 2. Quantitativo por área.

Matemática	574	4
Física	266	3
Química	093	2
Biologia	590	1
Língua Estrangeira	438	1
Língua Portuguesa	420	1
Meio Ambiente	118	1
Ciências Naturais	53	8
Agronomia	84	7
Letras	43	7
Educação	28	6
Microbiologia		6

	08
História	54
Biologia Geral	90
Geografia	86
Natureza e sociedade	38
Literatura	99
Astronomia	32
Informação e Comunicação	16
Botânica	04

Fonte: Retirado dos dados estatísticos do BIOE (2020).

Para tanto, o educador deve assumir o papel de mediador, ou seja, orientador nas suas dificuldades, nos caminhos a serem tomados (nesse aspecto os recursos podem ajudar e muito, pois muitos permitem múltiplas alternativas de resolução) e, acima de tudo, fazer o estudante aprender por meio do seu próprio erro. Isto significa um outro tratamento ao erro, estimulando o aluno a identificar esse erro e como trabalhar para reelaborar novas soluções.

CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi analisar o papel dos repositórios educacionais voltados a educação inclusiva no ensino médio. Com base na pesquisa realizada no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) percebe-se que os OE estão presente em sua maior parte no ensino médio, porém alguns de seus recursos podem ser utilizados em mais de um nível. Além disso, identificou-se que o maior número de objetos categorizados, estão presentes nas seguintes disciplinas: matemática, física e química e além do mais em educação ambiental e especial.

Nesse sentido, o professor deve desempenhar o papel de mediador, orientando os estudantes em suas dificuldades, dando suporte, a fim de superá-las, sendo assim estes recursos colaboram muito no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, cabe citar, que a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) desempenha papel relevante, visto que, pode ser utilizada como suporte no ensino/aprendizagem, tornando possível a construção de ambientes oportunos que estimulem a vontade de pesquisar, explorar, motivando os estudantes a desenvolver conhecimentos (SCHLÜNZEN, 2000), assim como os OA, já que estes trabalham com conteúdos interativos, despertando interesse e promovendo conteúdos de forma explícita.

Pode-se concluir também, que no ensino inclusivo os alunos devem ser avaliados por si próprio, sem realizar comparações em relação aos colegas de turma, visto que os objetivos a serem alcançados é de acordo com o desenvolvimento que lhe foi proposto.

Tivemos o cuidado de pensar no uso do objeto, apresentando estratégias de ensino e formas de se trabalhar baseados em uma abordagem interdisciplinar e inclusiva, aliando as diferentes áreas do conhecimento.

Um dos motivos para a realização do projeto, especificamente pela utilização de OA acessíveis no ensino médio, baseia-se no fato de se ter cada vez mais estudos e pesquisas, informações e conhecimentos que acabam repercutindo nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

As práticas de inclusão devem incluir substancialmente a mudança de posturas na escola comum, trazendo para o cotidiano do professor a cultura de realização de leituras, investigações, discussões, projetos, entre outras atividades.

Foi possível perceber que pesquisas como essa são muito relevantes e indicam quais estudos devem ser realizados bem como processos de formação continuada, que devem auxiliar os profissionais da educação a atingir o patamar de uma escola inclusiva, visto que, todos tem direito ao acesso comum e inclusão social no meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>

ALMEIDA, M. E. B. Educação Projetos Tecnologia e Conhecimento – 1ª ed. – São Paulo: PROEM, 2001.

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCHE, M. D. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 15. ed., abril de 2000.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009.

MUNSTER, M. A. V.; LIBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. Revista da Sobama, Marília, 15 (1), 43-54, 2014. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2014.v15n1.4186>

NASCIMENTO, A.C.A. Princípios de design na elaboração de material multimídia para a Web. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://rived.proinfo.mec.gov.br/artigos/multimidia.pdf> > Acesso em: Abril de 2019.

NASCIMENTO, A.; MORGADO, E. Um Projeto de Colaboração Internacional na América Latina. Brasília: 2003. Disponível em: < <http://rived.proinfo.mec.gov.br/artigos/rived.pdf> > Acesso em: Abril de 2019.

OKADA, A. Desafio para EaD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: Silva, M. (org). Educação Online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

PIMENTA, P.; BATISTA, A.A. Das plataformas de E-learning aos objetos de aprendizagem. In: Dias, A.A.S.; Gomes, M.J. E-learning para e-formadores. Minho, Tecminho, 2004.

PINTO, Diego de Oliveira. **4 estratégias pedagógicas para promover a inclusão na escola**. 2019. Repórter da Agência Brasil. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/estrategias-pedagogicas-para-inclusao-na-escola/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

Portal do Professor. [online]. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br> > Acesso em: 01 ago 2008.

ROCHA, H.V.; BARANAUSKA, M. C. C. Design e avaliação de interfaces humano-computador. Campinas: NIED/UNICAMP, 2003.

SARTORETTO, R.; SARTORETTO, M.L. Atendimento Educacional Especializado e Laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam. Disponível em: Acesso em:10 abr. 2013.

SCHLÜNZEN, K. et al. A Construção de Conceitos de Matemática com Objetos de Aprendizagem. CD-ROM do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Leiria/Portugal: 2005.

SCHLÜZEN, E. T. M. Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas. 2000. 240 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2000.

TOKARNIA, Mariana. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais**. 2019. Repórter da Agência Brasil. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20cinco%20anos%2C%20de,Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20\(Inep\)..](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20cinco%20anos%2C%20de,Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20(Inep)..) Acesso em: 22 ago. 2020.

VALENTE, J.A. Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991.

VALENTE, J.A. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In: JOLY, M.C.R.A. A Tecnologia no Ensino: Implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. cap. 1, p. 15-37.

WILEY, D. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and taxonomy, 2001. Disponível em: www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc Acesso em: Abril de 2019.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and taxonomy. 2001. Disponível em: . Acesso em: 17 maio 2016.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Gabriele Nascimento de Carvalho, Luiz Rogerio Romero, Jaqueline Costa Castilho Moreira

Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP. E-mail: gabi_nascimento15@hotmail.com

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (RP) apresenta uma nova perspectiva na relação teoria e prática para a formação docente, ao propor uma sistematização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e com isso, promover uma aproximação inter- instituições, envolvendo o ensino superior e a rede de ensino básico ofertados neste entorno. Este trabalho objetiva analisar a implantação do RP, no curso de Educação Física de uma universidade pública, na região de Presidente Prudente, dentro da periodização de sua implementação: 2018-19. Para tanto, foi realizada uma investigação qualitativa, tendo o estudo de caso como principal procedimento metodológico. Os resultados foram obtidos através da análise documental, articulando o referencial teórico, que discute a dicotomia teoria e prática, com as fontes primárias (editais, manifestos e documentos curriculares) e com as fontes secundárias sobre a temática, disponíveis em bases de dados. Dessa forma, o programa é apresentado e seus aspectos históricos destacados, bem como explicitadas as discussões sobre sua vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Foi possível concluir que a implantação do Programa contribuiu com a minimização das lacunas entre teoria e prática, pela troca de experiências entre os participantes e pelo enfoque dado a este tipo de estágio, que prioriza o aprendizado, seja pelo oferecimento de uma formação inicial ao licenciando ou por uma formação continuada aos docentes, que lecionam e colaboram com o programa.

Palavra-chave: Educação Física. Instituição de Ensino Superior (IES). Teoria. Prática. Estágio.

THE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CASE STUDY ON INITIAL TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

The Residência Pedagógica Program (RP) presents a new perspective on the relationship between theory and practice for teacher training, by proposing a systematization of the supervised internship in undergraduate courses and thereby promoting an inter-institution approach, involving higher education and the network basic education offered in this environment. This work aims to analyze the implementation of RP, in the Physical Education course of a public university, in the region of Presidente Prudente, within the period of its implementation: 2018-19. For this, a qualitative investigation was carried out, with the case study as the main methodological procedure. The results were obtained through documentary analysis, articulating the theoretical framework, which discusses the theory and practice dichotomy, with the primary sources (notices, manifests and curricular documents) and with the secondary sources on the theme, available in databases. In this way, the program is presented and its historical aspects highlighted, as well as the discussions about its link with the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) of Brazil. It was possible to conclude that the implementation of the Program contributed to the minimization of the gaps between theory and practice, by the exchange of experiences among the participants and by the focus given to this type of internship, which prioritizes learning, either by offering initial training to the graduate or by continuing training for teachers, who teach and collaborate with the program.

Keywords: Physical Education. Higher Education Institution (HEI). Theory. Practice. Internship.

LA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDIO DE CASO SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL DEL PROFESSORADO

RESUMEN

El programa Residência Pedagógica (RP) nos trae una nueva perspectiva en la relación teoría y práctica para la formación docente, proponiendo una sistematización de la pasantía supervisada en los cursos de licenciatura y con eso, acercar las instituciones, envolviendo el educación superior y las redes de educación básica ofrecidos a cerca del. Este trabajo tiene como objetivo analizar la implantación del RP, em lo curso de Educación Física de una universidad pública, en la región de Presidente Prudente, dentro de la periodización de su implementación: 2018-19. Para eso, fue realizado una investigación cualitativa, con el estudio de caso como el principal procedimiento metodológico. Los resultados fueron obtenidos traves del análisis documental, articulando el referencial teórico, que discute la dicotomía teoría y práctica, com las fuentes primarias (editais, manifiestos y documentos curriculares) y con las fuentes secundárias del tema, que estan disponibilizadas em banco de datos. De esa manera, el programa es apresentado y sus aspectos históricos destacados, bien como explicitar las discusiones sobre su vinculación con la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Brasil. Fue possível concluir que la inplantación del Programa contribuiu con la disminución de las fallas entre teoría y práctica, el cambio de experiencia por entre los participante y por el enfoque dado este tipo de pasantías, que da prioridad el aprendizaje, sea por ofrecimiento de una formación inicial a lo licenciando o por una formación continuada a los docentes, que estan lecionando y ayudan con el programa.

Palabra-clave: Educación Física. Institución de Enseñanza Superior (IES). Teoría. Práctica. Pasantías.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a distância teoria e prática no magistério é recorrente dentro da história da formação de docentes. Sendo que na profissionalização dos professores, essa vivência em sua formação inicial torna-se um quesito relevante; pois esses ao ingressarem no mercado de trabalho serão expostos diariamente a diversas situações, das quais são exigidos improviso, equilíbrio, coragem, determinação, foco, resiliência, entre outros fatores, sem se esquecer do embasamento teórico.

Vázquez (1977) resalta que, muitas vezes o termo prática é tido como algo pejorativo e utilitarista, que diz respeito à praticidade, ao prático. Nesse trabalho adotou-se a prática como a representação da ação, do fazer em uma atividade real, reflexiva, realizada em conjunto e transformadora.

Nessa perspectiva Arriarán-Cuéllar (2014), em uma releitura de Vázquez (1977); concorda com ele, ao afirmar que a teoria por si só não é suficiente; ela necessita da prática para um aprendizado significativo e eficaz. Em outras palavras, o autor reforça a ideia de que o ser humano somente é capaz de aprender e evoluir, quando lhe é apresentado teoria e prática. Pensando na formação inicial docente, essa relação deve ser desencadeada de modo que o professor não apenas transmita o conhecimento, mas que também construa um aprendizado com seus alunos.

É consenso entre esses e outros autores (BATISTA, 2008; ARANTES; GEBRAN, 2013; CASTRO, 2017), que o professor não é formado apenas pelo conhecimento teórico, mas também pela vivência do magistério em momentos de praxis.

Corroborando com esse pensamento a afirmação de Arantes e Gebran (2013) de que é através da prática que se concretiza o saber docente, sendo essencial estabelecer a relação teoria e prática durante a formação do educador.

Arriarán-Cuéllar (2014) acrescenta a esta perspectiva, a relevância de se trabalhar com a realidade do cotidiano escolar, ao enunciar que a pedagogia não pode ser algo abstrato, havendo a necessidade da interação ativa do professor com a prática, a fim de que compreenda os aspectos mais complexos da relação e possa atuar.

Diante disso, este estudo enfoca o programa Residência Pedagógica (RP) como um fenômeno que explicita a relação teoria e prática, ou ainda teoria-práxis descrita, analisando os aspectos favoráveis e aqueles que representam algumas vicissitudes, durante sua implantação entre 2018-19.

A análise do Programa dentro de um currículo ativo, que é aquele que efetivamente ocorre dentro das escolas (GOODSON, 1995); traz uma nova perspectiva para a formação inicial promovida pelos cursos de licenciatura, ao correlacionar a teoria com a prática; ao aproximar a Instituição de Ensino Superior (IES) com a educação básica ofertada pela rede pública e/ou por instituições sem fins lucrativos, conforme o Edital CAPES nº 06 (BRASÍLIA, 2018a), e ao possibilitar ao longo do percurso de implantação reflexões, ajustes e novas ações.

Vale ressaltar que, no texto desse mesmo Edital (BRASÍLIA, 2018a) são mencionados outros documentos norteadores apontando o enfoque adotado por políticas internacionais, como as existentes na coleção de metas da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 2015), conhecida como Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Todos os objetivos presentes nos ODS buscam uma evolução na sociedade mundial, combatendo a fome, a desigualdade, além da conscientização sobre o meio ambiente.

Desse documento internacional foram salientados dois itens, o nº 4 e o nº 17 por revelarem uma aproximação tanto com o Edital CAPES nº 06 (BRASÍLIA, 2018a), como com os objetivos e a condução do programa RP. Dentro dos objetivos ODS nº 04 estão: a intenção de assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Já os objetivos da ODS nº 17 referem-se à necessidade de fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

De acordo com o documento brasileiro, acima mencionado, fazem parte do programa RP: os graduandos em licenciatura, chamados residentes; o professor da escola da rede pública, nomeado preceptor; ambos trabalhando ainda em conjunto com outro parceiro, o coordenador institucional da universidade, que deve ser doutor e ministrar aulas em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

O vínculo de parceria que pode ser estabelecido com o programa Residência origina-se do trabalho colaborativo, já que preceptores e residentes realizam planejamentos, interagem e atualizam-se. Esse aprimoramento ocorre devido a este tipo de ação ser realizada entre os docentes em exercício, e por meio do contato com a vivência profissional nas escolas; sendo que os lecionando que participam desse processo, contribuem também ao inserir neste contexto de parceria, diversas ideias inovadoras que possibilitam uma melhor aproximação com os alunos das unidades. Essas vivências e as trocas de conhecimentos trazem benefícios recíprocos, não somente para a formação inicial das IES, mas também para as escolas como um todo, desde os alunos, funcionários e gestão.

A troca de experiências entre os residentes, preceptores e coordenadores, possibilita a criação de metodologias de ensino e planos de ação; a organização de eventos na escola, e até mesmo na IES, o planejamento de aulas, a regência supervisionada, a interação com o meio escolar. Ações essas que enriquecem o conhecimento acadêmico e profissional de todos os envolvidos.

Pensando no âmbito da formação, a RP possibilita ao licenciando uma interação com residentes de outros cursos, o que leva a inter e multidisciplinaridade, que se acredita relevante e capaz de agregar alterações positivas nas aulas das diversas disciplinas e mesmo nos eventos escolares, pois o bom convívio dos professores, gestores, residentes traz benefícios, para a escola e para a IES, como um todo.

Essa parceria vai além dos processos de trabalho conjunto entre instituições, no tocante ao distanciamento e as vicissitudes encontradas na aproximação teoria e prática. Envolve também as discussões sobre a vinculação do RP com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em implantação no país, desencadeadas em períodos temporais próximos.

Levantadas estas indagações, a proposição deste trabalho direcionou-se para o questionamento sobre a efetividade do programa RP na prática, seus agravos e sua possível colaboração na formação inicial docente. Também auxilia no entendimento sobre as críticas negativas e positivas referentes ao programa.

Dentre as opiniões contundentes sobre o RP tem-se o “Manifesto de Repúdio”, publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2018), que apresenta várias críticas e aspectos negativos quanto a implantação do Programa Residência, sendo o principal

apontamento: a perda da autonomia do currículo mediante a sua vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutido com maior profundidade ao longo desse estudo.

Todavia, em artigos como o de Carmo e Rocha (2016), há relatos de licenciandos, que são elencados aspectos positivos como: a troca de experiências entre os futuros professores com os preceptores, que são os professores da rede de ensino básico. Também as dinâmicas de trabalho coletivo do RP, apontam que o vínculo entre teoria e prática do programa, vai além das atividades do estágio obrigatório, pois são realizados encontros fora da escola, com a finalidade de orientação desses graduandos e por fim, os momentos para realização de planejamentos com os preceptores e coordenadores, a fim de se refletir sobre as atividades e ações colocadas em prática durante as aulas nas escolas.

Diante da contextualização realizada para elucidação do programa, o objetivo deste estudo foi analisar a implantação do programa Residência Pedagógica na licenciatura de Educação Física, em uma universidade pública, na região de Presidente Prudente/SP, dentro da periodização 2018-19.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um trabalho sobre história recente, de abordagem qualitativa para o qual foi realizado um estudo de caso, tipo de pesquisa multimetodológica.

Segundo Yin (2001) o estudo de caso é uma investigação empírica de acontecimentos atuais em seu contexto, principalmente quando esse não tem limites claramente definidos. Afirmar também que é possível obter resultados de qualidade em um curto período de tempo, desde que haja um planejamento rigoroso. No entanto, deve-se atentar para que a inexperiência e a flexibilidade do pesquisador iniciante não resultem em um estudo inacabado.

Na expectativa de contribuir na minimização da distância entre teoria e prática existente no ensino superior, colaborar com as discussões desencadeadas com a implantação do programa RP nos cursos de licenciatura, em especial dentro da Educação Física escolar e seus efeitos; esse programa foi abordado como um fenômeno e um caso.

Sendo assim, o procedimento metodológico ocorreu em etapas. Junto à etapa de preliminares que envolvem o planejamento, como assevera Gil (2008), foi feita uma revisão, tipo de pesquisa exploratória que visa recuperar informações sobre o assunto, facilitar a delimitação do estudo, recuperar autores referenciais sobre o tema, denominados como fontes secundárias e aprimorar a definição dos objetivos.

No caso desse estudo, essa revisão objetivou apropriar-se da literatura existente sobre a Residência Pedagógica e de programas similares, por meio da análise e interpretação de autores nacionais. Os autores recuperados da literatura e que compõem o referencial teórico são da área da educação e formação docente e autores da Educação Física que discutem essa temática e que concordam com a importância da prática na formação. Ressaltam que não há como obter um aprendizado significativo, quando se trata de formação docente, vivenciando somente a teoria. Defendem a experiência prática como fundamental para sua formação, estando ambas correlacionadas para que o ensino e a aprendizagem façam sentido.

A segunda etapa iniciou-se com a coleta de fontes primárias para realização de uma pesquisa documental, detendo-se na busca de documentos originais que tratassem especificamente do tema Residência Pedagógica.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas documentais e bibliográficas são muito parecidas, tendo como principal diferença a origem de suas fontes. A pesquisa documental é realizada com fontes originais; com materiais sem um tratamento analítico, ou com uma releitura desses materiais ou fontes segundo os objetivos a serem pesquisados. Em relação à pesquisa bibliográfica, esta se utiliza de materiais que foram escritos por outros autores, e suas colocações. Na pesquisa bibliográfica, os objetivos são amplos, enquanto na pesquisa documental eles são específicos, auxiliando na elucidação sobre uma temática específica.

No caso deste estudo, foi necessário o uso de várias fontes de evidências, como documentações e registros sobre a RP, disponíveis em domínio público e em arquivos restritos, escolhidos por obedecerem aos três princípios sugeridos por Yin (2001), para complementar uma pesquisa multimetodológica do tipo estudo de caso. O autor destaca a relevância de: buscar diversas fontes, que evidenciem e apontem para o

mesmo conjunto de achados; realizar uma reunião de dados, depositando-os em um banco formal, cuja organização possibilite que as evidências sejam distinguidas e por fim, que essa estrutura permita encadear evidências, ou seja, conexões explícitas relacionadas às questões da pesquisa realizada, aos dados que foram coletados e as conclusões por eles desencadeadas.

Durante o encaminhamento da investigação notou-se a necessidade de esclarecer o teor de documentos de acesso aberto norteadores do RP, como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. Também foi relevante entender a concepção de Projeto Político Pedagógico (PPP) nesse conhecimento e especificamente o PPP da Educação Física da instituição escolhida para a realização dessa investigação e adentrar em documentos de acesso aberto da CAPES; buscando na medida do possível, autores que os comentassem colaborando com o seu entendimento.

Tendo em vista a pesquisa documental realizada, a técnica para discussão dos resultados priorizou o encadeamento de evidências. Nessa perspectiva buscou-se relacionar os documentos citados acima, com os “achados” resultantes da pesquisa bibliográfica, analisados por elementos opostos, ou por complementares priorizando aqueles que ajudassem a descrever a implantação do RP, a compreender os seus efeitos, enfim, analisar o fenômeno.

Devido à complexidade de dados originada da quantidade de recuperações de informação houve a necessidade de delimitar o estudo geográfica e temporalmente, sendo esta última nomeada como periodização.

Em relação à delimitação geográfica, embora o Programa RP abranja o país como um todo, cada localidade apresenta suas especificidades. Exemplificando o Rio de Janeiro, lá foi adotado um modelo em que o RP teve como público alvo: os professores atuantes na rede de ensino, em 2011. Já no Rio Grande do Sul, no artigo de Silva e Cruz, (2018), as autoras apontam que os residentes foram para diferentes instituições do país, onde realizaram o estágio por um curto período de tempo. Até mesmo no estado de São Paulo há alguns diferenciais, como carga horária, locais das intervenções, participações em sala, dentre outros.

A implantação da RP investigada refere-se a sua inserção no curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente. Este trabalho atende um dos objetivos secundários do projeto “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: análise a partir de curso de Educação Física”, para o qual foi tramitada documentação pelo Comitê de ética da instituição mencionada, sendo aprovado com o protocolo CAAE: 29870020.5.0000.5402.

Neste estudo optou-se por trabalhar com materiais de fontes secundárias disponíveis on-line, documentos de domínio público com informações de acesso aberto e também com documentos restritos sobre a implantação do RP em Presidente Prudente. Alguns desses últimos fazem parte do acervo, que está sendo constituído pelos autores, sobre a RP local, composto por: Portfólios dos residentes do curso de Educação Física da FCT/UNESP; propostas-base sobre o planejamento e a execução da implantação entre 2018-2020; além de fotos, vídeos, materiais didáticos, painéis de apresentação em eventos acadêmicos, camisetas entre outros.

Em relação à delimitação temporal, as datas de início e término do estudo foram estabelecidas em função dos marcos legais que constituem o Edital CAPES nº 06 do programa (BRASÍLIA, 2018a). Embora as discussões sobre a Residência Pedagógica tenham iniciado com a Lei nº 8.405 (BRASIL, 1992), a periodização dessa pesquisa tem como marco inicial o Edital mencionado, que oficializa o programa e a sua implantação em território nacional. Também o documento assegura a continuidade da RP até 2020, sendo possível a abertura de um novo edital possivelmente com algumas alterações. Todavia, a periodização deste estudo termina no ano de 2019, que culmina com o encerramento dessa versão do programa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos resultados recuperados percebeu-se a recorrência de alguns assuntos. Com a intenção de aprofunda-los por meio da articulação das fontes primárias obtidas pela análise de documentos, com o que foi recuperado na literatura sobre o assunto elegeu-se para este estudo os seguintes temas: Cenário

anterior ao Programa Residência Pedagógica; A conflituosa implantação do Programa Residência Pedagógica; Residência Pedagógica em Presidente Prudente: um estudo de caso.

Quanto aos cenários ao longo da história sobre programas de estágio discussões sobre teorias e práticas de ensino existem dentro dos primórdios das Escolas Normais, cursos tradicionais de formação de professores da História da Educação Brasileira. O trânsito consciente e indissociável das teorias às práticas vem sendo aprimorado, conforme assevera Vázquez (1977), onde ressalta que a teoria e a prática têm um poder transformador e indispensável para o aprendizado.

Neste âmbito os estágios, como uma evolução das legislações educacionais surgem a partir da década de 1940 no Brasil, ganhando regulamentação como componente pedagógico com a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) que define o estágio como ato educativo supervisionado.

Diante desse avanço da relação teoria e prática torna-se importante ressaltar a afirmação das autoras Scalabrin e Molinari (2013) que afirmam que o estágio supervisionado é uma atividade de aprendizado, na qual se é colocado em prática o que foi estudado durante o curso, salientando o estágio como uma etapa para a formação do profissional.

No entanto, existem algumas lacunas que fazem com que esse processo não seja completamente eficiente. Na área da Educação, por exemplo, há um distanciamento entre estagiário e o professor supervisor, pois o estagiário assume um papel de observador, enquanto o professor ministra aulas não havendo grande interação ou reciprocidade (NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Na maioria das vezes é durante o estágio supervisionado, o momento em que o licenciando tem seu primeiro contato com a escola, e depara-se com suas dificuldades e a realidade do cotidiano escolar; o que pode gerar um impacto, pois o estagiário percebe que a prática difere em muito, do que lhe é ensinado na universidade, como afirma Ferreira (2016).

Dessa forma, a realidade das escolas públicas pode colocar em prova todos os limites de um professor recém-formado. Desde não saber lidar com as adversidades, sejam elas: com os alunos ou colegas de trabalho; até a inexperiência, que pode fazer com que esse profissional se torne no caso da Educação Física, um professor “rola-bola”.

De acordo com Darido (2003), essa denominação ao docente da área está relacionada a sua não atuação, apenas deixa a “bola rolar” em quadra, ao invés de realmente intervir com aulas sistematizadas. Um professor pode se tornar um “rola bola”, por inúmeros motivos. Pode ver-se em situações onde se sente impotente por não tem autoridade, por não conseguir dominar os alunos, por não sabe lidar com a falta de interesse dos mesmos, ou mesmo pode ser uma conduta de resistência à realização de atividades prescritas por um currículo oficial e que entende que não tem sentido nem para ele e nem para os alunos. Por este motivo, acaba deixando-os livres para realizarem as atividades que desejam, ou até mesmo não fazer nada, de qualquer forma não podemos julgar os professores que adotam essa metodologia.

Ferreira (2016) expõe situações que podem acontecer durante o estágio e que pode ser prejudicial para o desenvolvimento do mesmo, assim como a dificuldade em fazer com que os alunos participem das aulas ativamente, a falta de comunicação entre a IES e as instituições de ensino básico, a dificuldade em relacionar a teoria da universidade com a prática da escola, pode acontecer do estagiário realizar as atividades sem um adequado comprometimento, fazendo apenas para cumprir as horas de estágio, o que irá comprometer sua formação profissional.

Para Lüdke (2009), o professor tem grande influência na formação dos estagiários, podendo contribuir de modo positivo, ou negativo, em sua formação. Relatos de experiência revelam que o modo com que o professor lida com as dificuldades em seu dia-dia nas aulas, irá influenciar nas atitudes do futuro docente, que pode absorver tudo o que lhe foi exposto, ou filtrar apenas o que realmente irá contribuir para a sua formação; todavia, alguns professores ainda não compreendem a influência de suas atitudes durante o estágio supervisionado.

Em alguns casos, os estagiários se deparam com professores que adotaram esse método de aula, e em um primeiro momento não sabem como agir, pois ainda eles estão com os ideais adquiridos na universidade, que mostra que o professor deve desempenhar seu papel na sociedade, e na vida dos alunos, buscando sempre instigar seus alunos para conseguirem superar suas limitações, aprender novas formas de

trabalhar, visando sempre o conhecer seus alunos, e trabalhar segundo seu desenvolvimento (LÜDKE, 2009).

Com o intuito de tornar a formação docente mais eficiente no aspecto aproximação teoria-prática; ou seja, com embasamento teórico adequado a este enfrentamento e com mais vivências e experiência dentro das unidades, foram criados editais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como um dos objetivos realizar a integração dos discentes na rede pública de ensino básico, visando à prática docente, ganhar experiência juntamente com o professor supervisor da escola, segundo o Edital (BRASÍLIA, 2018c).

Desde sua criação, em 2007, o programa PIBID fez que milhares de graduandos dos cursos de licenciatura brasileiros, tivessem o ambiente escolar como meio para a sua formação, realizando assim a teoria e a prática simultaneamente. Além da diminuição da evasão nos cursos de licenciatura e aumento da participação dos bolsistas em eventos e projetos dentro das escolas (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018).

Carmo e Rocha (2016) destacam a importância da vivência na escola desde o começo da graduação, para que haja um convívio docente no meio escolar, se relacionando com a gestão, com os outros professores, além dos próprios alunos. As autoras também apresentam alguns relatos do licenciando que faziam parte do PIBID (os chamados *pibidianos*), no qual destacam a importância do programa para seu aprendizado, e o quanto contribuiu para a sua formação docente.

Contudo as práticas em sala, muitas vezes não foram eficientes, ou nem existiram, como é citado no artigo de Carmo e Rocha (2016). Os *pibidianos* relatam que os professores não os deixavam participar das aulas, nem para observação, eles só tinham liberdade em estar à frente dos alunos nos momentos de eventos, palestras, ou qualquer outro tipo de intervenção que não envolvesse as aulas em si. Foi destacado também que houve mais práticas teóricas, como pesquisas e estudos, deixando assim a prática das atividades docentes, propriamente dita, em segundo plano. Os *pibidianos* ressaltam a importância da base teórica, porém sentiram falta de ser professor. Outro aspecto destacado pelos relatos de *pibidianos* destacados no artigo de Carmo e Rocha (2016) foi a falta de integração entre os cursos, onde praticamente, não houve momentos de socialização, ou troca de experiência entre os bolsistas.

Com o término do prazo do Edital nº 6 (BRASÍLIA, 2018a), o programa nessa versão se encerrou, e com o novo edital aberto, algumas alterações importantes foram inseridas como, na atualidade, voltado para os alunos da primeira metade dos cursos de licenciatura.

Especificamente em relação às propostas de residências pedagógicas como formas de aproximar teoria e prática não se sabe precisar, o momento em que surgiu essa ideia dentro da História da Educação universitária.

A “residência” do programa pedagógico teve como inspiração a residência médica, como afirmam Silva e Cruz (2018). Segundo o Caderno da Associação Brasileira de Educação Médica, edição temática sobre residência médica (CADERNO ABEM, 2011), o termo “residência” aparece devido ao fato de que antigamente, os estudantes de Medicina precisavam morar na instituição onde realizavam seus estudos entre outras atividades, para que estivessem sempre à disposição caso fosse necessário.

Existem registros desde 1992, com a promulgação da Lei nº 8.405 (BRASIL, 1992) que trata do aperfeiçoamento de pessoal para o trabalho nos cursos de graduação, inclusive utilizando o termo. Uma das principais pesquisadoras da Residência tem sido Célia Maria Benedicto Giglio, que desde 2006 atua no desenvolvimento da Residência Pedagógica, por isso tem seu nome vinculado em diversos artigos e pesquisas sobre o tema, inclusive uma experiência de residência pedagógica na licenciatura da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em coautoria (GIGLIO; LUGLI, 2014).

Entre 1992 e 2016 houve discussões de vários setores da educação universitária, ocorridas no âmbito de pesquisadores da CAPES, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, dos Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, pelo núcleo de Ação Educativa

do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e pelas Redes de Escolas Públicas e Universidades (REPU); debates que mobilizaram essas instituições com o intuito de questionar a implantação do programa de RP nos cursos de licenciatura no país.

Entretanto, não eram somente discussões teóricas. Do interstício a promulgação da RP houveram também embates políticos documentados e registrados por alguns pesquisadores (GIGLIO; LUGLI, 2014). Em março de 2018, com o Edital CAPES nº 06 (BRASÍLIA, 2018a), o programa de Residência Pedagógica deixou de ser uma aspiração.

As práticas de ensino ao se tornarem, mesmo que tardiamente, um componente curricular demonstra que a preocupação das políticas educacionais tem considerado a necessidade de uma mais aprimorada aproximação teoria e prática, seja por meio dos estágios supervisionados, pelos programas como o PIBID, ou mesmo através do desenvolvimento de projetos de extensão e por iniciativas voluntárias de docentes.

Todos eles mostram a existência de vários objetivos em comum, dos quais é possível destacar a aproximação do licenciando à rede pública de educação, um aprofundamento da relação entre teoria-práxis, a tentativa de integração entre IES e a rede pública de ensino, além de incentivar o universitário a prática docente; o que representa um avanço nas discussões e nas ações a favor da temática.

Outro tema recorrente nos documentos e na literatura e a conflituosa implantação do Programa Residência Pedagógica. Segundo Silva e Cruz (2018), as primeiras discussões sobre a RP surgiram com o Senador Marco Maciel (DEM/PE), em 2007, que inspirado na residência médica, propôs um programa nomeado “Residência Educacional”, que tinha como foco os docentes do ensino infantil e ensino fundamental. Além de sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, nesta versão, os residentes receberiam uma bolsa. No entanto, o projeto não foi aprovado com alegações voltadas para os aspectos financeiros.

As autoras, realizando uma retrospectiva histórica sobre as afiliações políticas que tiveram interesse na aprovação deste tipo de programa, ressaltam que em 2012 o senador Blairo Maggi (PR-MT), fez algumas alterações no projeto inicial além da alteração do seu nome para “Residência Pedagógica”. O programa não iria interferir na atuação dos docentes em exercício, mas poderia ser benéfico para os residentes que iriam ingressar no mercado de trabalho, como acréscimo de pontuação em concursos.

Já em 2014, novas adequações foram realizadas e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 6 (2014)⁶⁴, do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), surgindo então a “Residência Docente”, que seria uma formação extra para os licenciados (SILVA; CRUZ, 2018).

Diversas redes de ensino superior no Brasil aderiram parcialmente aos programas baseados nessas propostas, já com o nome de “Residência Pedagógica”. Essas IES utilizaram alguns tópicos do programa e implantaram em suas unidades a RP considerando suas particularidades. Como por exemplo, algumas faculdades mantiveram as suas especificidades, de modo isolado mantiveram o objetivo em comum, que é correlacionar a teoria e a prática dentro da IES e instituições de ensino básico, tendo em vista a formação inicial, ou oferecendo outras possibilidades para que professores se atualizem por meio de formação continuada (SILVA; CRUZ, 2018).

Diferentemente das outras, a RP proposta pelo Edital CAPES nº 06 (BRASÍLIA, 2018a) visa sistematizar o estágio supervisionado, aumentando a troca de experiências no decorrer do estágio, a solução para possíveis problemas, além do planejamento conjunto entre instituições (básica e superior).

A Residência Pedagógica assemelha-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em aspectos como realizar intervenções em escolas da rede pública, ou sem fins lucrativos, incentivar a formação de professores, promover interação entre o ensino superior e ensino básico (COSTA, 2019). Por sua vez, a Residência Pedagógica propõe uma reformulação no estágio obrigatório, onde os residentes realizam os estágios através do programa. Essas indicações encontram-se nos seguintes documentos: Edital Capes nº 6 (BRASÍLIA, 2018a) e Edital PIBID Chamada pública para apresentação de propostas nº 7 (BRASÍLIA, 2018c).

⁶⁴ A PLS nº 06/2014 altera a lei nº 9394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica como etapa ulterior a formação inicial.

Comparando-os, a principal diferença entre os editais é o público alvo da instituição de ensino superior. O PIBID atende os discentes que estão até a metade do curso de licenciatura, enquanto a Residência Pedagógica visa os alunos que já concluíram metade do curso.

Como principal norteador do Programa RP, é interessante aprofundar-se na BNCC, que foi elaborada para que houvesse um ensino básico uniforme em todo o âmbito nacional. Uma de suas intencionalidades é fazer com que os conteúdos trabalhados nas escolas de ensino básico sejam contínuos e que tenham significado para os alunos, além da padronização das chamadas competências.

Autores como Betti (2017b), Neto (2019) e o próprio documento da BNCC (2018) mencionam que mesmo com o termo “curricular” em seu nome; a BNCC, não se trata de um currículo, mas de uma base normativa, com a definição de pontos de chegada como referência. Desse modo, os professores têm liberdade para buscar caminhos para implantar os conteúdos propostos por ela, e trabalhar com seus alunos segundo seu desenvolvimento, sua realidade e de acordo com a sociedade no qual estão inseridos.

Entretanto, Betti (2017b) ressalta o caráter avaliativo em grande escala, que é evidenciada pelo detalhamento minucioso das “habilidades” que devem ser alcançadas pelos alunos, indicando uma métrica quantitativa.

Betti (2017a) e Neto (2018) ressaltam que no documento da BNCC, as concepções sobre competências, habilidades e aprendizagens essenciais foram selecionadas a partir do entendimento do ambiente escolar como um todo. Neto (2018) ao explicar o mapa conceitual da Base, cita todos os aspectos e habilidades que devem ser trabalhados com os alunos, assim como a expectativa pedagógica que a situação de aprendizagem traz em relação ao “saber lidar” com as situações do cotidiano e da vida em sociedade.

Em contrapartida, Betti (2017a), expõe que essas competências e habilidades não são colocadas de forma clara, o que pode levar a compreender que há algo a ser trabalhado, porém não se sabe como trabalhar. Nesse sentido são possíveis duas leituras, no âmbito da Educação Física. Uma delas aponta como aspecto positivo, a liberdade que o professor tem em trabalhar esses conteúdos. E a outra leitura, é a de que o texto da BNCC não dá conta das singularidades da Educação Física, “que envolve experiências ‘carnalmente vividas’, mergulhadas em emoções, desejos, sentimentos” (BETTI, 2017a, p.01). Para esse mesmo autor, os pontos de partida que desencadeiam o “como fazer” são frágeis, em termos didáticos e metodológicos; todavia reconhece que existe muito a ser trabalhado e investigado pela área. Esse último aspecto levantado por Betti (2017a) merece aprofundamento de investigações, que fogem ao objetivo deste trabalho.

Embora a BNCC seja um documento norteador do Programa RP e vários autores da área da Educação Física discutam isso; esta vinculação causou diversas polêmicas, gerando um documento intitulado “Manifesto de repúdio” (ANPED, 2018), assinado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outros nomes. Nesse texto, as organizações que o assinaram rejeitam o estabelecimento de um currículo mínimo, o que para elas caracteriza um estreitamento curricular e uma uniformização, que desconsidera as especificidades e as diferenças culturais dos estados, criticando também uma padronização de avaliações em grande escala, que visam aspectos estatísticos relacionados ao nivelamento a padrões internacionais. As mesmas organizações (ANPED, 2018) apontam no Manifesto, a existência de privilégios e de indução, no caso do Ensino Médio, a que algumas disciplinas letivas tenham maior evidência no currículo do ensino básico nacional, na intenção de adequá-lo aos exames externos, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O Manifesto de Repúdio destaca ainda que o vínculo entre a RP e a BNCC limita a autonomia das universidades, fazendo com que além das instituições de ensino básico, as IES também passassem a se organizar em função da BNCC. E que isso faria com que a relação teoria-prática do ensino acompanhasse o documento, reproduzindo algo imposto, o que prejudicaria a formação docente das licenciaturas, e conseqüentemente a educação como um todo.

Por outro lado, o documento Edital nº 06 (BRASÍLIA, 2018 a, p. 19) contra argumenta o Manifesto das organizações acima mencionadas, afirmando que no escopo da BNCC, a RP é um projeto que tem como

direcionamento “[...] priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem.”

O embate teoria e práxis existente entre os discursos existentes em ambos os documentos, Manifesto (ANPED, 2018) e Edital (BRASÍLIA, 2018a) pode ser questionado a partir da implantação do RP, conforme afirmam Carvalho e Moreira (2019, p.1), para as quais esta problemática:

[...] pode ser minimizada por meio da sistematização promovida pela RP que favorece: o trâmite burocrático e político entre as instituições de ensino básico e superior; a compreensão pelos graduandos das especificidades existentes nas gestões das unidades escolares que recebem os residentes; o interesse pela nova proposta que o programa oferece, além do vínculo mais duradouro criado entre preceptores e residentes, já que a RP torna possível a permanência do graduando na unidade por um período de no mínimo, um semestre.

Esclarecida essa aproximação teoria e prática, possível de realização no cotidiano das universidades e escolas, torna-se interessante relacionar a proposta de aprimoramento dos estágios pelo RP com a adesão de várias IES no Brasil.

No período do edital de 2018, foram produzidos vários documentos, tais como o resultado final da terceira etapa de seleção (BRASIL, 2018b), que foi utilizada como fonte para produção de um mapeamento do RP no Brasil. Para tal utilizou-se uma imagem com os estados do país, e as informações contidas no documento citado acima, onde há os nomes das instituições que passaram pelo edital citado, e estavam aptas a receber o RP.

Na Figura 1 estão apontadas as unidades de ensino superior que deram andamento ao Programa de Residência Pedagógica na mesma periodização deste trabalho 2018-19. É perceptível que o programa ocorre em todas as regiões do país, sendo que há grande adesão em alguns estados do Nordeste e nas regiões sul e sudeste.

Figura 9. Ilustração artística das regiões brasileiras com unidades de IES adeptas ao Programa Residência Pedagógica. Baseado no Google Imagens e no site da Capes que elenca a quantidade de instituições habilitadas para o Edital (BRASÍLIA, 2018b). Cada ponto equivale a uma instituição.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Diante da adesão ao RP ilustrada na figura 1 no período de 2018, existem aspectos que precisam ser elucidados, quando o mapeamento confronta-se com o documento Manifesto (ANPED, 2018).

Segundo o Manifesto, as entidades que o assinaram defendem a importância da prática durante a formação inicial, mas não como foi proposta no edital nº 6 (BRASÍLIA, 2018 a); pois a forma como o documento orienta a implantação da RP, pode levar a falta de autonomia das instituições de ensino superior. Desse modo é relevante atentar tanto para o que as instituições que aderiram ao programa fizeram para não que não perdessem sua autonomia, de aulas, da visão crítica mediante a tudo o que se diz respeito à educação no país; quanto para o número de instituições no Brasil que implementaram o RP no país.

Dentro desse cenário a ponderação entre aspectos negativos e positivos sobre a da implantação da RP nas IES é necessária, já que o objetivo deste estudo é a descrição, os efeitos e a análise. Colaborando para elucidar alguns desses embates, na sequência será apresentado um estudo de caso, sem a intenção de esgotar este assunto tão complexo.

Em agosto de 2018, a RP foi implantada no curso de Educação Física da Faculdade de Ciência e Tecnologia - FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, acompanhando outros dois documentos norteadores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil e o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura de Educação Física da instituição acima mencionada, denominado em diante como PPP/FCT/EF (UNESP, 2013).

Embora este estudo esteja focado em um contexto local é relevante explicitar cada um desses documentos para um melhor entendimento em relação à implantação ocorrida. Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil, trata-se de um documento responsável pela normatização da formação docente, visando a aproximação entre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Tem como principal foco a relação entre teoria e prática na formação, considerada com embasamento teórico consistente, apontando o trabalho com a interdisciplinaridade, além do estímulo a prática docente e a valorização da educação básica (HONÓRIO, et. al., 2017).

Em continuidade às explicações, tem-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento oficial que define a identidade de uma instituição educacional do qual são traçados objetivos, metas e caminhos que essa entidade utilizará como eixo norteador no desenvolvimento de seu programa de ensino. Trata-se de um instrumento da gestão escolar, com o qual é possível identificar as intencionalidades políticas e ideológicas, assim como: o currículo praticado, as matérias ministradas; enfim, a especificidade do planejamento feito por uma instituição educacional, com a autonomia das escolhas feitas pelos sujeitos educacionais participantes. Embora com algumas especificidades em seu enfoque, um PPP busca evitar a defectividade exagerada, por não se pretender ser um objeto acabado e formalizado, mas sim estar aberto a reflexões, adequações e criatividade dos sujeitos educacionais. Seu objetivo primordial é dar voz e espaço para que os envolvidos possam exercer sua consciência crítica ao aprender fazendo.

É um projeto por apresentar propostas de ações a serem desenvolvidas em um determinado período, com começo, meio e fim. É político, porque cada instituição de ensino tem como função instância mediadora entre sujeitos educacionais e sociedade, envolvendo por meio da educação e da ética a disseminação de ensinamentos transformadores que formarão cidadãos, como afirma Veiga (1996). É considerado pedagógico por apresentar cronograma e definições de como serão organizados as atividades e os projetos educacionais de uma instituição de ensino.

Para avaliação de um PPP, a comunidade escolar é convocada para uma assembleia na qual são elucidadas as finalidades, os objetivos, os problemas e as responsabilidades de cada um para seu desencadeamento. Embora seja considerado uma fonte primária, O PPP como documento deve ser encontrado “fisicamente” a disposição de todos, ou em acesso aberto, disponibilizado nos *sites* das instituições educacionais para análise e reflexão; ficando para a comunidade escolar participante, as decisões de aprovação ou refutamento, e as suas possíveis adequações para que sua implantação tenha um bom andamento.

A RP correlaciona-se com as políticas públicas da disciplina pesquisada, ou seja, a Educação Física, e nesse sentido também é necessário considerar a nova estruturação pela qual passam todos os PPPs de

Educação Física das IES do Brasil. Entretanto, esse estudo debruçará sobre o PPP do curso de Educação Física – FCT Unesp Presidente Prudente (UNESP, 2013). No documento está asseverado, que o PPP local visa o total desempenho do discente em seu saber crítico, sua relação integral entre a prática e a teoria, o compromisso com o social e com o ético.

Já a Proposta-base para a implantação do Programa de Residência Pedagógica no curso de Educação Física da FCT/Unesp de Presidente Prudente é também uma fonte primária, mas de acesso restrito. Produzido em 2018, este documento ressalta a importância da aproximação entre teoria e prática na graduação e neste curso em específico. Para tanto, deixa exposto em seu texto que o aluno-residente irá realizar ações dentro da escola, com a supervisão do professor-preceptor, como observações, investigações, reflexões, reconhecimento do ambiente, entre outras práticas essenciais para a formação docente.

Faz parte do texto existente na Proposta-base que antes das intervenções nas escolas, os residentes e preceptores devem se dedicar por dois meses a preparação, o que inclui atividades realizadas pelos bolsistas do RP, ligadas à elaboração de planos de ensino, aprimoramento sobre seu conhecimento a cerca da estrutura das escolas de ensino básico, onde acontecerão as intervenções, o seu PPP, a gestão, a clientela discente atendida, o ambiente social em que a escola está inserida, além de entrosamento com as professoras e professores preceptores para conhecer o seu trabalho.

Adentrando em mais um dos documentos de acesso restrito, considerados também fontes primárias, tem-se os Portfólios sobre o RP da Educação Física, produzidos dentro da periodização deste estudo. Os Portfólios evidenciam que os primeiros meses do programa foram dedicados à *territorialização*, termo utilizado pelos residentes, preceptores e coordenador do RP de Educação Física, da FCT Unesp, para se referirem ao conhecimento do espaço escolar, onde os residentes atuariam. Dentre as informações obtidas estão o PPP da escola, o bairro em que está inserida a unidade, os alunos, os funcionários, as turmas, os ambientes e materiais disponíveis na instituição. Dessa forma os residentes, juntamente com as preceptoras e gestão escolar, realizaram pesquisas sobre a unidade escolar, buscando compreender o público-alvo das instituições para que então fosse possível realizar os planejamentos e intervenções.

Após esse período de ajustes foram iniciadas as intervenções nas escolas, contudo as reuniões semanais se mantiveram, assim como os planejamentos com as preceptoras. Ao final do Edital nº 6 (BRASÍLIA, 2018a), os residentes elaboraram um relatório final com suas considerações, avaliações, intervenções, observações e discussão.

Destaca-se também a interação com residentes de outras áreas, buscando sempre melhorias para a atuação nas escolas, além de proporcionar aproximação entre as áreas, que pode ser benéfico para a formação como docente e na própria graduação.

Nos Portfólios foi possível observar que os residentes atentaram-se aos conteúdos da Proposta-base do Programa RP de Educação Física desenvolvido localmente, que tem como enfoque relacionar de modo efetivo e sistematizado as relações entre teoria e práxis, voltadas para a formação docente, visando autonomia, criatividade e desenvolvimento de conhecimentos dos residentes, juntamente com seus preceptores.

Ao longo da implantação da RP foi estudado o PPP local durante as reuniões semanais. O PPP/FCT/EF (UNESP, 2013), ressalta a importância entre a teoria e a prática no curso, visando sempre o aprendizado do licenciando, para que sua formação seja completa. Dessa forma sua relação com a RP tornou-se mais estreita, pois um dos objetivos principais do Edital nº 06 (2018a) é fazer com que a distância entre o saber teórico e prático seja reduzida, formando assim docentes críticos que visam o ensinar como um todo, isso vai desde os conhecimentos científicos, motores, psicossociais, críticos, humanos. Ou seja, as propostas se relacionam em diversos aspectos, o que acrescenta à formação inicial docente.

No decorrer do programa foram realizados eventos nas escolas como inter classes, dia da família, dia das crianças, exposições de maquetes, além de intervenções em datas comemorativas, como o dia da consciência negra, por exemplo. Para a realização de tais acontecimentos os residentes trabalharam em conjunto com as preceptoras, dessa forma o resultado foi positivo, mesmo em caso de algum imprevisto, foi possível contornar a situação.

Outro diferencial da RP é que os residentes foram apresentados como professores para os alunos e funcionários, e atuaram de forma mais ativa durante as aulas, assim os alunos compreenderam que estavam diante de professores em formação, e que poderiam contar com eles para tirar dúvidas, ou auxiliar em algum movimento, conforme relatado nos Portfólios.

Também existem apontamentos nesses documentos, sobre os alunos das escolas diante do RP, alguns residentes relataram que em um primeiro momento de contato os alunos tinham um misto de receio e curiosidade em saber o motivo de terem mais professores em quadra/sala, mas logo já estavam perguntando quem eram esses professores tão jovens, junto com a professora de Educação Física da unidade, entre outras indagações.

Dessa forma é possível perceber que a relação entre os alunos e os residentes foi mais próxima que dos alunos com os professores; além do maior interesse em realizar as atividades propostas pelos residentes. Também buscavam os residentes para tirar dúvidas sobre vestibular, sobre a UNESP, no caso dos alunos do Ensino Médio, alguns confessavam seu desejo de cursar Educação Física, foi relatado nos Portfólios.

Na perspectiva dos residentes e dos alunos dentro desse conjunto de registros da implantação do programa que este foi muito bem aceito nas instituições de ensino básico, não somente nas sedes, mas também houve parcerias com outras escolas, onde foram realizados eventos, como por exemplo, de dia das crianças, ou dia da consciência negra.

Na IES foram realizadas intervenções práticas, onde foram trabalhados diversos aspectos presentes na Educação Física escolar, tais como: Educação Física adaptada para pessoas com necessidades especiais, com formas de inclusão e adaptação de atividades; Adaptação de materiais para serem utilizados nas aulas, métodos de realizar a introdução de esportes na escola, entre outros.

Infelizmente o Edital nº06 (2018a), foi encerrado em janeiro de 2020, sendo que até aquela data não havia perspectiva de continuidade do projeto.

Em agosto de 2020, foi aberto um novo edital, com algumas alterações e inicialmente com o corte das bolsas. Essa perspectiva demonstra a descontinuidade das políticas públicas educacionais implementadas no país, com aspectos muitas vezes desfavoráveis ocasionados por essas interrupções na formação inicial e continuada dos professores. O que pode ocasionar muito mais do que o distanciamento entre a teoria e a prática.

E relembando o item 4 dos ODS propostos pela ONU (2015), que tem como principal objetivo assegurar que todos os indivíduos, sem exclusões, possam ter acesso a um ensino de qualidade de ensino, seja ela básica, superior ou técnica; a inconstância e a descontinuidade de políticas públicas que colaboram com esse objetivo, comprometem o desenvolvimento de um trabalho em âmbito nacional e que visa o aprimoramento desse ensino em vários âmbitos.

Isso também pode ser evidenciado ao confrontar o que está declarado na ODS 17, que diz respeito às parcerias que podem ser realizadas entre instituições e sociedades, tendo sempre como principal foco o desenvolvimento como um todo, levando benefícios a todos os envolvidos. A descontinuidade desestrutura um trabalho colaborativo o que não é satisfatório para nenhuma das instituições; escola, IES e o ensino como um todo.

CONCLUSÕES

Não há como falar de Educação Física sem relacionar o embasamento teórico com a práxis, tampouco da educação escolar sem pensar em um todo. Porém, quando se trata da Educação Física essa relação deve ser mais estreita, pois a disciplina trabalha com especificidades da área da educação e da saúde, e o professor se depara com inúmeras dificuldades em seu dia a dia. E, para saber lidar com os imprevistos, por meio de um maior conhecimento teórico-prático, fará diferença em suas atitudes e ações.

Vivenciar a teoria da IES com a prática das redes básicas de ensino em termos de formação profissional influencia, não só a graduação, mas a imagem institucional da universidade, quanto a uma melhoria de formação dos docentes para atuação nas escolas, pois esses são futuros professores que em pouco tempo estarão em exercício nas unidades de ensino básico.

Através da RP, essa vivência se torna efetiva, os residentes trabalham juntamente com as professoras e professores preceptores das escolas, em busca de melhorar as aulas de Educação Física. O entusiasmo e a criatividade dos residentes se unem aos conselhos e experiências dos preceptores, o que resulta muitas vezes em atividades inovadoras, de fácil acesso e atrativa para os alunos, especialmente os alunos do Ensino Médio, que tem maior resistência em realizar atividades que não lhes atraem.

Diante dessa investigação, concorda-se com Lüdke (2009) para o qual é importante conectar a pesquisa científica com a formação docente, pois é através dela que se pode aprimorar nossos conhecimentos e melhorar nossa atuação na escola. Ou seja, a teoria e a prática devem estar unidas até mesmo na pesquisa acadêmica, o que reverte para a melhoria do ensino na educação básica.

A relação entre pesquisa e prática, reflexão e ação desperta nos graduandos futuros docentes uma visão mais reflexiva sobre como atuar na escola, independentemente de ser na formação inicial, ou continuada; e com a associação entre elas, um sopro transformador social, o que se acredita reverter na formação de cidadãos críticos, humanizados, e não meros reprodutores de informações vagas, ou mão de obra com baixa remuneração.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo de estudos e pesquisa Inovações Pedagógicas, Tecnológicas e suas Histórias (IPTECHI) e à bolsa financiada para participação no Programa Residência Pedagógica, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da qual decorreu este estudo. As opiniões e conclusões existentes nesse material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da CAPES. Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. Professores do ensino superior: trajetórias e saberes. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/Ma, v. 6, n. 2, p. 93-126, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3016/1067>>. Acesso em: 06 set. de 2020.

ARRIARÁN-CUÉLLAR, S. Filosofia e Praxe Según Adolfo Sánchez Vázquez. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. [S. l.] v. 5, ed. 13, p. 143-156, 2014. Disponível em: < <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-filosofia-praxis-educativa-segun-adolfo-S2007287214719584>>. Acesso em: 06 set. de 2020. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71958-4](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71958-4)

ANPED. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. Manifesto de repúdio a vinculação do Programa Residência Pedagógica a BNCC. 6 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>>. Acesso em: 06 set. de 2020.

CADERNO ABEM. Brasília: Associação Brasileira de Educação Médica, v. 7, out, 2011. ISSN 1806-5031 versão *on-line*. Disponível em: < https://website.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2019/09/CadernosABEM__Vol07.pdf>. Acesso em: 06 set. de 2020.

BATISTA, A. M. M. Práxis, Consciência de Práxis e Educação Popular: algumas reflexões sobre suas conexões. **Educação e Filosofia**. Uberlândia. v. 21. n. 42, p. 169-192, mar., 2008. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/468>>. Acesso em: 06 set. de 2020.

BETTI, M. A Base Nacional Curricular Comum-Educação Física: nem aqui nem ali, em travessia. *In*: Centro Esportivo Virtual (CEV). **Blog do CEV**. [S. l.] 23 jun. 2017a. Disponível em:< <http://cev.org.br/biblioteca/a-base-nacional-curricular-comum-educacao-fisica-nem-aqui-nem-ali-em-travessia/>>. Acesso em: 06 set. de 2020.

BETTI, M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental: ruim com ela, pior sem ela. *In: Centro Esportivo Virtual (CEV). **Blog do CEV**. [S. l.] 01 mai. 2017 b. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>>. Acesso em: 06 set. de 2020.*

BRASIL. Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 10 jan. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8405.htm>. Acesso em 06 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 26 set. 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-publicacaooriginal-104017-pl.html>>. Acesso em 06 set. 2020.

BRASÍLIA(DF). Edital Fundação CAPES nº 06/2018, referente à Residência Pedagógica. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Brasília**, p. 1-20. 01 mar. 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASÍLIA(DF). Edital Fundação CAPES nº 06/2018, referente ao Resultado da Terceira Etapa de Seleção Programa de Residência Pedagógica – Projeto Institucional. **Brasília**, p. 1-17. 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/01082018_Resultado_074416_6_RESULTADO_TERCEIRA_ETAPA_PAGINA_DA_CAPES.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASÍLIA(DF). Edital Fundação CAPES nº 07/2018, referente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. **Brasília**, p. 1-14. 01 mar. 2018c. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2020.

CARMO, E. M.; ROCHA, W. K. S. A produção dos saberes docentes e o estágio supervisionado: o que dizem as narrativas dos alunos. **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 3, p. 725-742, 19 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41838>>. Acesso em 06 set. 2020. <https://doi.org/10.5216/ia.v41i3.41838>

CARVALHO, G. N.; MOREIRA, J. C. C. Residência Pedagógica: uma nova proposta na formação inicial docente em Educação Física. *In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP*, 31, 2019, Presidente Prudente. **Anais** [...] São Paulo: Unesp, 2019, p.1. Disponível em: <http://prope.unesp.br/cic/admin/ver_resumo.php?area=100095&subarea=30274&congresso=41&CPF=45792558876>. Acesso em 27 de agosto de 2020

CASTRO, M. H. G. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC. p.21, out. 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>> >. Acesso em 06 set. 2020.

COSTA, C. K. da S. **PIBID e Residência Pedagógica**: contribuições para formação do aluno de licenciatura em Educação Física. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Educação Física) Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <<https://monografias.ufrn.br/jsui/handle/123456789/9366>>. Acesso em 06 set. 2020.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, C. F. Estágio Supervisionado em Educação Física: desafios e reflexões. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 4, 2016, Santa Cruz do Sul/RS. **Anais [...]** Santa Cruz do Sul/RS: UNISC, 2016, p.1-7. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14850>>. Acesso em 06 set. 2020.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 62-82, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173>>. Acesso em 06 set. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HONÓRIO, M. G., et. al. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica: entre Recorrências e Novas Inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, 9 maio 2009. Disponível em: <Acesso em 06 set. 2020. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/7>>.

NETO, B. S. BNCC para entender mapa conceitual introdução. . [S. l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (12:03 min) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C17WEJPKqwc&t=146s&app=desktop>>. Acesso em: 5 de setembro de 2020.

NETO, B. S. Bate Papo BNCC Educação Física. [S. l.: s.n.], 2019. 1 vídeo (14:08 min.) Disponível em: <<https://youtu.be/rqjOSq80fN0>>. Acesso em: 5 de setembro de 2020.

NETO, S. S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o Ofício de Aluno e o *Habitus* de Professor: os Desafios do Estágio Supervisionado no Processo de Iniciação à Docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. de 2016. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.49700>

ONU. Brasília: Organização das Nações Unidas no Brasil. 17 Objetivos para Transformar o nosso Mundo. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. **Revista Científica UNAR**, Araras/SP, v. 7, p. 1-12, 2013. Disponível em: <<http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>>. Acesso em: 5 de setembro de 2020.

SILVA, D. M. S.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: A experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Ensino Pesquisa Educação e Ciências**. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 20, e9526, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172018000100220&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 de setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001024>

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>. Acesso em: 06 set. 2020. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>

UNESP. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da FCT/Unesp Campus de Presidente Prudente. 2013. Disponível em: <<https://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/EducacaoFisica/projeto-politico-pedagogico-unesp.pdf>>. Acesso em: 18 de junho de 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. (Org) **Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ROBÓTICA EDUCACIONAL E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: EVIDÊNCIAS A PARTIR DE UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji , Adriana Aparecida De Lima Terçariol

Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, SP. E-MAIL: elisangela.bulla@gmail.com

RESUMO

A robótica é um campo do conhecimento bastante amplo e vem sendo articulado no contexto educacional, sendo bastante difundida e destacada na educação, mas não se limita a ela, principalmente por sua inserção em diferentes setores da vida humana. O principal objetivo deste artigo foi buscar evidências que possibilitem vislumbrar o uso da robótica educacional na educação básica articulada aos estilos de aprendizagem. Visando alcançar o objetivo proposto, realizou-se um levantamento sistemático da literatura em duas bases de dados, Portal de Periódicos CAPES/MEC e ProQuest. Como principais resultados evidenciou-se a importância da parceria entre instituição de ensino superior (IES) e escolas de educação básica, pois as contribuições na via de dupla beneficiarão pesquisadores, diretores de escola, professores em formação inicial e continuada, alunos e suas famílias, impactando diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Em se tratando dos estilos de aprendizagem e suas potencialidades para articulação com a robótica educacional, identificou-se possibilidades, embora não tenha sido possível identificar de maneira tão explícita essa relação nos estudos que nortearam este artigo. Nesse sentido, ficou evidente a necessidade de mais estudos e pesquisas focados na robótica educacional e os estilos de aprendizagem para educação básica.

Palavras-chave: Robótica. Estilos de aprendizagem. Educação básica.

EDUCATIONAL ROBOTICS AND LEARNING STYLES: STARTING EVIDENCE FROM A LITERATURE SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT

Robotics is a very broad field of knowledge and has been articulated in the educational context, being widely disseminated and highlighted in education, but it is not limited to it, mainly due to its insertion in different sectors of human life. The main objective of this article was to search for evidences that allow to glimpse the use of educational robotics in basic education linked to learning styles. In order to achieve the proposed objective, a systematic survey of the literature was carried out in two databases, Portal de Periódicos CAPES / MEC and ProQuest. The main results showed the importance of the partnership between higher education institutions (HEIs) and schools of basic education, since contributions in the double path will benefit researchers, school directors, teachers in initial and continuing education, students and their families, directly impacting the teaching and learning process. In terms of learning styles and their potential for articulation with educational robotics, possibilities were identified, although it was not possible to identify this relationship in such an explicit way in the studies that guided this article. In this sense, the need for further studies and research focused on educational robotics and learning styles for basic education became evident.

Keywords: Robotics. Learning styles. Basic education.

ROBÓTICA EDUCATIVA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE: EVIDENCIA COMENZANDO DE UNA ENCUESTA SISTEMÁTICA DE LITERATURA

RESUMEN

La robótica es un campo de conocimiento muy amplio y se ha articulado en el contexto educativo, siendo ampliamente difundida y destacada en la educación, pero no se limita a ella, principalmente por su inserción en diferentes sectores de la vida humana. El objetivo principal de este artículo fue buscar

evidências que permitam vislumbrar o uso de la robótica educativa en la educación básica vinculada a los estilos de aprendizaje. Para lograr el objetivo propuesto, se realizó un relevamiento sistemático de la literatura en dos bases de datos, Portal de Periódicos CAPES / MEC y ProQuest. Los principales resultados mostraron la importancia de la alianza entre las instituciones de educación superior (IES) y las escuelas de educación básica, ya que las contribuciones en la doble vía beneficiarán a los investigadores, directores de escuela, docentes en educación inicial y continua, estudiantes y sus familias. impactando directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los estilos de aprendizaje y su potencial de articulación con la robótica educativa, se identificaron posibilidades, aunque no fue posible identificar esta relación de manera tan explícita en los estudios que guiaron este artículo. En este sentido, se hizo evidente la necesidad de realizar más estudios e investigaciones centradas en la robótica educativa y los estilos de aprendizaje para la educación básica.

Palabras clave: Robótica. Aprendiendo estilos. Educación básica.

INTRODUÇÃO

A robótica é um campo do conhecimento bastante amplo e vem sendo articulado no contexto educacional, sendo bastante difundida e destacada na educação, mas não se limita a ela, principalmente por sua inserção em diferentes setores da vida humana, nos últimos anos.

Na contemporaneidade é crescente a utilização das Tecnologias Digitais de Informação de Comunicação (TDIC) que podem estar aliadas com as práticas pedagógicas contribuindo para melhoria no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser a robótica uma dessas tecnologias. A linguagem de programação utilizada pela robótica, a qual busca transformar as entradas em saídas, de acordo com uma sequência de passos para se atingir um objetivo, quando utilizada para fins pedagógicos, deve voltar-se para realizar a conexão dos conteúdos curriculares e o conhecimento, de maneira consciente. Por exemplo, em se tratando, segundo Cormen *et al.* (2002 *apud* MEDEIROS; WÜNSCH, 2019, p. 459) do “enunciado do problema especifica em termos gerais o relacionamento entre a entrada e a saída desejada. O algoritmo descreve um procedimento computacional específico para se alcançar esse relacionamento da entrada com a saída.” Entende-se esse procedimento de descrição do algoritmo como uma sequência de instruções que deve ser realizada de maneira lógica, para que os resultados pretendidos sejam atingidos e levantem hipóteses para solucionar um problema. Segundo Medeiros e Wunsch (2019, p. 460):

[...] pode-se enquadrar tudo aquilo que se ensina para um aluno em termos de procedimentos que envolvem operações lógicas ou matemáticas, tais como a resolução de equações ou mesmo o problema de se encontrar o máximo divisor comum ou o mínimo múltiplo comum. Assim, os professores podem não se dar conta, mas ensinam algoritmos em vários momentos aos seus alunos.

Nesse sentido, é como assinala Campos (2017 *apud* MEDEIROS; WÜNSCH (2019, p. 479) “a robótica é somente mais um recurso, pois o currículo é que deve determinar o resultado da aprendizagem e a sincronia da tecnologia com as teorias de aprendizagem.” Nesse viés “não é o objeto que leva à compreensão, mas esta é fruto de como o objetivo é utilizado e de como o aluno está sendo desafiado na atividade de uso desse recurso.” (AZEVEDO; FRANCISCO, 2018, p. 741). Complementa Reis, Duso e Webber (2017, p. 188) “a junção de todas as faculdades intelectuais necessárias para o desenvolvimento do raciocínio na robótica faz com que os estudantes entendam que cada matéria estudada nas outras disciplinas são úteis e podem ser utilizadas em conjunto para a solução de problemas diferentes dos propostos no ensino padrão.”

Para Piaget (1967) é nesse processo de ação de investida do aluno, não necessariamente física, mas essencialmente cognitiva, do sujeito sobre o mundo que internamente desencadeia um processo de construção interna, sendo umas das principais ancoras do desenvolvimento. Para acomodar e assimilar o novo conhecimento as estruturas cognitivas é preciso adaptar esse conhecimento e estruturas cognitivas, o que pode gerar uma perturbação (desequilíbrio). É nesse processo que o professor deve estar atento para não deixar o aluno ficar desestimulado, caso ocorra uma dificuldade ao assimilar o novo conhecimento. Por esse motivo, mobilizar exemplos do cotidiano do aluno, bem como as potencialidades da

interdisciplinaridade, auxiliam e beneficiam positivamente o trabalho pedagógico. Para Fazenda (1994) a interdisciplinaridade promove cooperação, trabalho, diálogo entre as pessoas, entre as disciplinas e entre outras formas de conhecimento.

Destaca Brito, Moita e Lopes (2018) que quando se aborda a robótica como recurso no processo de ensino e aprendizagem, tensões podem ser geradas, mas isso leva à curiosidade e gera interesse em pesquisar mais, inclusive quando o aluno está fora da sala de aula, por isso a importância de atividades extraclases e em conexão com o mundo cotidiano do aluno. Lima e Ferreira (2020) reiteram a questão das práticas pedagógicas serem fundamentadas a partir de elementos teóricos e metodológicos de maneira que seja possível o acompanhamento detalhado de todas as atividades pedagógicas.

Portanto é preciso pensar num ensino inovador, com recursos pedagógicos que favoreçam e potencializem o aprendizado, auxiliando o aluno a reconstruir e construir o conhecimento, levando em conta aspectos que são inerentes nesse processo, como interesses, necessidades e particularidades, respeitando sua preferência individual por aprender, ou seja, seu próprio estilo de aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que é possível articular as contribuições da teoria dos estilos de aprendizagem com a robótica educacional. O professor ao conhecer a teoria dos estilos de aprendizagem pode identificar a preferência individual de cada aluno e desse modo, ir ajustando as estratégias de ensino às preferências de aprendizagem, criar situações de aprendizagem muito mais eficazes, uma vez que quanto mais o aluno for mobilizado, tanto mais eficiente será seu aprendizado.

A teoria dos estilos de aprendizagem de Alonso, Gallego e Honey (1994) traz uma proposta para o professor que vai ao encontro do que é central no processo educativo: instigar a discussão da aprendizagem, envolvendo os participantes – professor e aluno – nesse processo. De acordo com estes autores, estilo de aprendizagem não deve ser confundido com estilo cognitivo. Para Alonso, Gallego e Honey (2007) os estilos cognitivos são “actividades intelectuales internas como la percepción, interpretación y pensamiento” (p. 26). Enquanto que os estilos de aprendizagem se constituem “como los individuos se diferencian en el modo de iniciar, investigar, absorber, sintetizar e evaluar las diferentes influencias educativas en su ambiente, y de integrar sus experiencias, y la rapidez del Aprendizaje, etc” (p. 47). Para Hayes e Allinson (1994 *apud* GOMES, 2018, p. 30) os estilos cognitivos “representam as preferências individuais, o modo pelo qual uma pessoa descobre, processa e avalia os dados, que interfere na maneira como ela organiza, integra e interpreta a informação.” E os estilos de aprendizagem se relacionam “com as preferências de aprendizagem, ou seja, a maneira como um conteúdo pode ser melhor aprendido. Também é considerado como um subconjunto dos estilos cognitivos, com aspectos afetivos e psicológicos.”

Em Keefe (1988 *apud* ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007, p. 48), os estilos de aprendizagem “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de Aprendizaje.” Cue (2006 *apud* BARROS, 2009) complementa que os estilos de aprendizagem são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, preferencialmente utilizados pelos sentidos, segundo cada indivíduo, de acordo com seu referencial cultural, psicológico, social, que servem como indicadores relativamente estáveis de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem às suas próprias estratégias de aprender. Portanto, as preferências e tendências individuais que cada aluno utiliza para aprender são classificadas, de acordo com Alonso, Gallego e Honey (2007), em quatro estilos: ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

O estilo ativo aplica-se às pessoas que gostam de novas experiências, desafios, e que não gostam de grandes prazos. Gostam de se colocar no centro de todas as atividades. Pessoas com o estilo reflexivo gostam de considerar a experiência e observá-la por diferentes perspectivas. São prudentes, pois gostam de pensar em alternativas possíveis, antes de tomar uma decisão. O estilo teórico aplica-se às pessoas que enfocam problemas de forma vertical, por etapas lógicas, e que tendem a ser perfeccionistas. São profundos em seu sistema de pensamento na hora de estabelecer princípios, teorias e modelos, buscam racionalidade e objetividade. O estilo pragmático cabe às pessoas que aplicam na prática as ideias, aproveitam as oportunidades para experimentá-las, e gostam de projetos que os atraem. Tomam decisões e gostam de colocá-las em prática. Partem do princípio de que sempre se pode fazer melhor. São práticos, diretos, rápidos, decididos, objetivos, seguros de si, organizados e solucionadores de problemas.

Esses estilos de aprendizagem foram adaptados por Catalina Alonso (1994) quando adequa o instrumento *Learning Styles Questionnaire* (L.S.Q.), desenvolvido por Honey e Mumford, da língua inglesa para a espanhola, acrescentando algumas perguntas socioacadêmicas e o direciona a estudantes universitários. Esse instrumento denominado “Cuestionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje – CHAEA”, foi desenvolvido por Catalina Alonso, em 1994, vencedora do “Premio Nacional de Investigación del Consejo de Universidades”, ainda em 1991.

O “Questionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem - CHAEA”, foi traduzido e adaptado por Portilho em 2003 para o português (PORTILHO, 2003). Esse instrumento contempla 80 itens, sendo 20 para cada um dos quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Ao responder a cada uma das 80 questões, é preciso assinalar se está mais ou menos de acordo, sendo a maioria dos itens relacionados a comportamentos, pois visa identificar tendências gerais de comportamentos pessoais. Brognoli (2017) menciona que quando a pontuação do questionário corresponder à média entre 10 e 12 pontos para cada um dos estilos, representa que naquele momento, o aluno possui os quatro estilos e não apenas uma única tendência de estilo de aprendizagem, que se potencializado, contribui ainda mais para sua aprendizagem.

O CHAEA é um instrumento que pode ser utilizado como ponto de partida pelo professor, não como um fim em si mesmo, pois oferece indicadores para a análise, frente à simples observação assistemática e contribui como apoio para ser utilizado nas interações do indivíduo com a realidade existente, mas sim passível de ser explorado ainda nos seus pormenores. Esse instrumento sintetiza os enfoques para a preferência ao aprender.

Pontua-se, portanto, a importância de estimular o desenvolvimento dos estilos de aprendizagem desde cedo, para que as crianças tornem-se adultas “mais aptas e dispostas a tentar e a não desistir nas diferentes situações da vida, não abandonando o seu potencial de aprendizagem. [...] aprende a lidar com as dificuldades e situações de incertezas, enfrentando os desafios que surgem no caminho” (BELTRAMI, 2008, p. 40). O professor precisa reeducar o seu olhar e ter sensibilidade para com os alunos (ARROYO, 2004). Sendo assim, por meio do uso da robótica educacional enquanto um recurso pedagógico, o professor pode planejar atividades pedagógicas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem. Novos desafios, novas experiências, diferentes maneiras de observar e focar um problema, conforme suas etapas lógicas e com projetos que atraem os alunos, podem ser articulados aos diversos conteúdos curriculares vislumbrando sua interdisciplinaridade.

Diante do exposto, o principal objetivo deste artigo foi buscar evidências que possibilitem vislumbrar o uso da robótica educacional na educação básica articulada aos estilos de aprendizagem. Para tanto a seguir, apresenta-se o percurso metodológico adotado para a construção deste artigo.

METODOLOGIA

Visando alcançar o objetivo proposto, realizou-se um levantamento sistemático da literatura em duas bases de dados, Portal de Periódicos CAPES/MEC e ProQuest, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir, com o objetivo de se evidenciar o que os estudos já realizados na área retratam sobre a robótica educacional e os estilos de aprendizagem, segundo a perspectiva de Alonso, Gallego e Honey (1994). As buscas nas bases foram realizadas via *link* de acesso remoto das instituições de ensino, da qual as pesquisadoras estão vinculadas, portanto, de acesso “não livre”. Como critério de inclusão, adotou-se os seguintes parâmetros: acesso aberto, qualquer idioma, qualquer período de publicação, artigos, independentemente do Qualis do periódico.

Quadro 1. Buscas realizadas nas bases de dados.

Item	Bases de Dados	Descritores	Resultados	Selecionados
	Portal de Periódicos CAPES/MEC	“Robótica Educacional” AND “Honey-Alonso”	0	0
	Portal de Periódicos CAPES/MEC	“Educational Robotics” AND “Honey-Alonso”	0	0
	Portal de Periódicos CAPES/MEC	“Robótica Educacional” AND “Educação Básica”	9	7
	Portal de Periódicos CAPES/MEC	“Educational Robotics” AND “Basic Education”	5	3
	ProQuest	“Robótica Educacional” AND “Honey-Alonso”	0	0
	ProQuest	“Educational Robotics” AND “Honey-Alonso”	0	0
	ProQuest	“Robótica Educacional”	19	17
	ProQuest	“Educational Robotics” AND “Basic Education”	3	2
Total			36	29

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os resultados identificados no Quadro 1 são referentes ao quantitativo de material que apareceu em cada um das bases, conforme os descritores e o boleano “AND” utilizado, mas ao realizar o procedimento de baixa dos arquivos, apenas o quantitativo dos que efetivamente estavam acessíveis foram considerados como “selecionados” e todos esses foram integrados na composição deste artigo. Sendo assim, os vinte e nove trabalhos foram lidos na íntegra, posteriormente, realizou-se o fichamento das ideias principais que compõe a construção, elaboração e desenvolvimento dos eixos temáticos apresentados na sequência, no item apresentação e discussão dos resultados.

Nos Quadros 2, 3, 4 e 5 apresentam-se as buscas realizadas em cada uma das Bases, de acordo com os descritores e foram organizados por ordem decrescente do “ano” de publicação do artigo, segundo o

item, autor/título, periódico e Qualis. A consulta na plataforma Sucupira do Qualis de cada periódico resulta dos dados cadastrados conforme a “Classificações de Periódicos Quadriênio 2013-2016”, visto que as coletas de 2017, 2018 e 2019 estão sendo coletadas até 30 de novembro de 2020, de acordo com o Ofício Circular nº 31/2020-GAB/PR/CAPES.

Quadro 2. Busca Portal de Periódicos CAPES/MEC descritor “Robótica Educacional” AND “Educação Básica”.

tem	Autor/Título	Periódico	no	Qualis
	LEMOS, A. de S.; BRITO FILHO, F. de A. Avaliação da robótica educacional no aprendizado de alunos de escolas públicas.	Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação	020	2 4
	FELCHER, C. D. O.; PINTO, A. C.; FOLMER, V. Tendências em Tecnologias Digitais no Ensino da Matemática Reveladas no EBRAPEM.	Educação Matemática Pesquisa	019	2 2
	MEDEIROS, L. de; WÜNSCH, L. Ensino de programação em robótica com Arduino para alunos do ensino fundamental: relato de experiência.	Revista Espaço Pedagógico	019	2 1
	POI, T. M.; LUZ, A. A. B. dos S. Formação inicial do docente de matemática - investigando a Expressão Gráfica no currículo da UFPR.	Acta Scientiarum	019	2 2
	ARAÚJO, C. A. P.; SANTOS, J. da P.; MEIRELES, J. C. de. Uma proposta de investigação tecnológica na Educação Básica: aliando o ensino de Matemática e a Robótica Educacional.	Revista Exitus	017	2 2
	CHITOLINA, R.; NORONHA, F. T.; BACKES, L. A Robótica Educacional como tecnologia potencializadora da aprendizagem: das ciências da natureza às ciências da computação.	Educação, Formação & Tecnologias	016	2 2
	MARTINS, R. X.; RIBEIRO, C. M. Mestrado profissional em Educação e inovação na prática docente.	RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação	013	2 1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3. Busca Portal de Periódicos CAPES/MEC descritor “Educational Robotics” AND “Basic Education”.

tem	Autor/Título	Periódico	no	ualis
	PONCE, P. <i>et al.</i> Improving education in developing countries using robotic platforms.	International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)	019	2 .A.
	SOLIMAN, S. A. Efficiency of an Educational Robotic Computer-mediated Training Program for Developing Students’ Creative Thinking Skills: An Experimental Study.	Arab World English Journal (AWEJ)	019	2 .A.
	LOPEZ-CAUDANA, E. <i>et al.</i> Robotic platform for teaching maths in junior high school.	International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)	018	2 .A.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4. Busca ProQuest descritor “Robótica Educacional”.

tem	Autor/Título	Periódico	no	ualis
	LIMA, J. R.; FERREIRA, H. Contribuições da Engenharia Didática como elemento norteador no Ensino de Física: estudando o fenômeno de Encontro de Corpos com atividades da Robótica Educacional.	Revista Brasileira de Ensino de Física	020	1
	OLIVEIRA, J. F. F. C. de; SARMENTO, A. G. M. O ensino de robótica em centros de recondicionamento de computadores: construções discursivas de desobediência tecnológica.	Educação e Pesquisa	020	1
	PETINI, L. O. da S. A teoria das situações didáticas no desenvolvimento de atividades com robótica educacional.	Educação Matemática Pesquisa	019	2
	AZEVEDO, E. M. S. de; FRANCISCO, D. J. A fluência digital como possibilitadora de inclusão digital	Revista Diálogo	018	2

	de crianças mediante ações em oficinas.	Educacional		
	BARBOSA, F. da C. <i>et al.</i> Mapeamento das pesquisas sobre Robótica Educacional no Ensino Fundamental.	Texto Livre: Linguagem e Tecnologia	018	
	PUZISKI, M. <i>et al.</i> Modelo Terra-Lua-Sol: Uma atividade interdisciplinar.	Scientia cum Industria	018	
	SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras.	Ciência & Educação	018	1
	AQUINO, L. M. <i>et al.</i> Proposta de um curso semipresencial de robótica educacional utilizando a plataforma Arduino.	Revista Principia	017	
	MORALES, A. C.; GIACOMELLI, P. COSTA, G. M. da. Relações entre a Robótica Educacional e a Física do Ensino Médio.	Scientia cum Industria	017	
0	PUZISKI, M. Construindo uma calculadora: uma atividade envolvendo Robótica, Programação e Matemática.	REMAT: Revista Eletrônica da Matemática	017	
1	REIS, C. E. R. dos; DUSO, G. B.; WEBBER, C. G. Robótica Educacional aplicada à Simulação do Sistema Digestório.	Scientia cum Industria	017	
2	LIBARDONI, G. C.; DEL PINO, J. C. Robótica Educacional no Ensino Básico e Superior: o que dizem os artigos científicos.	Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista	016	5
3	SANTOS SOBRINHA, V. H. P. <i>et al.</i> Plataforma para Auxílio ao Ensino de Programação e Robótica Pedagógica.	Revista Principia	016	
4	MAGALHÃES, R. R.; MARENGO, R.; FERREIRA, N. J. Robótica educacional para inclusão social: relato de uma experiência extensionista em Lavras/MG.	Revista Ciência em Extensão	015	5
5	MOREIRA, L. R.; CAVALCANTE, F. L. de; MEIRELES, A. M. R. Tecnologias Educacionais: um	Revista Expressão	014	

	cenário para uma prática pedagógica inovadora.	Católica		
6	SILVA, F. L. da; SCHERER, D. Praxedes: protótipo de um kit educacional de robótica baseado na plataforma Arduino.	EaD & Tecnologias Digitais na Educação	013	
7	CERCILIAR, E. T. A. <i>et al.</i> Trabalho coletivo com mídia na robótica educacional.	ETD - Educação Temática Digital	011	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 5. Busca ProQuest descritor “Educational Robotics” AND “Basic Education”.

tem	Autor/Título	Periódico	no	ualis
	AMIEL, T.; KUBOTA, L. C.; WIVES, W. W. A systemic model for differentiating school technology integration.	Research in Learning Technology,	016	.A.
	CHOMYIM, C.; CHAISANIT, S.; TRANGANSRI, A. Low Cost Mobile Robot Kits Design as a Teaching Tool for Education and Research.	Applied Mechanics and Mater	015	.A.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebeu-se que, de acordo com a busca realizada, o artigo mais antigo é de 2011, muito embora esse tema têm seus fundamentos na teoria construtivista, no século passado a linguagem LOGO já vislumbrada por Papert (BARBOSA *et al.*, 2018; OLIVEIRA; SARMENTO, 2020; SILVA; SCERER, 2013), tais estudos no Brasil começaram a se destacar, recentemente, conforme menciona Silva Junior e Leão (2018, p. 726) “a primeira tese brasileira as primeiras discussões com robótica educacional ocorreram no início dos anos 90 do século XX, ao passo que a primeira tese brasileira foi produzida no ano de 2008.”

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos trabalhos relacionados no item metodologia, apresenta-se, a seguir, o resultado e discussões dos elementos evidenciados sobre o tema investigado, em eixos temáticos – PARCERIA: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR *VERSUS* ESCOLAS EDUCAÇÃO BÁSICA; IMPACTOS NA APRENDIZAGEM; FORMAÇÃO DE PROFESSORES. E logo após, as considerações possíveis e as referências.

EIXO TEMÁTICO: PARCERIA INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR *VERSUS* ESCOLAS EDUCAÇÃO BÁSICA

Os estudos de Lemos e Brito Filho (2020) utilizam análises oriundas da Academia Brasileira de Ciências de 2008 e demonstram que mesmo a grande maioria dos alunos tendo acesso a escolas públicas consideradas de qualidade, ou melhor, conceituadas por algum aspecto favorável, quando chegam ao ensino superior carregam grandes deficiências quanto ao uso de informações e conhecimento científico para entender o mundo e resolver problemas do cotidiano.

De acordo com Medeiros e Wünsch (2019) as dificuldades mais frequentes dos alunos da educação básica estão relacionadas com os conteúdos de matemática e ciências. Resultados esses que também são apontados pelo *Programme for International Student Assessment* (Pisa), coordenado pela Organização para

a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Segundo Soares (2020) essa dentre outras organizações internacionais como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas (PNUD), Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) buscam relacionar a educação como ferramenta para o desenvolvimento econômico, pois suas recomendações à educação e investimentos são focadas essencialmente para formação de mão de obra, exclusivamente para atender o mercado de trabalho. Corroboram Amiel, Kubota e Wives (2016) quando discutem a questão da integração da tecnologia nas atividades escolares, pois raramente essa opção se dá pela escolha da escola ou do educador. De acordo com sua análise histórica e social isso parte de um contexto mais amplo, fatores externos e internos, que influenciam e interferem diretamente nas escolhas das ferramentas que serão adotadas ao longo do tempo. No entanto, acredita-se que a tecnologia quando usada com fins muito bem definidos auxilia significativamente nos processos de ensino e aprendizagem.

As mesmas dificuldades dos alunos da educação básica brasileira também são discutidas por Lopez-Caudana et al (2018), no contexto mexicano. Numa avaliação educacional interna no México denominada de PLANEA aponta-se que 65,4% dos alunos do ensino médio só conseguem resolver problemas que envolvem comparar ou realizar cálculos com números naturais, ou seja, esses alunos não conseguem resolver problemas com números decimais e equações lineares simples, números fracionários com sinais ou potências de números naturais, adição ou subtração de expressões algébricas, multiplicação de expressões algébricas. Apenas 3,1% dos alunos mexicanos conseguem resolver problemas que envolvem esses conceitos matemáticos.

Essa realidade precisa ser observada nos seus pormenores e por outros determinantes que não somente o econômico, segundo as exigências das organizações internacionais que acabam também interferindo nas diretrizes internas de cada país. Dentro de cada contexto escolar, salvo as inúmeras problemáticas e carências, seja de infraestrutura, investimentos, condições de trabalhos dos professores, é necessário contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem possa potencializar as capacidades cognitivas e sociais dos alunos, de maneira que as deficiências relacionadas aos conteúdos sejam minimizadas, para que o aluno tenha condições de resolver os problemas e questões do cotidiano, utilizando dos conhecimentos científicos, tecnológicos produzidos pela humanidade, justamente para depurar os significados e símbolos para intervir de maneira consciente na transformação da vida e dos meios que a cercam.

Por esse motivo, ações a serem desenvolvidas nas escolas, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, em parceria com instituições de ensino superior (IES) podem ser um caminho e assim contribuir significativamente para reduzir essas lacunas de aprendizagem (ARAÚJO; SANTOS; MEIRELES, 2017; LEMOS; BRITO FILHO, 2020; LOPEZ-CAUDANA *et al.*, 2018; MORALES; GIACOMELLI; COSTA, 2017; PONCE *et al.*, 2019). E outra parceria que deve estar considerada nesse processo é o envolvimento da família. Para Lopez-Caudana *et al.* (2018) o envolvimento e participação da família na escola, promove o desenvolvimento, autoestima, formação de expectativas educacionais e formativas, que segundo Lemos e Brito Filho (2020, p. 341) “pode-se observar diversas mudanças positivas no comportamento dos discentes, como mais responsabilidade, maior foco nos estudos e melhorias no desempenho escolar.”

Lopez-Caudana *et al.* (2018) aborda ainda sobre a importância do envolvimento da comunidade escolar, equipe multidisciplinar (diretores, especialistas das tecnologias, psicólogos), com a parceria de professores e pais para melhor desenvolvimento de projetos, em especial quando se tratar da temática robótica educacional. Magalhães, Marengo e Ferreira (2015) pontua a importância do projeto de extensão voltado para a participação na Olimpíada Brasileira de Robótica, que ocorre anualmente, articulando a parceria no desenvolvimento desses projetos de pesquisadores (professores de instituições de ensino superior e alunos da graduação). Essa troca de experiências fortalece tanto o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores na educação básica como dos pesquisadores e/ou professores que estão formando futuros profissionais da educação (LIBARDONI; DEL PINO, 2016), entende-se que essa integração é de fundamental importância e relevância.

Segundo Araújo, Santos e Meireles (2017) esses aspectos promovem um ambiente propício para desenvolver ações pedagógicas, potencializando situações didáticas favoráveis e discutindo outras que

podem ser melhoradas, despertando um trabalho colaborativo e estimulante. Para Petini (2019, p. 790) “refletir sobre práticas pedagógicas à luz de uma teoria, nos possibilita uma tomada de decisões mais consciente”, capaz de promover impactos significativos na aprendizagem dos alunos. Entende-se assim que um trabalho colaborativo pode reduzir o abismo pontuado por Azevêdo e Francisco (2018, p. 744): “se produz muito referencial teórico acerca de práticas metodológicas, mas os resultados não chegam até professores e alunos, além de não existir um apoio financeiro para que seja implantado um projeto nas escolas da rede pública.” E muitos dos que pesquisam sobre robótica, segundo Libardoni e Del Pino (2016, p. 67) “não cursaram, na formação básica e continuada, disciplinas ligadas à didática e metodologias de ensino.”

Para Amiel, Kubota e Wives (2016) quando o uso das tecnologias pela escola é influenciado pelo diretor ou coordenação da escola, acaba gerando um ambiente mais favorável para sua aplicação nas atividades pedagógicas não recaindo exclusivamente sob a responsabilidade do professor. Para além apenas de ter o recurso tecnológico disponível com fartura ou não na escola, seja ela privada ou pública, quando existe um alinhamento claro no currículo sobre a questão tecnológica as ações tendem a ser mais coesas.

Diante do exposto, evidencia-se a grande importância de estreitar o distanciamento existente entre a academia e escola, principalmente, pública e de educação básica, visando beneficiar as práticas pedagógicas e assim impactar na aprendizagem.

EIXO TEMÁTICO: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

Segundo Cerciliar *et al.* (2011) o grande desenvolvimento científico e tecnológico em diversas áreas do conhecimento tem mobilizado pesquisadores a situar a escola também no mesmo patamar. Uma das iniciativas tem sido a de trabalhar com a robótica, voltada à educação numa perspectiva desafiadora de resolução de problemas. E ainda lembra que a magia do ensinar e aprender, ocorre quando professores e alunos conseguem coletivamente construir saberes, sendo assim amparada nas contribuições da teoria dos estilos de aprendizagem. “O trabalho com a Robótica Educacional permite a constituição de um ambiente favorável ao desenvolvimento de aplicações práticas e à interdisciplinaridade de diversas áreas de conhecimento” (CERCILIAR *et al.*, 2011, p. 307), ou seja, em qualquer disciplina que o planejamento elaborado considere cuidadosamente os objetivos pretendidos (LOPEZ-CAUDANA *et al.*, 2018).

Para Medeiros e Wünsch (2019, p. 547):

O ensino de tecnologias educacionais baseadas em robótica e programação pode se constituir num elemento impulsionador para a melhoria destes níveis, de maneira geral nas disciplinas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática, denominadas de forma comum pela sigla STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

Por isso, é preciso conhecer os inúmeros recursos disponíveis para saber a respeito de sua potencialidade no campo educacional, de maneira que favoreça práticas pedagógicas que proporcionem a aprendizagem do aluno, essa que deve voltar-se para promoção e progresso do conhecimento científico em prol de melhores condições de vida para a humanidade. E lembra Morales, Giacomelli e Costa (2017), que além de identificar os recursos disponíveis, é preciso considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, pois somente assim poderão ser feitas associações relacionadas ao que já existe na estrutura cognitiva dos alunos. “É preciso primeiro se apoderar de alguns conceitos para posteriormente desenvolver algo novo.” (MORALES; GIACOMELLI; COSTA, 2017, p. 128).

Segundo Petini (2019) a robótica geralmente é composta por quatro fases: contextualizar, construir, analisar e continuar. A fase contextualizar é aquela em que se estabelece relação com os conhecimentos prévios; construir é a fase em que mente e mãos entram em ação; analisar é o momento e pensar como funciona o que foi montado, analisando e observando, corrigindo erros, caso existam, com a mediação do professor; continuar é a fase que a partir do que foi desenvolvido, novas soluções e desafios são propostos. Essas fases permitem desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores nas diversas áreas do conhecimento (FORTES, 2013 *apud* PETINI, 2019). Lembrando, que os custos dos recursos referentes aos kits comerciais de robótica que envolvem tal metodologia são elevados e ainda não está acessível à todos (CHOMYIM; CHAISANIT; TRANGANSRI, 2015).

Para Azevêdo e Francisco (2018) o aprender fazendo, entende-se “mente e mãos”, com o uso da linguagem de programação de *softwares*, plataformas, assim como a robótica educacional favorece o desenvolvimento de competências, como a autonomia, a autoria, o cooperativismo, a inclusão digital, por meio do pensamento criativo. Mas, Medeiros e Wünsch (2019, p. 464-465), alertam, “[...] apenas as atividades em que os alunos “colocam a mão na massa” (*hands-on*) não são suficientes. É necessário o envolvimento do aprendiz com aquilo que está fazendo, comprometendo-se também com metas e resultados.” E complementam os mesmos autores (2019), o aluno precisa ter consciência de que é agente ativo e protagonista do seu aprendizado, e assim capaz de definir e resolver problemas. De acordo com Chitolina, Noronha e Backes (2016), quando o aluno realiza a programação de uma tarefa, por exemplo com robô está materializando o seu pensamento, oportunizando o aprender a pensar, a notar o como se aprende, de maneira significativa e desafiadora.

Portanto, essa não é uma tarefa fácil, o aluno precisa ser orientador para que conheça como essa mobilização cognitiva ocorre. Diante disso, o professor torna-se o mediador e problematizador, ele precisa administrar esse processo. Entende-se que essa mobilização cognitiva que o aluno realiza no processo de aprendizagem, por meio da sequência de passos para resolver um problema, talvez seja a sua maior dificuldade. Nesse processo, é que a sequência lógica da programação se torna possível, pensando no ponto de partida para a resolução de problemas, pois quando o aluno não consegue identificar por onde começar, dificultando a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Araújo, Santos e Meireles (2017), Medeiros e Wünsch (2019) esclarecem que é muito importante explorar exemplos do cotidiano, do contexto do aluno e dos seus conhecimentos prévios embasar os conceitos a serem ensinados, como por exemplo o conceito de algoritmo, da lógica envolvida nesse conceito e sua relação com a matemática nos seus conceitos mais básicos de operações, assim como em todas as áreas do conhecimento. Para Azevêdo e Francisco (2018), Lemos e Brito Filho (2020) por meio do lúdico, de acordo com a intencionalidade pedagógica é possível estimular um processo prático e criativo, levando à aprendizagem. A utilização da robótica como ferramenta pedagógica, favorece o desenvolvimento de competências e habilidades como raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas (LEMOS; BRITO FILHO, 2020, p. 337). E conforme Medeiros e Wünsch (2019) é uma ferramenta que auxilia na compreensão de conceitos mais complexos de programação. Destacam Bennett e Oliver (2011 *apud* PUZISKI *et al.*, 2018, p. 20) como deve ser realizada a inserção de “novas tecnologias na prática pedagógica de professores de maneira pensada e com sentido”, pois não deve ser “focada em aspectos instrumentais [...] baseada em presunções do senso comum do que a tecnologia pode atingir, ou até pela euforia por algo novo, no lugar de evidências e teoria.”

A tecnologia não deve estar associada ao ensino de qualquer que seja o conteúdo e área do conhecimento para cristalizar as práticas tradicionais existentes, substituindo o que já vinha sendo realizado por outra, mas é preciso se apropriar das potencialidades, de acordo com objetivos e fins específicos, que as tecnologias carregam para a construção de novos conhecimentos. (FELCHER; PINTO; FOLMER, 2019). Ela deve favorecer a aprendizagem do aluno, segundo seu estilo de aprender, pois para Reis, Duso e Webber (2017) a utilização da tecnologia deve proporcionar a alunos e professores uma nova forma de ensinar e aprender, diversificando aulas e tornando-as mais atraentes, por meio dos recursos que oferecem maior estímulo ao raciocínio lógico. Nesse cenário, a robótica se torna uma dentre várias ferramentas tecnológicas disponíveis, visando oportunizar uma aprendizagem interativa e construtiva para a promoção da autonomia, além do domínio e a comunicação do conhecimento adquirido.

De acordo com Chitolina, Noronha e Backes (2016) a aprendizagem é favorecida quando vivencia-se o conhecimento, de maneira concreta e significativa, estimulando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Com isso, desenvolve-se a cooperação e colaboração entre os envolvidos, segundo Azevêdo e Francisco (2018) e Ponce *et al.* (2019), por meio de trabalhos em equipe. Para Araújo, Santos e Meireles (2017), Magalhães, Marengo e Ferreira (2015) quando se potencializa o conhecimento sobre os aspectos científicos relacionados às áreas denominadas “mais duras”, como a engenharia e a computação está se tornando possível que carreiras nessas áreas sejam mais almejadas. Por isso, Gomes (2007 *apud* MAGALHÃES; MARENGO; FERREIRA, 2015), menciona as vantagens de aliar a robótica a um projeto de

ensino, que podem alcançar estruturas cognitivas para compreensão de conceitos mais complexos, conforme Santos Sobrinha *et al.* (2016).

vantagens de aliar robótica a um projeto de ensino: (a) transforma a aprendizagem em algo motivador, tornando mais acessíveis princípios da ciência e da tecnologia; (b) permite testar em um equipamento físico o que os estudantes aprenderam por meio de simulações e modelos do mundo real; (c) ajuda na superação de limitações de comunicação, fazendo com que o aluno verbalize seus conhecimentos e suas experiências e desenvolva sua capacidade de argumentar e contra argumentar; (d) desenvolve o raciocínio e a lógica na construção de algoritmos e programas para controle de mecanismos; (e) favorece a interdisciplinaridade, promovendo a integração de conceitos das áreas de matemática, física, eletrônica, mecânica e arquitetura, entre outras. (Gomes, 2007 *apud* MAGALHÃES; MARENGO; FERREIRA, 2015, p. 122).

Corroboram Lopez-Caudana *et al.* (2018) em seus estudos diferenças marcantes, com o grupo experimental, frente ao grupo de controle, quando aliou a robótica nas atividades pedagógicas, como por exemplo melhora no comportamento, motivação, entusiasmo, recuperação da atenção, com base na aplicação da avaliação antes e depois das atividades realizadas. Complementa Soliman (2019) que essas diferenças marcantes também podem ser identificadas em seus estudos, assim como melhor concentração do aluno para aprender por meio dos trabalhos, experimentação, pesquisas e atividades extracurriculares, portanto, metodologias diversas com o propósito de estimular os estilos de aprendizagem.

Entende-se que em Cerciliar *et al.* (2011) existe uma preocupação com os estilos de aprendizagem quando em sua pesquisa relata:

Considerando os conhecimentos iniciais apresentados pelos alunos e comparando com o desenvolvimento dos grupos durante as atividades, verificou-se que houve aprendizagem, porém não de modo uniforme para todos, dado que cada um possui uma forma de compreensão e apropriação dos conceitos. (CERCILIAR *et al.*, 2011, p. 307).

Frente a esse grande desafio é que no processo de ensino e aprendizagem, vislumbram-se possibilidades de contribuições da teoria dos estilos de aprendizagem para que esse processo ocorra de maneira mais efetiva. No entanto é preciso considerar aspectos favoráveis e não favoráveis quando se desenvolve uma aula utilizando os recursos que a tecnologia oferece, dentre elas a robótica educacional. Para Lopez-Caudana *et al.* (2018) e Ponce *et al.* (2019) os aspectos favoráveis podem ser: aulas mais dinâmicas e interativas com atividades e exercícios; a utilização de *software*, plataformas de jogos, dentre outros recursos que tendem a aumentar o entusiasmo e criar um ambiente que pode levar a motivação dos alunos; atividades mais envolventes podem prender a atenção e os alunos mostrarem mais comprometimento; os alunos trabalham mais para encontrar mais soluções possíveis para um problema, recorrendo ao uso de desenhos e operações. Para Azevêdo e Francisco (2018) e Medeiros e Wünsch (2019) o trabalho colaborativo requer uma atitude de negociação para distribuição das tarefas e assim contribui para o desenvolvimento da atitude democrática.

Os aspectos não favoráveis quando se trabalha com a robótica educacional, tem se apresentado para Medeiros e Wünsch (2019) como: alguns alunos conseguem um aproveitamento maior em relação aos outros, pois é preciso respeitar o nível e o conhecimento prévio dos alunos; a programação propriamente dita, com sua linguagem dá suporte para o desenvolvimento da robótica, requerendo com isso conhecimento prévio. O que se estende à todas os conteúdos curriculares. Para Ponce *et al.* (2019) os professores precisam estar atentos às atividades que são desenvolvidas por vários grupos em sala de aula, essa não é uma tarefa simples, pois o professor geralmente precisa repetir as instruções; quando se utiliza recursos tecnológicos, por exemplo o robô que não é capaz de responder às perguntas dos alunos se eles não estiverem previamente programados; se o robô for programado para dar muitas explicações conceituais e que não venha ao encontro das dúvidas dos alunos, isso se torna desmotivador; pode ocorrer alguma dificuldade técnica e impedir que o funcionamento ocorra conforme o planejado pedagogicamente; o robô pode ser visto como uma figura de não autoridade, e isso pode impactar em falta de disciplina/comportamento.

Blikstein (2013 *apud* MEDEIROS; WÜNSCH, 2019) alerta sobre o risco de se considerar uma dificuldade do aluno, como sendo apenas de responsabilidade dele, quando está desenvolvendo atividades relacionadas a robótica, pois as plataformas, os robôs, *softwares* e demais recursos tecnológicos têm suas limitações, no que diz respeito a problemas “prontos” estabelecidos e no que diz respeito aos problemas de design, mas não somente, pois Medeiros e Wunsch (2019) sinalizam também dificuldades a respeito de conceitos básicos de programação. Numa perspectiva diferente desta, Campos (2017 *apud* MEDEIROS; WÜNSCH, 2019, p. 461) traz luz, por meio das “metodologias ativas [...] os usuários podem construir e desconstruir objetos, podem programar robôs e ter acesso profundo às estruturas dos artefatos por eles mesmos ao invés de apenas consumir tecnologias prontas.”

O exposto por Blikstein (2013) acima deve servir de alerta para as pesquisas que envolvem a robótica. O autor atribui um peso maior às responsabilidades de deficiências com relação ao conhecimento do aluno. Contrário a isso, observa-se na pesquisa realizada por Puziski (2017) algumas evidências. Em sua pesquisa quando trabalha com a construção de uma calculadora, utilizando de um recurso pronto de programação, identifica um número representativo de alunos que não conseguiram construir e fazer funcionar uma calculadora, “isso porque, para conseguir fazer a calculadora funcionar, era preciso, pelo menos, entender o que estava escrito na programação disponibilizada.” E ainda, menciona que “uma adequação de nível parece ser necessária. O nível da atividade é complexo e, apesar disso, era esperado que o número de grupos que conseguiriam superar o desafio fosse maior.” (PUZIKSI, 2017, p. 143).

Por isso, a importância do professor conhecer adequadamente as potencialidades dos recursos tecnológicos ao serem adotados para fins pedagógicos, visando a aprendizagem, assim como identificar os conhecimentos prévios para desenvolvimento das atividades escolares, de maneira que os graus de dificuldades sejam possíveis de serem superados, tornando-os mais complexos, estimulando os desafios que instigavam e motivam efetivamente os alunos.

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Chitolina, Noronha e Backes (2016) harmonizar o mundo das tecnologias com o contexto educacional, nas práticas pedagógicas tem sido motivo de resistência por parte dos professores e gestores, mas esse fator pode estar pautado nas seguintes razões: a escola não possui as tecnologias adequadas ou, quando as têm, o professor não tem formação para utilizá-las, pois muitos dos professores não vivenciaram a construção desse conhecimento durante sua formação inicial. Araújo, Santos e Meireles (2017) esclarecem que esse é um tema bastante complexo e sua análise não pode desconsiderar o contexto histórico, social e econômico.

Voltar o olhar sobre à aplicação dos recursos tecnológicos no âmbito educacional, deve ser um processo de discussão, tanto quanto foi por exemplo sobre a conveniência da televisão (MOREIRA; CAVALCANTE; MEIRELES, 2014). É oportuno levantar essa questão, pois cabe sempre avaliar o potencial das novas tecnologias e sua efetiva eficácia nas ações pedagógicas e o incremento do conhecimento, pois “é importante lembrar que a utilização das tecnologias pode ser ruim, dependendo de alguns fatores, como o público alvo, ausência de estratégias metodológicas, aulas muito estáticas e da formação dos professores.” (MOREIRA; CAVALCANTE; MEIRELES, 2014, p. 334). Todavia esses mesmos autores (2014, p. 334) pontuam: “acredita-se que o combate é muito mais à mudança do paradigma educacional que relativamente à tecnologia, pois vários educadores demonstram resistência ao desenvolvimento da utilização das tecnologias em prol da educação.”

Nessa perspectiva Lopez-Caudana *et al.* (2018) revela que durante o desenvolvimento de uma atividade, fruto de parceria entre IES e escola, com funcionamento de robô, os alunos se mostram bastante envolvidos, comprometidos e motivados com os conteúdos trabalhados, e esses aspectos contribuíram com a atitude positiva da professora da turma, tanto que se mostrou interessada em compreender o funcionamento do robô e demonstrou posição favorável sobre o uso das tecnologias no contexto educacional. Por isso, Soliman (2019) e Libardoni e Del Pino (2016) alertam que os professores precisam de formação qualificada e não apenas instrucional para utilizar planejadamente a robótica como ferramenta didática. Libardoni e Del Pino (2017, p. 67), alertam “que a minoria dos pesquisadores de robótica no

ensino eram acadêmicos ou graduados em cursos de Licenciatura ou ainda, graduados em licenciatura e com formação continuada em educação/ensino.”

E Moreira, Cavalcante e Meireles (2014) levantam uma outra questão relacionada a questão da formação inicial:

Vale ressaltar, que o grande problema é que muitos professores continuam ensinando do mesmo modo que foram ensinados, ou seja, enfatizando ainda os métodos tradicionais, impedindo o aluno de ser o sujeito do processo de construção do conhecimento, perpetuando assim, um paradigma de sociedade que reproduz pessoas incompetentes e incapazes de construir o seu próprio saber.

Para Banas (2013) é comum o professor em sua prática pedagógica reproduzir da maneira como ele aprendeu, por exemplo, aulas expositivas, nem sempre dialogadas, com o conteúdo sendo transcrito no quadro e lá no final do bimestre aplica uma prova escrita. O professor, sem refletir sua prática, pode exercer sua profissão se pautando no modelo aprendido durante sua formação, e isso impacta diretamente na sua prática pedagógica e na preferência por aprender dos alunos, que pode não estar situada num processo harmonioso. Os estilos de aprendizagem quando compreendidos pelo professor podem ser considerados no planejamento de suas ações pedagógicas para melhorar ou potencializar o desenvolvimento dos quatro estilos de aprendizagem, pois o que se busca favorecer ao aluno é que ele consiga se mobilizar cognitivamente e socialmente para aprender por diversas maneiras.

O professor ao refletir e revisar sua prática pedagógica deve buscar identificar se a solicitação feita referente ao desenvolvimento da atividade realizada pelo aluno foi efetivamente compreendida (MEDEIROS; WÜNSCH, 2019). Por isso, a importância de formação continuada aos professores que não tem formação pedagógica. De acordo com Libardoni e Del Pino (2016, p. 69):

os professores podem colaborar de uma maneira significativa na elaboração e desenvolvimento de atividades de robótica do ponto de vista da atuação do aluno como centro do processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, a relação entre as Licenciaturas, Informática e Engenharias transita numa via de mão dupla, na qual a formação é aperfeiçoada para ambos os interessados pelo ensino.

Nesse sentido, Aquino *et al.* (2017) em seus estudos propõem que os professores ao conhecerem a robótica educacional, devem buscar formação qualificada para compreensão dessa ferramenta. Tornando-se assim um multiplicador, incentivando seus alunos a terem curiosidade, pois acredita-se que a robótica pode contribuir para a construção de novos conhecimentos, por parte dos alunos. Para Castro (2011 *apud* AQUINO *et al.*, 2017, p. 49) “a robótica educacional proporciona novos caminhos para um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, menos excludente devido à participação do aluno na construção do conhecimento”, podendo atrair a atenção do aluno. Destaca Aquino *et al.* (2017, p. 54) “aprender inovador é uma ferramenta importante para o ensino no Brasil.”

Por isso, ensinar é de grande responsabilidade, o professor, ao fazer as escolhas dos conteúdos e metodologias, por exemplo, na disciplina de matemática quando trabalha geometria não deve dar preferência para os cálculos em detrimento das formas, pois “é uma ferramenta de aprendizagem, um instrumento facilitador e interdisciplinar para a vida dos educandos, como cidadãos do século XXI, devido a sua presença constante no mundo que nos cerca.” (LUZ, 2004 *apud* POI *et al.*, 2019, p. 3).

Corroboram Araújo, Santos e Meireles (2017) quanto a complexidade do processo que envolve o ensino e aprendizagem, ao pontuar uma discussão que surgiu num curso de formação: “Uma discussão que se seguiu ao desenvolvimento do projeto, trata do fato de refletirmos como incorporar determinado conhecimento ou habilidade a ser desenvolvida com as relações estabelecidas entre currículos escolares e o trabalho com conteúdo e conceitos a serem trabalhados com os alunos.” (ARAÚJO; SANTOS; MEIRELES, 2017, p. 142).

Portanto, considera Martins e Ribeiro (2013, p. 426) que é preciso “formar professores na perspectiva das inovações educacionais”, visando essencialmente melhoria da ação educativa, e ampliando às “etapas mais especializadas de preparação para a atuação profissional, o que nos remete à continuidade dos estudos por meio de cursos de pós-graduação.” Nesse sentido, é preciso considerar as potencialidades

que as pesquisas produzidas na academia, de um modo geral, inclusive na pós-graduação, promovem em relação à redução do distanciamento entre a IES e as escolas. Favorecer assim, o estudo e a pesquisa das práticas pedagógicas com vistas a ampliar o diálogo, por meio dessas parcerias é um caminho viável.

Por fim, não existe um professor pronto e acabado, sua formação é a busca constante do conhecimento eminente, interligado às questões do mundo que o cercam. Mas, isso não significa que todo o conhecimento durante a formação seja nulo, pelo contrário, no decorrer do seu desenvolvimento profissional isso vai se ampliando e sendo enriquecido pelas suas ações no mundo.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A partir do objetivo proposto, identificar vidências que possibilitassem vislumbrar o uso da robótica educacional na educação básica articulada aos estilos de aprendizagem, foi possível identificar que as potencialidades da robótica, enquanto recurso para a aprendizagem auxilia na promoção e no desenvolvimento de diversas atividades. Entende-se que sua relação com os diferentes estilos de aprendizagem, pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que pode ser compreendida como uma ferramenta capaz de estimular e mobilizar as estruturas cognitivas, de maneira instigante e motivadora.

A linguagem de programação utilizada pela robótica contribui significativamente para o desenvolvimento de atividades lúdicas que trabalham desde os conceitos abstratos mais simples até os mais complexos e esses podem ser apreendidos pelos alunos quando eles realizam atividades mais práticas. Por esse motivo, é importante mobilizar exemplos do cotidiano do aluno, bem como lançar mão das potencialidades da interdisciplinaridade que também auxiliam e beneficiam positivamente o trabalho pedagógico.

A parceria entre instituição de ensino superior (IES) e escolas de educação básica, apresenta-se neste artigo como um aspecto importante e relevante, pois todos os envolvidos pesquisadores, diretores de escola, professores em formação inicial e continuada, alunos e suas famílias, terão benefícios diversos. Vale considerar ainda os impactos que podem ocorrer diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando dos estilos de aprendizagem e suas potencialidades para articulação com a robótica educacional, vislumbram-se possibilidades, embora não tenha sido possível identificar de maneira mais explícita essa relação nos 29 artigos que fundamentaram este artigo. Nesse sentido, ficou evidente a necessidade de mais estudos e pesquisas focados na articulação da robótica educacional com os estilos de aprendizagem no contexto da educação básica.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Conforme Bolsa CAPES/PROSUP concedida para o período de 04/2019 a 02/2022.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnostic e meyora. Bilbao, Espanha: Ediciones Mensajero, 1994.

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnostic e meyora. Bilbao, Espanha: Ediciones mensajero, 2007.

AMIEL, T.; KUBOTA, L. C.; WIVES, W. W. A systemic model for differentiating school technology integration. **Research in Learning Technology**, Jarfalla, v. 24, p. 1-15, 2016. DOI: 10.3402/rlt.v24.31856. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/2121429083/fulltextPDF/A398AAA59CB7458BPQ/3?accountid=4360> 3. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.31856>

AQUINO, L. M. *et al.* Proposta de um curso semipresencial de robótica educacional utilizando a plataforma Arduino. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 34, p. 48-54, maio, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1327>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n34p48-54>

ARAÚJO, C. A. P.; SANTOS, J. da P.; MEIRELES, J. C. de. Uma proposta de investigação tecnológica na Educação Básica: aliando o ensino de Matemática e a Robótica Educacional. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 127-149, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID304>. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/304/252>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID304>

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, E. M. S. de; FRANCISCO, D. J. A fluência digital como possibilitadora de inclusão digital de crianças mediante ações em oficinas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 739-759, set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.DS07>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24122>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.DS07>

BANAS, J. C. B. **Estilos de ensino do professor: construção de um instrumento pedagógico**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2655. Acesso em: 20 maio 2019.

BARBOSA, F. da C. *et al.* Mapeamento das pesquisas sobre Robótica Educacional no Ensino Fundamental. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 11, n. 3, p. 331-352, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.11.3.331-352>. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/14347>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.3.331-352>

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? **Inter-Ação**, v. 34, n. 1, p. 51-74, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v34i1.6542>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6542/4803>. Acesso em: 10 maio 2019. <https://doi.org/10.5216/ia.v34i1.6542>

BELTRAMI, K. **Inventário de estilo de aprendizagem para crianças Portilho/Beltrami: o estilo de aprendizagem das crianças e da professora da educação infantil**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1161. Acesso em: 20 ago. 2019.

BROGNOLI, S. M. M. **Os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino de professores do Curso de Direito de um Centro Universitário do estado de Santa Catarina**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5531220. Acesso em: 20 ago. 2019.

CERCILIAR, E. T. A. *et al.* Trabalho coletivo com mídia na robótica educacional. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 13, n. 1, p. 290-309, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1181>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1181>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1181>

CHITOLINA, R.; NORONHA, F. T.; BACKES, L. A Robótica Educacional como tecnologia potencializadora da aprendizagem: das ciências da natureza às ciências da computação. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 2, p. 56-65, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/538/258>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CHOMYIM, C.; CHAISANIT, S.; TRANGANSRI, A. Low Cost Mobile Robot Kits Design as a Teaching Tool for Education and Research. **Applied Mechanics and Materials**, Zurich, v. 752-753, p. 1010-1015, abr. 2015. DOI: 10.4028/www.scientific.net/AMM.752-753.1010. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/1675374825/3AB9740DAD24E01PQ/1?accountid=43603>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.752-753.1010>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ofício Circular nº 31/2020-GAB/PR/CAPES**. Brasília, 24 de julho de 2020. Disponível em: http://uploads.capes.gov.br/files/OF_CIRCULAR_31-2020-GAB-PR-CAPES.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

FAZENDA, I. **A interdisciplinaridade: história, pesquisa e teoria**. Campinas: Papirus, 1994.

FELCHER, C. D. O.; PINTO, A. C.; FOLMER, V. Tendências em Tecnologias Digitais no Ensino da Matemática Reveladas no EBRAPEM. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 1-22, 2019. DOI: 10.23925/1983-3156.2018v21i2p001-022. Disponível em: <https://search-proquest.ez338.periodicos.capes.gov.br/docview/2285076658?pq-origsite=primo>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2018v21i2p001-022>

GOMES, F. D. **Ferramentas de gestão do conhecimento e estilos de aprendizagem para apoio às estratégias pedagógicas no ensino superior**. 2018. 148 f. Tese (Doutorado Sistemas de Informação e Comunicação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651412. Acesso em: 20 ago. 2019.

LE MOS, A. de S.; BRITO FILHO, F. de A. Avaliação da robótica educacional no aprendizado de alunos de escolas públicas. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, v. 4, n. 28, p. 337-343, 2020. Disponível em: <https://search-proquest.ez338.periodicos.capes.gov.br/docview/2388305027/fulltextPDF/984625D44BE442D4PQ/1?accountid=26578>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LIBARDONI, G. C.; DEL PINO, J. C. Robótica Educacional no Ensino Básico e Superior: o que dizem os artigos científicos. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 6, n. 1, p. 53-69, jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20912/2237-4450/v6i1.1829>. Disponível em: <http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/1829>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.20912/2237-4450/2016.v6i1.1829>

LIMA, J. R.; FERREIRA, H. Contribuições da Engenharia Didática como elemento norteador no Ensino de Física: estudando o fenômeno de Encontro de Corpos com atividades da Robótica Educacional. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2019-0021>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172020000100501&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2019-0021>

LOPEZ-CAUDANA, E. *et al.* Robotic platform for teaching maths in junior high school. **International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJDeM)**, v. 12, p. 1349-1360, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijde.2018.08.001>

org.ez338.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s12008-017-0405-0. Disponível em: <https://link-springer-com.ez338.periodicos.capes.gov.br/content/pdf/10.1007/s12008-017-0405-0.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MAGALHÃES, R. R.; MARENGO, R.; FERREIRA, N. J. Robótica educacional para inclusão social: relato de uma experiência extensionista em Lavras/MG. **Revista Ciência em Extensão**, v. 11, n. 3, p. 120-131, dez. 2015. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1220/1173. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARTINS, R. X.; RIBEIRO, C. M. Mestrado profissional em Educação e inovação na prática docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 20, p. 423-446, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2013.v10.398>. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/398>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2013.v10.398>

MEDEIROS, L. de; WÜNSCH, L. Ensino de programação em robótica com Arduino para alunos do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 2, p. 456-480, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8701>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.5335/rep.v26i2.8701>

MORALES, A. C.; GIACOMELLI, P. COSTA, G. M. da. Relações entre a Robótica Educacional e a Física do Ensino Médio. **Scientia cum Industria**, v. 5, n. 2, p. 121-128, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p121>. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5285/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p121>

MOREIRA, L. R.; CAVALCANTE, F. L. de; MEIRELES, A. M. R. Tecnologias Educacionais: um cenário para uma prática pedagógica inovadora. **Revista Expressão Católica**, v. 3, n. 1, p. 319-337, jan./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v7i1.2198>. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1413/1146>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.25190/rec.v3i1.1413>

OLIVEIRA, J. F. F. C. de; SARMENTO, A. G. M. O ensino de robótica em centros de recondicionamento de computadores: construções discursivas de desobediência tecnológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214756>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100519&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214756>

PETINI, L. O. da S. A teoria das situações didáticas no desenvolvimento de atividades com robótica educacional. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 5, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p780-790>. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/2322136764/fulltextPDF/ABB440898FF344EAPQ/1?accountid=43603>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p780-790>

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

POI, T. M. *et al.* Formação inicial do docente de matemática - investigando a Expressão Gráfica no currículo da UFPR. **Acta Scientiarum**, v. 41, n. 1, 2019. DOI: 10.4025/actascieduc.v41i1.36603. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/36603/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.36603>

PONCE, P. *et al.* Improving education in developing countries using robotic platforms. **International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJDeM)**, v. 13, n. 4, p. 1401-1422, 2019. Disponível em:

- <https://doi-org.ez338.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s12008-019-00576-5>. Acesso em: 29 jul. 2020.
<https://doi.org/10.1007/s12008-019-00576-5>
- PORTILHO, E. M. L. **Aprendizaje Universitario**: un enfoque metacognitivo. 2003. 346 f. Tese (Doutorado), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/4871/1/T27286.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- PUZISKI, M. Construindo uma calculadora: uma atividade envolvendo Robótica, Programação e Matemática. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 136-146, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.35819/remat2017v3i1id2152>. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/2152>. Acesso em: 29 jul. 2020.
<https://doi.org/10.35819/2447-2689remat2017v3i1id2152>
- PUZISKI, M. *et al.* Modelo Terra-Lua-Sol: Uma atividade interdisciplinar. **Scientia cum Industria**, v. 6, n. 1, p. 16-21, jan. 2018. DOI: 10.18226/23185279.v6iss1p16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5667/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p16>
- REIS, C. E. R. dos; DUSO, G. B.; WEBBER, C. G. Robótica Educacional aplicada à Simulação do Sistema Digestório. **Scientia cum Industria**, v. 5, n. 3, p. 186-192, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v5iss3p186>. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5858/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.18226/23185279.v5iss3p186>
- SANTOS SOBRINHA, V. H. P. *et al.* Plataforma para Auxílio ao Ensino de Programação e Robótica Pedagógica. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 31, p. 104-112, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n31p104-112>. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/727>. Acesso em: 29 jul. 2020.
<https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n31p104-112>
- SILVA, F. L. da; SCHERER, D. Praxedes: protótipo de um kit educacional de robótica baseado na plataforma Arduino. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 44-56, set. 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/2654>. Acesso em: 29 jul. 2020. Acesso em: 29 jul. 2020.
- SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000300715&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>
- SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, p. 1-26, fev. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2179460X41843>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/html>. Acesso em: 29 jul. 2020.
<https://doi.org/10.5902/2236499441843>
- SOLIMAN, S. A. Efficiency of an Educational Robotic Computer-mediated Training Program for Developing Students' Creative Thinking Skills: An Experimental Study. **Arab World English Journal (AWEJ)**, n. 5, p. 124-140, jul. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.10>. Disponível em: <https://awej.org/images/AllIssues/SpecialIssues/SpecialIssueonCALLJuly2019/10.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.24093/awej/call5.10>

TAXONOMIA DE BLOOM E MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Dalila Rosa Souza Espinhosa, Jonas Antonio Padovani Ederli, Wesley Dourado, Monica Fürkotter

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: dalilasouza@gmail.com

RESUMO

Neste artigo apresenta-se resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de responder como utilizar a Taxonomia de Bloom, ou não, em avaliações de disciplinas de Matemática em cursos superiores da área de Ciências Exatas. Optou-se por uma revisão sistemática de literatura, utilizou-se os descritores “Taxonomia de Bloom”, “Taxionomia de Bloom”, “Matemática” e “Ensino Superior”, nas bases SciELO, Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, Catálogo de Teses e Dissertações (IBICT⁶⁵) e Google Scholar. Considerou-se o período de 1950 a 2018 e, como filtro, o idioma português. Os resultados aqui apresentados referem-se aos 680 trabalhos localizados no Google Scholar, dos quais 51 eram repetidos. Analisou-se os demais quantitativamente quanto a países em que foram desenvolvidas ou publicadas as pesquisas, tipo das ocorrências, ano de publicação, nível de ensino, disciplina(s) envolvida(s) nas pesquisas e ocorrência das palavras Matemática e Bloom. O cruzamento das pesquisas em que comparecem Ensino Superior, Matemática e Bloom originou 32 trabalhos, analisados qualitativamente. Eliminados dez deles, que não estavam diretamente relacionados à questão de pesquisa, os demais foram agrupados em quatro categorias: construção de testes, metodologias ativas, objetivos de aprendizagem e avaliação e conhecimentos de professores. Constatou-se a predominância de trabalhos que utilizam a Taxonomia de Bloom na construção de testes para medir a aprendizagem matemática dos alunos e os que a utilizam para definir objetivos de aprendizagem e avaliação. Chamou a atenção a ênfase do domínio cognitivo, um dos três domínios da Taxonomia de Bloom.

Palavras-chave: Taxonomia de Bloom; Matemática; Ensino Superior.

BLOOM TAXONOMY AND MTHEMATICS INHIGHER EDUCATION: WHAT RESEARCHS SAYS

ABSTRACT

This article presents partial results of a research developed in order to answer how to use Bloom's Taxonomy, or not, in evaluations of Mathematics subjects in higher education courses in the area of Exact Sciences. We opted for a systematic literature review, using the descriptors "Bloom's Taxonomy", "Bloom's Taxionomy", "Mathematics" and "Higher Education", in the SciELO databases, Capes Journal Portal, Brazilian Digital Library of Capes Theses and Dissertations (BDTD), Catalog of Theses and Dissertations (IBICT) and Google Scholar. The period from 1950 to 2018 was considered and, as a filter, the portuguese language. The results presented here refer to the 680 works located at Google Scholar, of which 51 were repeated. The others were analyzed quantitatively as to the countries in which the research was developed or published, type of occurrences, year of publication, level of education, discipline(s) involved in the research and occurrence of the words Mathematics and Bloom. The intersection of the researches in which Higher Education, Mathematics and Bloom appear originated 32 works, analyzed qualitatively. Ten of them, which were not directly related to the research question, were eliminated, the rest were grouped into four categories: construction of tests, active methodologies, learning and evaluation objectives and teacher knowledge. There was a predominance of works that use Bloom's Taxonomy in the construction of tests to measure students' mathematical learning and those that use it to define learning and assessment objectives. The emphasis was placed on the cognitive domain, one of the three domains of Bloom's Taxonomy.

Keywords: Bloom's Taxonomy; Mathematics; Higher Education

⁶⁵ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

BLOOM TAXONOMIA Y MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN

RESUMÉN

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada con el fin de responder cómo utilizar o no la Taxonomía de Bloom en evaluaciones de asignaturas de Matemáticas en cursos de educación superior en el área de Ciencias Exactas. Se optó por una revisión sistemática de la literatura, utilizando los descriptores "Taxonomía de Bloom", "Taxonomía de Bloom", "Matemáticas" y "Educación superior", en las bases de datos SciELO, Portal de Revistas Capes, Biblioteca Digital Brasileña de Capes Tesis y Disertaciones (BDTD), Catálogo de Tesis y Disertaciones (IBICT) y Google Scholar. Se consideró el período de 1950 a 2018 y, como filtro, la lengua portuguesa. Los resultados aquí presentados se refieren a los 680 trabajos ubicados en Google Scholar, de los cuales 51 fueron repetidos. Los demás fueron analizados cuantitativamente en cuanto a los países en los que se desarrolló o publicó la investigación, tipo de ocurrencias, año de publicación, nivel de educación, disciplina (s) involucrada (s) en la investigación y ocurrencia de las palabras Matemáticas y Bloom. La intersección de las investigaciones en las que aparecen Educación Superior, Matemáticas y Bloom dio origen a 32 trabajos, analizados cualitativamente. Se eliminaron diez de ellos, que no estaban directamente relacionados con la pregunta de investigación, el resto se agruparon en cuatro categorías: construcción de pruebas, metodologías activas, objetivos de aprendizaje y evaluación y conocimientos docentes. Predominó los trabajos que utilizan la Taxonomía de Bloom en la construcción de pruebas para medir el aprendizaje matemático de los estudiantes y los que la utilizan para definir objetivos de aprendizaje y evaluación. El énfasis se puso en el dominio cognitivo, uno de los tres dominios de la taxonomía de Bloom.

Palabras clave: Taxonomía de Bloom; Matemáticas; Educación Superior.

INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2018 um grupo de professores da Unoeste, que atua em disciplinas de cursos da área de Ciências Exatas, começou a discutir questões relativas ao ensino e aprendizagem de Matemática, relacionadas às demandas da sua prática docente cotidiana. Pensando na possibilidade do grupo de participantes vir a se constituir como um grupo colaborativo (COELHO, 2017), nos encontros realizados procurou-se refletir sobre as necessidades formativas dos professores e as dificuldades por eles encontradas na sua prática docente.

No último encontro do semestre realizou-se uma avaliação do que ocorreu no período e um levantamento de possíveis ações a serem desenvolvidas no segundo semestre letivo de 2018. Na oportunidade, os participantes apresentaram sua preocupação com o emprego da Taxonomia de Bloom quando da elaboração das avaliações dos alunos e a cobrança de questões contextualizadas.

Tal taxonomia teve origem nos estudos de Benjamin Bloom (1913-1999), um psicólogo educacional americano que, na década de 1950, propôs uma classificação para os níveis de aprendizagem, conhecida como a taxonomia dos objetivos de aprendizagem, que [...] compreende os domínios cognitivo, psicomotor e afetivo, [...] (FAUSTINO; GOMES; ABRANTES, 2014, p. 31). O domínio cognitivo foi organizado em 1956 em seis categorias de acordo com o nível de complexidade enquanto o afetivo envolve cinco categorias e foi divulgado oito anos depois. Posteriormente surgiram propostas para classificar objetivos educacionais do domínio psicomotor. (FAUSTINO; GOMES; ABRANTES, 2014)

O domínio cognitivo está

[...] relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos, padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são:

Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação; [...] (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422-423).

Por sua vez, o domínio afetivo relaciona sentimentos e posturas e suas categorias abrangem o “desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores.” Assim como no domínio cognitivo, para galgar uma categoria é preciso ter desempenho adequado na anterior. São categorias desse domínio: “Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização; [...] (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422-423)

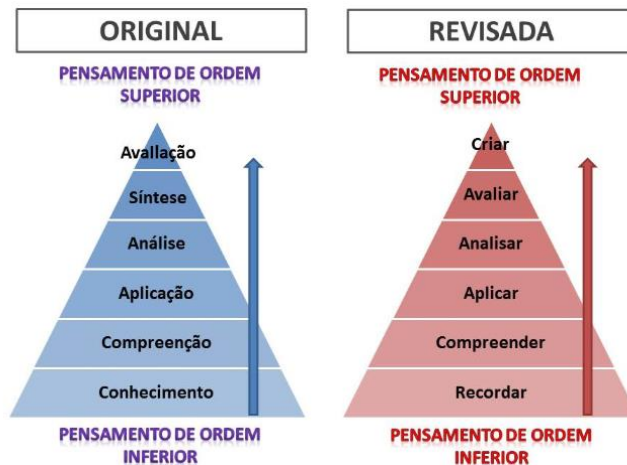
Bloom e sua equipe não definiram uma taxonomia para a domínio psicomotor. Outros pesquisadores propuseram classificações, também hierarquizadas, sendo que em uma delas as categorias são “Imitação; Manipulação; Articulação; e, Naturalização.” Tais “categorias incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal.” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423)

Na década de 1990 teve início a revisão da taxonomia, culminando com uma publicação de Anderson e Krathwohl em 2001. Conhecida como Taxonomia revisada de Bloom, combina o tipo de conhecimento a ser adquirido, designado por substantivos, e o processo utilizado para a aquisição desse conhecimento, por verbos.

[...] O nível do conhecimento, compreensão e síntese foram renomeados para lembrar, entender e criar, respectivamente, [...] foram combinados o tipo de conhecimento a ser adquirido (Dimensão do conhecimento) e o processo utilizado para a aquisição desse conhecimento (Dimensão do processo cognitivo). Essas mudanças permitiram um enfoque bidimensional, tornando mais fácil a tarefa de definir com clareza os objetivos de aprendizagem e alinhá-los com as atividades de avaliação. (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001, *apud* TREVISAN; AMARAL, 2016, p. 454)

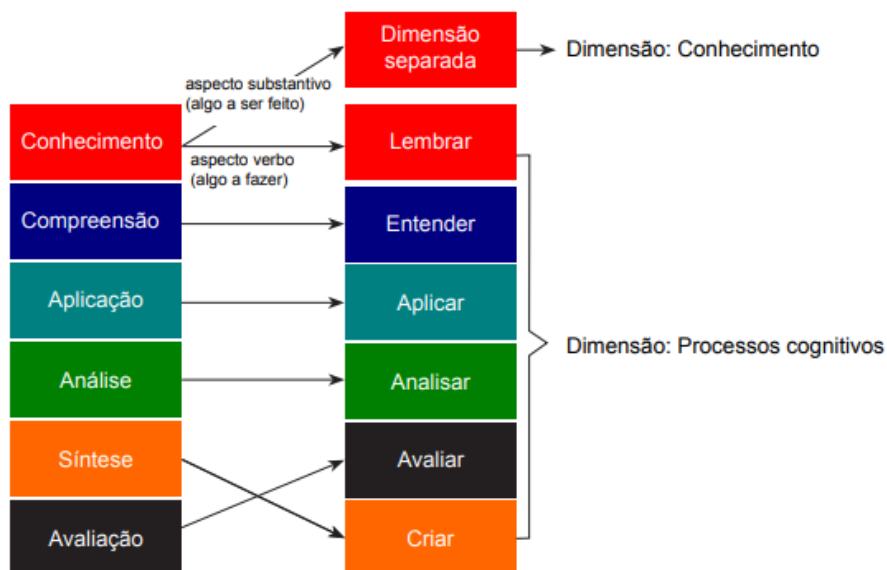
A Figura 1 compara os níveis da taxonomia original e da revisada.

Figura 1. Níveis da Taxonomia de Bloom original e revisada



Fonte: Disponível em: <http://missglauedu.weebly.com/taxonomia-de-bloom-e-tecnologia.html>. Acesso em: 08 ago. 2020.

A Figura 2 traz os substantivos e os verbos, articulando o tipo de conhecimento a ser adquirido e o processo utilizado com as respectivas relações.

Figura 2. Taxonomia revisada de Bloom – substantivos e verbos

Fonte: TREVISAN; AMARAL (2016, p. 454)

Churches (2009) entende que os verbos descrevem atividades, ações, processos e objetivos que se realizam em sala de aula. Entretanto, não atendem objetivos, ações e processos que surgiram tendo em vista a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade contemporânea. Paralelamente a isso, há resultados de pesquisas que revelam o quanto a colaboração em suas diferentes formas pode influenciar a aprendizagem e o quanto as TIC podem facilitar e potencializar essa colaboração. Tal constatação levou-o a revisar a taxonomia, visando “digitaliza-la” e originando a Taxonomia de Bloom para a era digital. Nessa nova revisão, as TIC são consideradas apenas os meios empregados para lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

A utilização da taxonomia pode auxiliar o professor na definição dos objetivos das avaliações e na posterior correção. “É notório que é mais fácil atingir objetivos quando estes estão bem definidos, entretanto fica mais difícil, para os discentes, atingirem o nível de desenvolvimento cognitivo, por não saberem exatamente o que deles é esperado durante e após o processo de ensino.” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421)

A taxonomia é usada até os dias atuais em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, em avaliações de sistemas tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Entretanto, Darlington (2014) menciona existirem pesquisas que indicam a não aplicabilidade das taxonomias de avaliação geral à Matemática com a alegação de que um mesmo conjunto de habilidades não se aplica às Ciências Humanas e às Ciências Exatas na medida em que o modo de pensar não é o mesmo nas diferentes áreas do conhecimento. A autora menciona autores que consideraram a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, da década de 1950, inadequada para a Matemática e apresenta uma modificação, da década de 1990,

[...] cujo foco era o uso de uma taxonomia para classificar as habilidades necessárias para concluir uma tarefa matemática específica. Eles projetaram a taxonomia da MATEMÁTICA para ajudar no desenvolvimento e construção de avaliações avançadas da matemática, a fim de garantir que os alunos sejam avaliados em uma variedade de conhecimentos e habilidades. A taxonomia garante que os alunos tenham a oportunidade de demonstrar sua compreensão dos conceitos matemáticos em diferentes níveis. (SMITH *et al*, 1996, *apud* DARLINGTON, 2014, p. 216, tradução nossa)

Tendo realizado estudos preliminares sobre Taxonomia de Bloom, o grupo de professores decidiu desenvolver uma pesquisa com o objetivo de responder como utilizar a taxonomia de Bloom, ou não, em

avaliações nas disciplinas básicas de Matemática de cursos superiores da área de Ciências Exatas. Isso posto, optou-se pelo desenvolvimento de uma revisão sistemática de literatura

Ao estudar um tema, frequentemente nos deparamos com resultados contraditórios. Um caminho coerente para tentar esclarecer controvérsias é apoiar-se apenas nos estudos de melhor qualidade sobre o assunto. Partindo desse princípio, surgiu um novo delineamento de pesquisa: a revisão sistemática da literatura. Trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis. (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183)

Apresenta-se neste artigo parte dos resultados da revisão realizada, relativos aos trabalhos localizados no Google Scholar.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa, levou-se em conta as etapas de uma revisão sistemática, como indicam Galvão e Pereira (2014, p. 183):

(1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

A partir da pergunta de pesquisa, a saber, “Como utilizar, ou não, a Taxonomia de Bloom em avaliações da área de Matemática no Ensino Superior”, passou-se à definição das estratégias de busca.

Utilizou-se os descritores “Taxonomia de Bloom”, “Taxionomia de Bloom”, “Matemática” e “Ensino Superior”, cruzados por meio de operadores booleanos AND e OR, nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (acesso remoto via CAFE⁶⁶), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, Catálogo de Teses e Dissertações (IBICT⁶⁷) e Google Scholar. Considerou-se o período de 1950 a 2018 e, como filtro, o idioma português.

A organização dos trabalhos teve início com a leitura do título e do resumo, de modo a localizar as seguintes informações: título, autor(es), país, tipo de pesquisa, participantes, modalidade (presencial ou a distância), disciplina, curso, nível de ensino, presença das palavras Matemática e Bloom. No caso de artigos localizou-se ainda o periódico, seu conceito Qualis e a data de publicação e, para as dissertações e teses, o programa de pós-graduação, a área e o conceito CAPES. Quando as informações não eram localizadas no resumo procedeu-se à leitura do texto completo. No Quadro 1, apresenta-se o total de trabalhos localizados nas bases acima mencionadas.

⁶⁶ Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

⁶⁷ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Quadro 1. Número de trabalhos encontrados nas quatro bases utilizadas

Descritores	SciELO	Portal de periódicos CAPES (acesso CAFE)	Dissertações e teses do Banco Digital de Teses e Dissertação (BDTD/CAPES)	Dissertações e teses Catálogo de Teses e Dissertações (IBICT)	Google Scholar
“taxonomia de Bloom” OR “taxionomia de Bloom”	26	64	91	94	2700
“taxonomia de Bloom” OR “taxionomia de Bloom” AND “Matemática”	1	63	3	3	1170
“taxonomia de Bloom” OR “taxionomia de Bloom” AND “Matemática” AND “Ensino superior”	0	60	0	0	680

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a localização dos textos foram copiadas as páginas da internet com as referências. No caso dos 680 trabalhos do Google Scholar, disponíveis em 68 páginas, salvos todos os registros, dividiu-se as referidas páginas entre cada um dos professores participantes, de modo a analisá-los colaborativamente.

Neste artigo apresenta-se a análise desses 680 trabalhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise revelou 51 trabalhos repetidos, a partir da classificação da coluna “Autor(es)”, em ordem alfabética. Assim, das 680 ocorrências, foram consideradas as 629 distintas.

Em relação ao país, 73,45% das pesquisas foram publicadas no Brasil e 25,43% em Portugal, ocorrendo pesquisas desenvolvidas ou publicadas na Espanha, Argentina, Colômbia, Equador, Chile e Estados Unidos da América mas perfazendo apenas 1,12% do total, conforme dados apresentados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Países em que foram desenvolvidas ou publicadas as pesquisas

País	Número de Pesquisas	
	Frequência	Percentual
Brasil	462	73,45
Portugal	160	25,43
Espanha	2	0,32
Argentina	1	0,16
Equador	1	0,16
Chile	1	0,16
Colômbia	1	0,16
Estados Unidos da América	1	0,16
Total	629	100,00

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quanto ao tipo, conforme a Tabela 2, destacam-se as dissertações (41,81%), as teses (19,24%) e os artigos (16,37%).

Tabela 2. Tipo das ocorrências

Tipo	Frequência	Percentual
Dissertação	263	41,81
Tese	122	19,40
Artigo	87	13,83
Trabalho em anais de evento	63	10,02
Livro / Capítulo de livro	37	5,88
Trabalho de Conclusão de Curso	25	3,97
Relatório	14	2,22
Projeto Político Pedagógico, Plano curricular e Plano de ensino	8	1,27
Apostila / Notas de aula / Unidade didática	4	0,64
Outros (cartilha, entrevista, glossário, projeto de tese, slides, documento)	6	0,96
Total	629	100,00

Fonte: Elaborada pelos autores.

Das 263 dissertações, 169 (64,3%) foram desenvolvidas no Brasil e 94 (35,7%) em Portugal. Por sua vez, das 122 teses, 95 (77,9%) são oriundas de programas de pós-graduação do Brasil, 26 (21,3%) de Portugal e uma (0,8%) da Espanha. No caso das 169 dissertações brasileiras, todos os programas têm conceito Capes, sendo predominantes os conceitos 4 (43,19%) e 5 (26,03%). No caso das 95 teses, 41,05% são de programas com conceito 5.

Os 87 artigos foram analisados quanto aos estratos provisórios para Qualis periódicos, divulgados em julho de 2019, com os conceitos A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C, conforme Tabela 3. Desse total, 11 (12,64%) dos artigos não tem qualificação, parte deles por terem sido publicados na década de 1980.

Tabela 3. Estratos dos artigos publicados em revistas

Estratos	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C	Sem estrato	Total
Frequência	8	10	3	4	17	17	9	5	3	11	87
Percentual	9,19	11,49	3,45	4,60	19,54	19,54	10,35	5,75	3,45	12,64	100

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quanto ao ano de publicação, varia de 1975 a 2018, havendo uma concentração no período de 2015 a 2017, totalizando 247 (39,27%) trabalhos.

As ocorrências foram analisadas também quanto ao nível de ensino e disciplina(s) envolvida(s) e agrupadas, conforme as Tabelas 4 e 5 a seguir.

Tabela 4. Nível de ensino

Nível de ensino	Frequência
Educação Especial	2
Ensino Fundamental	109
Ensino Fundamental e Ensino Superior	1
Ensino Fundamental e Formação de Professores	1
Ensino Fundamental e Ensino Médio	30
Ensino Fundamental e Ensino Superior	5
Educação Infantil	1
Educação Infantil e Ensino Fundamental	2
Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Educação de Jovens e Adultos	3

Ensino Médio	94
Ensino do Exército	1
Ensino profissional	3
Ensino Industrial	1
Ensino militar	2
Ensino técnico	1
Ensino Superior	317
Ensino Superior e Pós-graduação	1
Não se aplica	40
Pós-graduação	6
Vestibular	1
Escola normal	1
Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	1
Ensino Médio e Ensino Superior	5
Total	629

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 5. Disciplina(s) envolvida(s) nas pesquisas

Categorias	Frequência
Análise e Técnicas de Composição (Curso de Música)/Música	3
Administração e contabilidade/Contabilidade/Contabilidade de custos/Contabilidade governamental/História da Contabilidade/Administração pública/Ciências/Gestão/Gestão de finanças/Lab de gestão Contábeis/Introdução à Economia I e Princípios da Microeconomia	18
Administração em enfermagem e estágios	1
Alfabetização Informacional	1
Alvenaria Virtual	1
Aplicações Informáticas B	1
Arquitetura de Microcontroladores	1
Artes	2
Automação e Sistemas	1
Biologia	10
Biologia e Geologia	3
Biologia, Física e Matemática	1
Química/Bioquímica/Instrumentação para ao ensino de Química	24
Ciências, C. da Natureza, C Naturais/Ciências naturais, biologia e geologia/Ciências e Biologia/Ciências e Química	17
Ciências, Língua Portuguesa, Matemática	1
Ciências Básicas e Matemática	2
Circuitos lógicos e arquitetura de computadores	1
computação	6
Comunidades de aprendizagem e estratégias pedagógicas	1
Eletricidade/Eletromagnetismo/Física/Fís. Geral e físico química/Física Moderna/Física Nuclear/Lab de Inst Elétricas	27
Física e Matemática	1
Física e Química	2

Empresa Simulada	1
Educação Física/Esporto e saúde	2
Estágio supervisionado	2
Estudo do Meio, Matemática e Português	2
Ética,/Filosofia/Filosofia e Sociologia	7
Fisiopatologia e farmacologia II	1
Genética	2
Geografia/Geografia física/História/História e Geografia	30
Geologia	2
Gerenciamentos de Projetos de Software (Curso Eng. De Produção	1
Higrotérmica e energética em edificações	1
História da Didática	1
InformáticaF36:G60F36:G63	4
Introdução a EAD	14
Introdução aos Sistemas Estruturais.	1
Letras/Língua latina/Língua Portuguesa/Línguas/Português/Português e espanhol/Inglês/Espanhol/Francês	22
Linguagem de programação/Lógica de programação/Programação/Algoritmo e programação	23
Literatura	1
Logística	1
Macroeconomia, Teoria da Contabilidade e Métodos Quantitativos, Português e matemática	1
Cálculo Dif., Cálculo II, Cálculo 1, Pré-cálculo/Matemática/Matemática Discreta/Matemática financeira/Geometria/Geometria Descritiva	50
Matemática Ciências, e Geografia	1
Matemática e Ciências da Natureza	1
Matemática e Física	3
Matemática, Física, e Química	1
Metodologia para Desenvolvimento de Sistemas no 1	1
Metrologia e instrumentação eletrônica	1
Microbiologia e Temas e Laboratórios em Biologia	1
Não se aplica	282
Neonatologia	1
Oficinas de Clínica Jurídica do Juizado Especial e do Escritório Modelo	1
Pensamento lógico	1
Planejamento e Análise de Sistemas de Transporte	1
Planejamento e Controle de Produção	2
Português e matemática	14
Prática de Ensino Supervisionada II (PES II)	1
Produção de material digital	1
Projeto semestral	1
Psicologia/Psicologia e Educação	5
Psicologia da Educação, Didática das Ciências da Natureza e Introdução a Investigação em Saúde	1
Redes de computadores	2
Redes de comunicação	1
Robótica	1
Simulação Empresarial	1

Sistema de Informação, Administração e Turismo	1
Tec. da informação/Tec. da inf. e educação/Teorias contemp. de aprendizagem aplicadas à tecnologia/Inf e Educação	6
Tópicos de Ensino em Prevenção e Promoção	1
Unidades Curriculares Tecnológicas, Sistemas de Tratamento de Resíduos I e Ferramentas de Decisão Ambiental	1
Usabilidade e interação humano computador	1
Total	629

Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir dos dados das Tabelas 4 e 5 foi realizada a intersecção entre as categorias que envolvem Ensino Superior da Tabela 5 e as categorias nas quais aparecem Matemática ou disciplinas relacionadas. Essa intersecção resultou nas 32 pesquisas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Pesquisas que envolvem Matemática e disciplinas correlatas e Ensino Superior

	Título	Autor	Disciplina	Nível de ensino
1	Conhecimento para o ensino de Ciências e Matemática: uma pesquisa com professores em formação continuada	Helena Noronha Cury; Denise Kriedte da Costa; Thais S. do Canto-Dorow	Biologia, Matemática e Química	EM / ES
2	O Ensino da Matemática nas licenciaturas de Engenharia: centro de Apoio a Matemática	María Emília Bigotte de Almeida; Carla Isabel Florencio Fidalgo	Cálculo Diferencial	ES
3	Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas no ensino de Engenharia	Marcos Ferreira; Wilson S. da Silva; Catiúscia A. Borges; Ricardo Silveira Luz	Cálculo II e Resistência dos materiais	ES
4	ActivMathComp Matemática Ativa com Computador no Ensino Superior	Sandra Gaspar Martins; Vítor Duarte Teodoro	Cálculo1	ES
5	Desafios da Educação em Engenharia: formação acadêmica e atuação profissional, práticas pedagógicas e laboratórios remotos	Adriana Maria Tonini (Org.)	Ciências Básicas e Matemática	ES
6	Educação Inovadora: Tecnologia e Metodologia que desafiam a "Formação" do Sujeito Competente	Simone Cristina Gonçalves Vianna	Ciências, Língua Portuguesa, Matemática	ES
7	Relação entre Competências Comportamentais e Desempenho Acadêmico	Leaniilde Nascimento e Silva; Aridelmo Teixeira e Francisco Antonio Bezerra	Macroeconomia, Matemática Financeira, Teoria da Contabilidade e Métodos Quantitativos, Português e Matemática	ES
8	Efeitos de um programa de formação em competências comunicacionais, ao nível da pergunta, num grupo de formandos em prática	Rosa Guilhermina Costa	Matemática	ES

	pedagógica supervisionada			
9	CNaPPES 2014 Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior	Patrícia Rosado Pinto; Antonio Ferrari; Fernando Remião; José F. Oliveira; Maria A. Ferreira; Rita Cadima	Matemática	ES
10	Avaliação da aprendizagem matemática	André Luis Trevisan; Marcele Tavares Mendes	Matemática	EF / ES
11	Elaboração de uma taxionomia para vídeos produzidos por estudantes do Ensino Básico	Willian Silva; Liliane Xavier Neves; M D C Borba	Matemática	ES
12	Experiência de pesquisa coletiva: rede de produção de significados sobre os erros dos discentes da licenciatura em matemática	Ivan Souza Costa; Maria Celeste Souza Castro	Matemática	ES
13	A avaliação objetiva dos conhecimentos de Matemática à entrada do Ensino Superior de ciências e tecnologias: construção e resultados de um teste estandardizado de conhecimentos - PMAT	Maria Helena Monteiro; Maria João Afonso; Marília Pires	Matemática	ES
14	Boolean Boom – Um jogo para apoiar o ensino aprendido de expressões lógicas	Mychelline Souto Henrique; Vanessa Dantas Silvia Pereira	Matemática	ES
15	Construção De Testes De Escolha Múltipla	Maria Helena Monteiro; Maria João Afonso; Marília Pires	Matemática	ES
16	Avaliação sumativa em matemática no Ensino Superior com recurso a questões de escolha-múltipla: uma abordagem utilizando a metodologia investigação	José Manuel Monteiro Lopes de Azevedo	Matemática	ES
17	Mapeamento e balanço dos trabalhos dos anais do Simpósio Brasileiro de Informação na Educação 2009	William Geraldo Sallum; Juliano Schimiguel	Matemática	ES
18	Perfil do aluno—competências para o século XXI [Relatório Técnico] CNE	E Faria; I. P. Rodrigues; R Perdigão; S Ferreira	Matemática	ES
19	O processo de melhoria do questionamento de um professor estagiário	Micaela Sofia Martins Terceiro	Matemática	ES
20	Inovação Acadêmica e Aprendizagem Ativa	Octavio Mattasoglio Neto, Tatiana Sansone Soster (Org.)	Matemática	ES
21	Conhecimentos de Matemática dos Estudantes à Entrada do Ensino Superior de	Maria Helena Morgado Monteiro	Matemática	ES

	Ciências e Tecnologias: contributo para a definição de um perfil de exigências			
22	Aspectos metodológicos do processo de seleção para o ingresso nas universidades brasileiras	Nícia M. Bessa	Matemática	ES
23	Prova Brasil de Matemática do 5º. ano do Ensino Fundamental: resultados nas plataformas devolutivas pedagógicas e QEdU	Jocasta Conceição Stadler	Matemática	ES
24	Avaliação Formativa por meio da tutoria por alunos: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes	Elaine Aparecida da Silva	Matemática	ES
25	Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental	Anitra Vickery	Matemática Ciências, e geografia	ES
26	Dificuldades de aprendizagem de programação de computadores: Contributos para a sua compreensão e resolução	Anabela de Jesus Gomes	Matemática Discreta	ES
27	Uma proposta experimental controlada remotamente para uma abordagem interdisciplinar no Ensino de Matemática e Física	Thiago Henrique dos Santos da Silva	Matemática e Física	EF ES
28	Mapas Conceituais de Projeto: uma ferramenta para projetar objetos de aprendizagem significativa	Alberto Bastos do Canto Filho; José Valdeni de Lima; Liane Margarida Rockenbach Tarouco	Matemática e Física	ES
29	Design Instrucional: uma abordagem do design gráfico para o desenvolvimento de ferramentas de suporte à Educação a Distância	Márcia Luiza França da Silva Batista	Matemática Financeira	ES
30	Feedback com qualidade aplicado em um curso a distância de matemática financeira baseado no modelo de design instrucional ILDF online	Elby Vaz Nascimento	Matemática Financeira	ES PG
31	O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspectiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais	Diana Isabel de Araújo Mesquita	Matemática, Física, e Química	ES
32	Matemática para engenharia: unidades de ensino potencialmente significativas para superar lacunas em	Bruna Cavagnholi Boff	Pré-cálculo	ES

matemática básica			
-------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A seguir, analisa-se esses 32 trabalhos, sendo oito artigos, oito trabalhos publicados em anais de eventos, um relatório, sete dissertações, cinco teses e três livros. A leitura dos textos revelou a necessidade de eliminar dez deles, por razões diversas, apresentadas abaixo.

Um deles, organizado por Pinto *et al* (2014) vem a ser os Anais do Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, realizado em Portugal. Há trabalhos do evento que abordam Taxonomia de Bloom e outros, Matemática. Entretanto, os três trabalhos que mencionam Taxonomia de Bloom não consideram disciplinas de Matemática.

Dos outros nove trabalhos, dois deles não aplicaram a Taxonomia de Bloom. Sallum e Schimiguel (2017) analisaram os 84 trabalhos publicados nos Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), de 2009, e a Taxonomia de Bloom aparece apenas em um dos trabalhos, intitulado “Interpretações da Taxonomia de Bloom no Contexto da Programação Introdutória”, cujo subfoco é o “Estudo sobre Avaliação de Sistemas/Softwares Educacionais”. Faria *et al* (2017) elaboraram o Relatório Técnico “Perfil do aluno - competências para o século XXI”, sobre alunos concluintes da escolaridade obrigatória, apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) de Portugal. No referido relatório a taxonomia de Bloom permitiu categorizar os processos cognitivos dos vários níveis de complexidade das diferentes componentes curriculares. Por sua vez, o Ensino Superior também é mencionado em vários pontos do relatório, um deles ao indicar a “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com ensino superior e com o mundo do trabalho” (FARIA *et al*, 2017, p. 28), como um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal. Assim, os dois trabalhos não abordam especificamente o uso da Taxonomia de Bloom em disciplinas da área de Matemática no Ensino Superior.

Um dos outros sete trabalhos, de Silva (2006), analisou os efeitos de uma metodologia de avaliação do desempenho de alunos do primeiro ano do Ensino Médio com vistas à superação de problemas de aprendizagem matemática. O desempenho dos alunos foi aferido utilizando a Taxonomia de Bloom, domínio cognitivo. O Ensino Superior aparece no texto somente em subseções da revisão de literatura sobre Avaliação Educacional, o que levou à eliminação desse trabalho. De forma semelhante, Stadler (2018), em seu referencial teórico, menciona o Ensino Superior e a Taxonomia de Bloom. Entretanto, seu trabalho objetiva a análise de uma plataforma virtual com dados de alunos do Ensino Fundamental I.

Vickery (2016) e Vianna (2017) utilizam em seus trabalhos a Taxonomia de Bloom em situações de ensino e aprendizagem que envolvem Matemática no Ensino Fundamental e o Ensino Superior é mencionado na trajetória profissional das pesquisadoras. A dissertação de Terceiro (2014) também abordou a Matemática, no Ensino Básico e Secundário, em Portugal, identificando as principais dificuldades que frequentemente ocorrem ao formular questões em contexto de sala de aula. A taxonomia de Bloom foi utilizada para categorizar as questões. O Ensino Superior é mencionado no texto quando a autora esclarece que o questionário foi revisado por docentes que atuam nesse nível de ensino.

O livro organizado por Mattasoglio Neto e Soster (2017), teve origem nas discussões ocorridas no II Forum Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics (STHEM), realizado em 2016. Nesse livro, todos os trabalhos estão relacionados ao Ensino Superior, dois deles mencionam Taxonomia de Bloom e um outro aborda Matemática. No entanto, nenhum deles aborda Taxonomia de Bloom e Matemática, concomitantemente.

Boff (2017, p. 6) ao apresentar “a construção, a aplicação e a avaliação de uma unidade de ensino em uma turma da disciplina de pré-cálculo de cursos de engenharia” menciona o domínio cognitivo da taxonomia de Bloom, mas utiliza a Taxonomia Topológica de Novak e Cañas (2006).

Foi possível agrupar os outros 22 trabalhos em quatro categorias, quais sejam: construção de testes; metodologias ativas; objetivos de aprendizagem e avaliação; e, conhecimentos de professores.

Na **primeira** categoria, a Taxonomia de Bloom é aplicada na construção, elaboração e análise de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Almeida e Fidalgo (2014) constroem instrumentos pedagógicos diversos, que contribuem para o diagnóstico, aquisição e consolidação dos conhecimentos e

competências matemáticas necessárias na Engenharia, aplicando a taxonomia de Bloom no sentido de adaptar as atividades matemáticas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Trevisan e Mendes (2015) discutem a utilização de prova escrita como instrumento de avaliação na disciplina de Matemática a partir da vivência dos mesmos como professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Etapas de elaboração da prova, bem como sugestões para ressignificá-la, são descritas em seu trabalho, como a utilização de anotações, por eles denominada “cola”, com uso permitido, e a realização da prova em fases, em sala de aula e em casa. Ao descrever sobre a escolha dos objetivos e questões de uma prova, Trevisan e Mendes (2015) citam a Taxonomia de Bloom como uma ferramenta para tal.

A taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom pode auxiliar na construção e também na análise de cada questão de um teste, no que se refere ao domínio cognitivo. Em Costa e Castro (2011), os testes, construídos a partir da referida taxonomia, possibilitaram responder perguntas quanto às diferenças entre erros cometidos por estudantes veteranos e novatos do curso de Licenciatura em Matemática das Universidades Estaduais Baianas e o que se pode aprender com a análise desses erros. Monteiro (2015) e Monteiro, Afonso e Pires (2017a, 2017b) analisaram um teste estandardizado de conhecimentos de Matemática, PMAT, elaborado e aplicado pela Sociedade Portuguesa de Matemática. A Taxonomia de Bloom foi utilizada para a formulação dos itens do teste quanto ao nível de complexidade. Os resultados permitiram identificar dificuldades e medir o conhecimento de estudantes em Matemática no primeiro ano dos cursos superiores de Ciências e Tecnologias em universidades de Portugal.

A necessidade de alterar a forma de avaliar os alunos, dada a implementação do Processo de Bolonha, com foco nas avaliações contínua e formativa, levou Azevedo (2017) a desenvolver uma pesquisa sobre aplicabilidade e desenvolvimento de questões de escolha múltipla, na área de Matemática, implementadas no Moodle. O autor constatou que, apesar da qualidade das questões desenvolvidas em sua ação estarem alinhadas com os resultados de aprendizagem, seu trabalho possui limitações pelo fato desses resultados não estarem classificados de acordo com uma taxonomia adequada. A taxonomia de Bloom foi descrita no referencial teórico da pesquisa e também enfatizada como uma taxonomia com algumas limitações na aplicação em determinadas áreas, uma delas a Matemática, fundamentando-se para tanto em Darlington (2014) e Smith *et al* (1996).

No que tange a finalidade e a natureza das provas objetivas para exames de vestibulares, Bessa (1980, p. 39) chamou “[...] a atenção para a necessidade de ser realizada uma avaliação objetiva do processo de seleção de alunos [...]”. A autora revelou falhas metodológicas nas provas usadas e destacou que se o objetivo “[...] é verificar o rendimento do aluno que termina o segundo grau, interessa verificar até que ponto as provas refletem os objetivos e os conteúdos dos programas vigentes.” (BESSA, 1980, p. 50). Enfatizou que “[...] o uso de uma taxonomia como a de Bloom e colaboradores, na organização da prova, não significa que objetivos importantes do programa utilizado nas escolas, em relação à disciplina focalizada na prova, estejam presentes.” (BESSA, 1980, p. 51). Relatou que, diante da variedade de resultados e a divergência entre as conclusões a que chegaram diferentes estudos realizados na década de 1970, utilizando a Taxonomia de Bloom para classificar os objetivos visados pelos testes de rendimento escolar, haveria a necessidade de novas investigações sobre o assunto.

A **segunda** categoria aglutina os trabalhos que utilizaram conjuntamente a Taxonomia de Bloom e as metodologias ativas. Em um dos trabalhos, Ferreira *et al* (2018) desenvolveram uma pesquisa sobre a aplicação das metodologias ativas, mais especificamente, a sala de aula invertida, com o objetivo de avaliar a reação e a performance dos alunos em duas disciplinas (Cálculo II e Resistência dos Materiais) de cursos de Engenharia. O desempenho e participação dos alunos foram comparados com os de alunos de outras turmas, nas quais não foi empregada a mesma metodologia. A pesquisa evidenciou um índice superior de aprovação, frequência e motivação dos alunos nas turmas em que se utilizou a aula invertida. Os autores mencionaram, em seu referencial teórico, a Taxonomia de Bloom para a era digital (CHURCHES, 2009) mas não a utilizaram na análise.

Outro trabalho, desenvolvido por Canto Filho, Lima e Tarouco (2017, p. 723) traz “uma metodologia de projeto de objetos de aprendizagem significativa, chamada Projeto Baseado em Trajetórias de Aprendizagem (PBTA)”. Os autores se baseiam na Teoria da Aprendizagem Significativa e na Teoria da Carga Cognitiva. Suas conclusões demonstram que o uso dos objetos educacionais, com base na Taxonomia

Modificada de Bloom (KRATHWOHL, 2002), facilita a realização de atividades interativas e estimula a reflexão em tempo quase simultâneo às ações do aluno. Concomitantemente, fomenta o hábito do estudo diário. Por outro lado, Tonini (2017) organizou um livro a partir dos resultados dos trabalhos apresentados e discutidos em Sessões Dirigidas (SDs) do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE). O Capítulo 2 discute o currículo baseado em projetos e, em uma das seções, aborda o *Problem-Based Learning* (PBL), destacando sua característica multidisciplinar e o papel do estudante na aprendizagem, permitindo explorar os vários níveis do processo cognitivo, descritos na Taxonomia de Bloom. Nesse capítulo é mencionada especificamente a modelagem matemática.

Alguns trabalhos analisados abordam o uso da taxonomia de Bloom em confluência com os objetivos de aprendizagem e avaliação, constituindo a **terceira** categoria.

Teixeira, Silva e Bezerra (2017) investigaram a relação entre competência comportamental e desempenho acadêmico de alunos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, Administração e Economia de uma instituição de ensino superior de Vitória (ES). Para tanto, utilizaram a taxonomia de Bloom para definir os objetivos educacionais, a partir do domínio cognitivo, afetivo e motor. O estudo realizado permitiu verificar a existência de uma relação significativa entre o desempenho acadêmico e as competências comportamentais.

Henrique e Pereira (2015, p. 832) propuseram o jogo educativo Boolean Boom, para alunos de cursos superiores na área de Ciências Exatas, cujo objetivo é “auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de operadores relacionais (>, >=, <, <=, == e !=) e operadores booleanos (and e or) na avaliação de expressões lógicas comumente utilizadas em linguagens de programação.” A proposta é que o aluno evolua gradualmente de conceitos simples aos problemas mais elaborados, envolvendo até três expressões relacionais em combinação por dois operadores lógicos. Aqui a teoria de aprendizagem fundamentada foi a Taxonomia de Bloom por sua característica de descrever a progresso gradativo dos diferentes níveis cognitivos.

A dissertação de Silva (2016) apresenta o desenvolvimento e a avaliação de uma atividade experimental controlada remotamente por qualquer usuário por meio de um computador com conexão à internet. Os resultados indicam a eficácia e precisão da atividade quanto à coleta de dados; além de proporcionar potenciais para ser utilizado como forma de tornar constante a prática experimental entre alunos de escolas públicas que não dispõem de laboratórios. A Taxonomia de Bloom foi utilizada pelo uso de verbos de comando para especificar o grau de reação dos futuros professores de Matemática e Física em relação ao aprendizado.

Mesquita (2015), em sua pesquisa, investigou a relação mútua do perfil de formação e o perfil profissional dos integrantes do curso de Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial da Universidade do Minho (MIEGI - UMinho). Dentre os resultados, a autora menciona a complexidade e coerência na definição do perfil profissional e o quanto isso é pouco explicitado na concepção, desenvolvimento e avaliação, destacando o quanto isso é fundamental na concretização das práticas pedagógicas. A Taxonomia de Bloom e a Taxonomia SOLO são indicadas como mecanismos que podem ser utilizados na definição dos resultados de aprendizagem e a Matemática perpassa o trabalho como disciplina do núcleo básico dos cursos.

Em sua dissertação, Batista (2009) propôs recomendações para o desenvolvimento de ferramentas de suporte à EAD para o Ensino Superior, fundamentado nos diferentes tipos de inteligência, dentre elas a lógico-matemática, utilizando a abordagem do design gráfico, visam minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos para determinados conceitos. A taxonomia de Bloom foi utilizada como suporte de organização para os objetivos educacionais, auxiliando o professor na elaboração de estratégias de aprendizagem.

Já Gomes (2010), investigou as dificuldades existentes na aprendizagem de programação de computadores nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior. A autora utilizou estudos que apontam tais dificuldades, dentre elas, dificuldades dos alunos em resolver problemas, déficit em conhecimentos matemáticos lógicos, métodos inadequados para o ensino de Programação, método de estudo dos alunos, percepções baixas dos alunos para enfrentar as exigências da disciplina. A partir de tais

dificuldades, apresentou uma proposta para o ensino de Programação. Nessa proposta, a avaliação final da disciplina está fundamentada na Taxonomia de Bloom.

Dois trabalhos relacionaram Taxonomia de Bloom à avaliação. Em seu trabalho, Silva, Neves e Borba (2018) criaram uma taxonomia de vídeos educativos e a utilizaram na Educação Matemática. A taxonomia foi construída com base na realização de experimentos de análise de vídeos em conjunto com a Taxonomia de Bloom sobre objetivos educacionais, objetivos gerais para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental II descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a análise, consideraram todo o processo e hierarquia de complexidade na produção do vídeo. Esta abordagem permite ao aluno um leque de possibilidades de expor suas ideias e criatividade como também de apresentar o domínio dos conteúdos estudados.

Nascimento (2009) desenvolveu um curso online de Matemática Financeira que possibilitou o desenvolvimento, implementação e avaliação de um feedback personalizado, baseado no design instrucional Integrative Learning Design Framework (ILDF), na avaliação formativa e em teorias de aprendizagem. A aplicação do feedback foi um grande potencial para o aprendizado. A avaliação formativa está fundamentada em Bloom, Hastings e Madaus (1971).

Apenas dois trabalhos estão alocados na **quarta** categoria, sobre conhecimentos de professores. Cury, Costa e Dorow (2017) avaliaram o conhecimento pedagógico do conteúdo de 15 professores das disciplinas de Biologia, Química e Matemática através de um instrumento denominado Content Representations (CoRe) ou Representações de Conteúdo. Com esse instrumento, foi possível avaliar o conhecimento pedagógico do conteúdo “porque é ligado ao como, porquê (sic) e o quê (sic) os professores ensinam e o que consideram importante que seus alunos aprendam” (CURY; COSTA, DOROW, 2017, p. 68), dando um panorama de como os conceitos relacionados a um determinado assunto são elaborados pelos professores e como eles os ensinam aos seus alunos. Os verbos usados pelos professores ao darem as suas respostas foram agrupados utilizando a Taxonomia de Bloom. Sobre uma das questões, que abordava o conhecimento do currículo, os professores das três disciplinas demonstraram ter conhecimento dos tópicos anteriores e posteriores aqueles citados no instrumento, evidenciando possuírem esse conhecimento. Porém, em relação a outras questões, as respostas foram bastante formais, utilizando termos padronizados, o que levou as autoras a concluírem que é preciso aplicar, paralelamente ao CoRe, um outro instrumento como, por exemplo, entrevista ou observação de suas aulas, para que se possa confirmar as respostas dadas pelos professores.

Em outra pesquisa, Costa (2007) estudou os efeitos de um módulo para compor a formação de três alunos do Ensino Superior, futuros professores de Matemática, que estavam em situação de estágio pedagógico. O trabalho foi orientado por um docente do Ensino Superior, por se tratar de uma pesquisa científica e foi desenvolvido através de algumas fases. Uma delas foi a intervenção com ênfase em questionamentos, utilizando a Taxonomia de Bloom para definir os níveis das perguntas.

CONCLUSÕES

A revisão sistemática de literatura foi realizada com o objetivo de responder como utilizar a taxonomia de Bloom, ou não, em avaliações de disciplinas básicas de Matemática. Os resultados parciais aqui apresentados referem-se aos trabalhos localizados no Google Scholar.

Dos 680 trabalhos, como 51 eram repetidos, foram analisados 629. O cruzamento de dados relativos ao nível de ensino e a ocorrência das palavras Matemática e Bloom nos trabalhos originou 32 trabalhos. Desses, dez foram eliminados por razões diversas, apresentadas acima.

Os 22 trabalhos remanescentes foram agrupados em quatro categorias: 8 em construção de testes; 3 em metodologias ativas; 9 em objetivos de aprendizagem e avaliação; e, 2 em conhecimentos de professores.

Constatou-se a predominância de trabalhos que utilizam a Taxonomia de Bloom na construção de testes para medir a aprendizagem matemática dos alunos e os que a utilizam para definir objetivos de aprendizagem e avaliação.

Chamou a atenção a ênfase do domínio cognitivo, um dos três domínios da Taxonomia de Bloom.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; FIDALGO, C. I. F. O ensino da Matemática nas licenciaturas de Engenharia: centro de apoio à Matemática. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, Coimbra, Portugal, v. 29, p. 3-26, jan. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273203753_O_ensino_da_Matematica_nas_licenciaturas_de_Engenharia_Centro_de_Apoio_a_Matematica. Acesso em: 17 ago. 2020.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, K. R. A. **Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.

AZEVEDO, J. M. M. L. **Avaliação sumativa em matemática no Ensino Superior com recurso a questões de escolha-múltipla: uma abordagem utilizando a metodologia investigação-ação**, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2017. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/4493>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BATISTA, M. L. F. da S. **Design Instrucional: uma abordagem do design gráfico para o desenvolvimento de ferramentas de suporte à Educação a Distância**, 2008. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Unesp, Bauru, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/89714/batista_mlfs_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 ago. 2020.

BESSA, N. M. Aspectos metodológicos do processo de seleção para o ingresso nas universidades brasileiras, **Educação & Seleção**, n. 2, p. 1-18, 1980. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2498/2450>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. v. 1. New York: David McKay, 1956.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, George F. **Handbook on formative and summative evaluation**. New York: McGraw-Hill, 1971.

BOFF, B. C. **Matemática para engenharia: unidades de ensino potencialmente significativas para superar lacunas em matemática básica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/2805/Dissertacao%20Bruna%20Cavagnoli%20Boff.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CANTO FILHO, A. B. de; LIMA, J. V. de; TAROUÇO, L. M. R. Mapas Conceituais de Projeto: uma ferramenta para projetar objetos de aprendizagem significativa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 723-740, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0723.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030012>

CHURCHES, A. Taxonomía de Bloom para la era digital. 2009. **Eduteka**. Cali, Colombia, 01 out. 2009. Disponível em: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>. Acesso em: 27 ago. 2020.

COELHO, M. A. V. M. P. Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.25, n.2, mai./ago. 2017, p.345-361. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647600/16574>. Acesso em: 06 nov. 2018. <https://doi.org/10.20396/zet.v25i2.8647600>

COSTA, I. S.; CASTRO, M. C. S. Experiência de pesquisa coletiva: rede de produção de significados sobre os erros dos discentes da licenciatura em Matemática. *In: CIAEM, XIII, 2011, Recife. Anais [...].* Recife: UFPE, 2011. Disponível em:

https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2648/921. Acesso em: 17 ago. 2020.

COSTA, R. G. **Efeitos de um programa de formação em competências comunicacionais, ao nível da pergunta, num grupo de formandos em prática pedagógica supervisionada**, 2007. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/42>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CURY, H. N.; COSTA, D. K. da; DOROW, T. S. do C. Conhecimento para o ensino de Ciências e Matemática: uma pesquisa com professores em formação continuada. **Revista Magazine de las Ciencias**, Equador, v. 2, n. 2, p. 65-78, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/249/194>. Acesso em: 17 ago. 2020.

DARLINGTON, E. Contrasts in mathematical challenges in A-level mathematics and further mathematics, and undergraduate mathematics examinations. **Teaching Mathematics and Its Applications**, v. 33, n. 4, p. 213–229, 2014. Disponível em: <https://academic.oup.com/teamat/article/33/4/213/2842994>. Acesso em: 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.1093/teamat/hru021>

FARIA, E.; RODRIGUES, I. P.; PERDIGÃO, R.; FERREIRA, S. **Perfil do aluno** – competências para o século XXI [Relatório Técnico]. Lisboa: CNE, 2017. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/relatorio_PerfilAluno_1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

FAUSTINO, P. N.; GOMES, C. R.; ABRANTES, I. Benjamin Bloom e os domínios da aprendizagem. *In: GOMES, C. R.; ROLA, A.; ABRANTES, I. (Eds.) História das Ciências para o Ensino* – Atas do Colóquio II. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. p. 30-36.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

FERREIRA, M.; SILVA, W. S. da; BORGES, C. A.; LUZ, R. S. Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas no ensino de Engenharia. *In: CIET: EnPED, [S.l.], jun. 2018. São Carlos: Anais [...]* São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/877>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan-mar 2014. Disponível em: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>

GOMES, Anabela de Jesus. **Dificuldades de aprendizagem de programação de computadores**: contributos para a sua compreensão e resolução, 2010. Tese (Doutorado em Engenharia Informática) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010. Disponível em: http://files.isec.pt/DOCUMENTOS/SERVICOS/BIBLIO/teses/Tese_Dout_Anabela-Gomes.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

HENRIQUE, M. S.; PEREIRA, V. D. S. Boolean Boom – Um jogo para apoiar o ensino aprendido de expressões lógicas. *In: TISE*, 11, 2015, Chile. **Anais [...]** Chile: Universidad de Chile, 2015. p. 831-836. Disponível em <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/831-836.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory into Practice**, Philadelphia, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

MARTINS, S. G.; TEODORO, V. D. ActivMathComp – Matemática Ativa com Computador no Ensino Superior. **Indagatio Didactica**, v. 6, n. 1, p. 396-420, 2014.

MATTASOGLIO, O. N.; SOSTER, T. S. **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MESQUITA, D. I. de A. **O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspectiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais**, 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40379/1/Diana%20Isabel%20de%20Ara%20c3%b2%20Mesquita.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MONTEIRO, M. H. M. **Conhecimentos de Matemática dos Estudantes à Entrada do Ensino Superior de Ciências e Tecnologias: contributo para a definição de um perfil de exigências**, 2016. Tese (Doutorado em Matemática) – Universidade do Algarve, Algarve, 2016. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/9009>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MONTEIRO, M. H.; AFONSO, M. J.; PIRES, M. A avaliação objetiva dos conhecimentos de Matemática à entrada do Ensino Superior de ciências e tecnologias: construção e resultados de um teste estandardizado de conhecimentos – PMAT. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR. CNaPPES*, 3., 2016, Lisboa. **Anais eletrônicos [...]**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2017a. p. 13 – 18. Disponível em: <https://cnappes.org/cnappes-2016/files/2014/03/Livro-de-Atas-do-CNaPPES-2016-3.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MONTEIRO, M. H.; AFONSO, M. J.; PIRES, M. Construção de testes de escolha múltipla. *In: INTERNATIONAL CONGRESS ON INTERDISCIPLINARITY IN SOCIAL AND HUMAN SCIENCES*, II, 2017, Algarve. **Proceedings [...]**. Algarve: University of Algarve, 2017b. p. 291 - 300. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10086/1/II%20International%20Congress%202017%20CIEO.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

NASCIMENTO, E. V. **Feedback com qualidade aplicado em um curso a distância de matemática financeira baseado no modelo de design instrucional ILDF online**, 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, USP, São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-20102009-165533/publico/ElbyVazNascimento.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

NOVAK, A. J.; CAÑAS, J. D. Confiabilidad de una taxonomia topológica para mapas conceptuales. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CONCEPT MAPPING*, 2, 2006. San Jose. **Proceedings [...]**, v. 1. San Jose: Universidad de Costa Rica, 2006. p. 153-161, 2006.

PINTO, P. R. *et al.* (Org.) CNaPPES 2014 Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. 2014. Porto: Universidade do Porto, 2014. Disponível em: <https://cnappes.org/cnappes-2014/files/2014/04/FULLbookCNaPPES2014.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SALLUM, W. G.; SCHIMIGUEL, J. Mapeamento e balanço dos trabalhos dos anais do Simpósio Brasileiro de Informação na Educação. **Atlante**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, maio 2017. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/05/simposio-informatica-educacion-brasil.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, E. A. da. **Avaliação Formativa por meio da tutoria por alunos:** efeitos no desenvolvimento cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/838/1/Elaine%20%20Dissertacao.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, L. N. e; TEIXEIRA, A; BEZERRA, F. A. Relação entre competências comportamentais e desempenho acadêmico. **GeCont**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 87-104, jan./jun. 2017. <https://doi.org/10.26694/2358.1735.2017.v4ed15060>

SILVA, T. H. dos S. da. **Uma proposta experimental controlada remotamente para uma abordagem interdisciplinar no Ensino de Matemática e Física**, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/752>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, W.; NEVES, L. X.; BORBA, M. D. C. Elaboração de uma taxionomia para vídeos produzidos por estudantes do Ensino Básico. In: CIET:EnPED, [S.l.], maio 2018.. **Anais [...]** S]ao Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/206>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SMITH, G. *et al.* Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. **Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.**, v. 27, n. 1, p. 65-77, 1996. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020739960270109>. Acesso em: 27 ago. 2020. <https://doi.org/10.1080/0020739960270109>

STADLER, J. C. **Prova Brasil de Matemática do 5º. ano do Ensino Fundamental:** resultados nas plataformas devolutivas pedagógicas e QEdU. Ponta Grossa: UEPG, 2018. Disponível em: <https://www3.uepg.br/geppea/2018/07/25/prova-brasil-de-matematica-do-5o-ano-do-ensino-fundamental-resultados-nas-plataformas-devolutivas-pedagogicas-e-qedu/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

TERCEIRO, M. S. M. **O processo de melhoria do questionamento de um professor estagiário.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14607/1/Tese.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

TONINI, A. M. (Org.) **Desafios da Educação em Engenharia:** formação acadêmica e atuação profissional, práticas pedagógicas e laboratórios remotos. Brasília: ABENGE, 2017.

TREVISAN, A. L.; MENDES, M. T. Avaliação da aprendizagem matemática. **Educação Matemática em Revista**, n. 45, p. 48-55, ago. 2015. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/article/view/459>. Acesso em: 17 ago. 2020.

VIANNA, S. C. G. Educação inovadora: tecnologias e metodologias que desafiam a “formação” do sujeito competente. In: AMARAL, S. F. do; GARCIA, A. de O. (Org.). **Educação inovadora, tecnologia e competências:** das reflexões às possibilidades. 1. ed. Campinas: LANTEC – Unicamp, 2017. p. 135-156.

VICKERY, A. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

UM ESTUDO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS CONTEMPLADAS EM QUESTÕES DE CIÊNCIAS DO PISA 2015

Bruno Henrique Martarello Rezende¹, Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori¹, Mario Rodrigues Pimenta Netto¹, Bianca Nichelle¹, Antonio Aparecido Vital Junior¹, Alexandre Luiz Polizel²

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Londrina, PR. ²Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR. E-mail: brunobrow31@hotmail.com

RESUMO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um importante estudo comparativo internacional que tem por objetivo avaliar os conhecimentos e as habilidades dos estudantes em relação a suas capacidades de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências para a solução de problemas do cotidiano, em especial aqueles relacionados aos domínios da leitura, matemática e ciências. Neste artigo, apresentamos uma investigação de questões de Ciências do PISA de 2015 que abordam conceitos químicos relacionados a temática dos combustíveis fósseis com o objetivo de identificar as habilidades e competências contempladas nestas questões. Trata-se de uma investigação predominantemente qualitativa respaldada nos pressupostos metodológicos da análise de conteúdo. Com base nas habilidades esperadas para as três competências exigidas para um letramento científico propostas pelo PISA, estas habilidades foram identificadas nos enunciados, nas alternativas e perguntas feitas, e na resposta esperada destas questões. A partir do conjunto de habilidades identificadas, as questões foram categorizadas em uma das seguintes competências: a) explicar fenômenos cientificamente; b) avaliar e planejar investigações; c) interpretar dados e evidências cientificamente. Constatamos que, para as questões analisadas, as habilidades relacionadas a competência de explicação de fenômenos cientificamente e interpretação de dados e de evidências científicas são as mais recorrentes. Não há questões que exigem do aluno a capacidade de avaliar e planejar investigações. Defendemos que compreender quais são as habilidades e competências envolvidas nas questões do PISA possibilita ao professor repensar a sua prática pedagógica com vistas à promoção do letramento científico do estudante.

Palavras-chave: Habilidades. Competências. Questões de Ciências. PISA. Letramento Científico.

A STUDY OF THE SKILLS AND COMPETENCIES CONTEMPLATED IN SCIENCE QUESTIONS OF PISA 2015

ABSTRACT

The International Student Assessment Program (PISA) is an important international comparative study that aims to assess students' knowledge and skills in relation to their needs for analysis, reasoning and actively reflecting on their knowledge and experiences for solving daily life problems, especially those related to reading, math and science. In this article, we present an investigation of four science questions of PISA 2015 that address chemical concepts related to the theme of fossil fuels in order to identify the skills and competencies contemplated in these questions. This is a predominantly qualitative investigation based on the methodological assumptions of content analysis. Based on the skills expected for the three competencies required for scientific literacy proposed by PISA, these skills were identified in the statements, alternatives and questions asked, and the expected answer to these questions. From the set of identified, the questions categorized into one of the following competencies: a) explain the phenomena scientifically; b) evaluate and plan investigations; c) interpret data and evidence scientifically. We found that, for the questions analyzed, the skills related to competence in interpreting data and scientific evidence are the most recurrent. There are no questions that require the student to be able to evaluate and plan investigations. We argue that understanding what are the skills and competencies involved in PISA issues allows the teacher to rethink his pedagogical practice with a view to effecting the student's scientific literacy.

Keywords: Skills. Science issues. PISA. Scientific Literacy.

UN ESTUDIO DE LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS CONTEMPLADAS EN CUESTIONES DE CIENCIA DEL PISA 2015

RESUMEN

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) es un importante estudio comparativo internacional que tiene como objetivo evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en relación con su capacidad para analizar, razonar y reflexionar activamente sobre sus conocimientos y experiencias para resolver problemas cotidianos, especialmente aquellos relacionados con los campos de la lectura, las matemáticas y la ciencia. En este artículo, presentamos una investigación de tres preguntas de la ciencia del PISA 2015 que abordan conceptos químicos relacionados con el tema de los combustibles fósiles con el fin de identificar las habilidades y competencias contempladas en estas cuestiones. Se trata de una investigación predominantemente cualitativa basada en los supuestos metodológicos del análisis de contenido. Sobre la base de las habilidades esperadas para las tres competencias requeridas para la alfabetización científica propuestas por PISA, estas habilidades se identificaron en las declaraciones, alternativas y preguntas formuladas, y en la respuesta esperada de estas preguntas. A partir del conjunto de habilidades identificadas, las preguntas se clasificaron en una de las siguientes competencias: a) explicar los fenómenos científicamente; b) evaluar y planificar las investigaciones; c) interpretar los datos y las pruebas científicamente. Encontramos que, para las preguntas analizadas, las habilidades relacionadas con la competencia de la interpretación de datos y la evidencia científica son las más recurrentes. No existen preguntas que requieran que el alumno sea capaz de evaluar y planificar investigaciones. Argumentamos que comprender cuáles son las habilidades y competencias involucradas en las cuestiones de PISA permite a los docentes repensar su práctica pedagógica con miras a promover la alfabetización científica de los estudiantes.

Palabras clave: Habilidades. Competencias. Cuestiones de ciencia. PISA. Alfabetización científica.

INTRODUÇÃO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional que existe desde 2000 e é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em resposta ao questionamento: “o que é importante os cidadãos saberem e serem capazes de fazer?” (BRASIL, 2016, p. 18), esse programa tem como objetivo fornecer informações para que cada país participante possa avaliar os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprender com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formular suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019). No Brasil, o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização das avaliações é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As avaliações do PISA são construídas em um modelo dinâmico de aprendizagem e focam em avaliar em que medida os estudantes são capazes de exibir seus conhecimentos e competências dentro de uma gama de assuntos contextualizados nos domínios da Literatura, Matemática e Ciências. A cada edição, os estudantes são avaliados em um destes domínios, ou seja, eles respondem a um maior número de itens relacionados a essa área do conhecimento e, conseqüentemente, o PISA coleta informações relacionadas a aprendizagem desse domínio (BRASIL, 2019).

As avaliações para cada um destes domínios examinam a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia-a-dia. Frente ao exposto, o PISA preconiza o letramento científico, ou seja, não basta o estudante saber somente os conteúdos disciplinares, mas a importância de reconhecer essas informações em outros contextos⁶⁸ externos ao ambiente escolar.

⁶⁸ O contexto pode estar relacionado a “questões pessoais, locais, nacionais e globais, atuais e históricas, que exigem alguma compreensão da ciência e da tecnologia” (OECD, 2013, p. 12).

De acordo com Nora e Broietti (2017, p. 61), “nossos jovens devem se tornar consumidores críticos diante da informação científica e frente a problemas sócio-econômico-ambientais”.

Nessa perspectiva, o letramento científico, no contexto do PISA, está definido com base em quatro dimensões da natureza que estão inter-relacionados: conteúdos, processos, contextos e atitudes. Em relação a estes quatro aspectos, Ribas e Broietti (2020, p. 246) afirmam que

a primeira diz respeito ao conhecimento dos estudantes e à sua capacidade de utilizar tais conhecimentos enquanto executam processos cognitivos característicos da Ciência e da investigação científica em contextos de relevância pessoal, social e global. A segunda está relacionada aos processos científicos centrados na capacidade de adquirir, interpretar e agir, baseada em evidências. A terceira dimensão define uma variedade de situações da vida cotidiana, não limitadas ao contexto escolar, que envolvam Ciência e Tecnologia. Por fim, a dimensão das atitudes desempenha um papel significativo no interesse, na atenção e nas reações dos indivíduos frente à Ciência e à Tecnologia.

Em relação a segunda dimensão – processos –, foco deste trabalho, uma pessoa letrada cientificamente necessita demonstrar domínio nas seguintes competências, as quais o estudante é capaz de se envolver com as questões relacionadas com a ciência, como um cidadão reflexivo:

1 – Explicar fenômenos cientificamente: reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos; 2 – Avaliar e planejar experimentos científicos: descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente; 3 – Interpretar dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar os dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas (OECD, 2015, p.7). 1 – Explicar fenômenos cientificamente: reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos; 2 – Avaliar e planejar experimentos científicos: descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente; 3 – Interpretar dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar os dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas

A Tabela 1 fornece uma descrição detalhada das habilidades esperadas para cada uma das três competências exigidas para o letramento científico. Esse conjunto de competências científicas apresenta uma concepção de que a ciência é vista como um conjunto de práticas sociais e epistemológicas que são comuns em todas as ciências (NRC, 2012). Por isso, todas essas competências são enquadradas como ações. Elas são escritas desta forma a fim de transmitir a ideia sobre o que a pessoa cientificamente letrada compreende e é capaz de fazer. A compreensão dessas ações distingue o cientista experiente do iniciante, embora não se considera que um estudante de 15 anos tenha o conhecimento de um cientista, mas espera-se que o aluno letrado cientificamente possa compreender o seu papel na sociedade e a importância da prática descrita (OECD, 2015).

Tabela 1. Competências e habilidades do PISA 2015

COMPETÊNCIAS	Explicar fenômenos cientificamente	Avaliar e planejar investigações científicas	Interpretar dados e evidências cientificamente
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Lembrar e aplicar conhecimento científico apropriado; - Identificar, utilizar e gerar modelos explicativos e representações; - Fazer e justificar previsões apropriadas; - Oferecer hipóteses explicativas; - Explicar as implicações potenciais do conhecimento científico para a sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a questão explorada em dado estudo científico; - Diferenciar questões possíveis de investigar cientificamente; - Propor formas de explorar dada questão cientificamente - Avaliar formas de explorar dada questão cientificamente; - Descrever e avaliar os vários caminhos que os cientistas usam para assegurar a confiabilidade dos dados e a objetividade e generalização das explicações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar dados de uma representação para outra; - Analisar e interpretar dados e tirar conclusões apropriadas; - Identificar as premissas, evidências e argumentos em textos relacionados as ciências; - Distinguir entre argumentos, quais são baseados em evidências científicas e quais são baseados em outras considerações; - Avaliar argumentos científicos e evidências de diferentes fontes (por exemplo: jornais, internet, revistas científicas).

Fonte: OECD (2015)

A primeira competência do PISA referenciada na tabela 1 – *Explicar fenômenos cientificamente*– requer que o estudante relembre conceitos científicos, ou seja, faça menção de um certo conteúdo, teoria, ideia, informação, fato apropriado a determinada situação a fim de resolvê-lo com base científica. Espera-se que uma pessoa cientificamente letrada tenha esta capacidade de conhecimento prévio aplicado no cotidiano, além de que a mesma consiga relacionar o conteúdo prévio ao dia a dia.

A segunda competência do Pisa – *Avaliar e planejar investigações científicas*– remete a necessidade da pessoa em avaliar experimentos, descobertas ou investigações de forma crítica. Esta competência requer também que o aluno conheça os principais processos de uma investigação científica, ou seja, quais variáveis devem ser alteradas, medidas ou tomadas para que se chegue aos dados coletados precisamente ou perto disto.

A terceira e aqui elencada como última competência que o Pisa trabalha no programa de avaliação internacional para os alunos – *Interpretar dados e evidências cientificamente*– está relacionada a necessidade de interpretação de dados e evidências cientificamente. Esta competência trabalha a parte de transformar dados de uma representação para outra, ou seja, interpretar os dados de um gráfico, tabela, ente outros e conseguir avaliar criticamente o conteúdo estatístico demonstrado em cada um deles. Esta competência relaciona-se basicamente em torno das habilidades de interpretação e conclusões apropriadas.

As três competências avaliadas pelo Pisa requerem formas de conhecimento diferentes, como por exemplo, o conhecimento de conteúdo, procedimental e epistemológico. Ao demonstrar domínio nestes diferentes tipos de conhecimentos e suas competências, podemos dizer se uma pessoa é ou não cientificamente letrada, ou seja, se ela sabe usar “dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

Sendo o letramento científico apontado e reconhecido pela literatura especializada meta primeira da educação em Ciências e, mais especificamente, na educação química na escola, esta deve ser uma preocupação de todos “isso porque a crescente importância do conhecimento científico exige uma população cientificamente literada, ou seja, uma população de seguir debates científicos e envolver-se nas questões que a tecnologia coloca, quer para eles como indivíduos, quer para a sociedade como um todo” (TENREIRO VIEIRA; VIEIRA, 2013, p. 164).

No entanto, os resultados do PISA de 2015 tem evidenciado um insucesso da educação brasileira nos três domínios avaliados. Segundo o relatório da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, de 2016, o escore médio dos alunos nesta avaliação foi de 401 pontos, um valor muito abaixo da média obtida pelos estudantes de outros países pertencentes a OCDE que foi de 493 pontos. A partir desta constatação, Ribas e Broietti (2020, p. 246) afirmam que é importante que estudos mais “detalhados do desempenho dos brasileiros nesta prova, como por exemplo a análise das questões e da produção escrita dos estudantes nessas questões, poderiam contribuir na busca de um maior entendimento acerca de tais constatações”.

Logo, compreender, por exemplo, quais são e de que maneira as habilidades e competências são avaliadas nestas questões poderia informar professores de ciências, estudante e demais interessados sobre o modo como o construto letramento científico é avaliado nesse importante programa (INEP, 2015). Além disso, esse tipo de análise ganha um sentido pedagógico que pode auxiliar professores a reconhecer e pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que subsidiem o desenvolvimento e a avaliação destas habilidades e competências em sala de aula de modo que os jovens saibam, valorizem e sejam capazes de se apropriar de determinados conhecimentos para tomar decisões em situações que envolvem ciência e tecnologia.

Frente ao exposto, apresentamos neste trabalho uma investigação de questões de Ciências do PISA de 2015 que abordam conceitos químicos relacionados a temática dos combustíveis fósseis com o objetivo de identificar as habilidades e competências contempladas nestas questões. A partir desse movimento investigativo, buscamos compreendê-las inseridas no contexto do letramento científico.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A prova de Ciências do PISA aplicada no ano de 2015 – prova de Ciências mais recente até então –, está disponível no Portal do Inep⁶⁹. Ela é constituída de unidades que apresentam um título e o estímulo que abrange um conjunto de questões (itens) associados. Os formatos de resposta às tarefas propostas pelos itens do PISA são *múltipla escolha simples*, em que o aluno deve selecionar uma única alternativa de quatro dadas e/ou um elemento dentro de um gráfico ou texto; *múltipla escolha complexa*, em que o aluno deve selecionar perguntas do tipo Sim ou Não, mais de uma opção de uma lista predefinida (menu suspenso) para completar; movimentar elementos de texto ou gráficos na tela (“arrastar e colar”) para completar uma tarefa, ordenar ou categorizar; e/ou dados gerados em simulações; e *respostas construídas ou abertas*, em que é solicitado do aluno a elaboração de resposta escrita curta (uma frase ou parágrafo) ou desenho (gráfico ou diagrama) (BRASIL, 2016).

O documento *Exemplos de itens liberados de Ciências* (INEP, 2015, p. 3), preparado pela equipe PISA no Brasil, disponibilizou 33 (trinta e três) “itens novos de Ciências do pré-teste de 2015 foram aprovados pelo grupo de especialistas em Letramento Científico para serem liberados como itens de exemplo”. Estes exemplos, distribuídos entre 8 unidades padrão (com material estático como textos, figuras, gráficos, tabelas etc.) e unidades interativas (com estímulos na forma de vídeos animados e algumas simulações), envolvem os seguintes assuntos: O colapso da desordem das colônias de abelhas (Unidade CS600); Combustíveis Fósseis (Unidade CS613); Erupções Vulcânicas (CS644); Extração de água subterrânea e terremotos (CS655); Usina elétrica azul (CS639); Óculos ajustáveis (CS621); Correndo em clima quente (CS623); e Casa energeticamente eficiente (CS633). Deste total de questões, apenas 9 (nove) delas propunham conhecimentos relacionados a conteúdos químicos (NORA; BROIETTI, 2016, 2017), sendo

⁶⁹ O documento é um resumo preparado pela equipe do PISA no Brasil, a partir da publicação do consórcio organizador do PISA 2015 (CY6_TST_PISA2015FT_Released_Cognitive_Items). Os itens liberados da prova do PISA aplicada no ano de 2015 estão disponíveis em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2015/itens_liberados_ciencias_pisa_2015.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

3 (três) na temática de *Combustíveis Fósseis*, 2 (dois) na temática de *Erupções Vulcânicas* e 4 (quatro) na temática *Usina Elétrica Azul*.

A análise que será aqui apresentada, de cunho qualitativo, foi desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Neste tipo de análise, o material é classificado e organizado de forma a auxiliar a compreensão do analisado. De acordo com Ribas e Broietti (2020, p. 248), “por meio da inferência busca-se evidenciar aquilo que o conteúdo analisado pode ensinar em relação a outras coisas”. Tal técnica, ao longo dos anos, se diversificou nas aplicações, sendo utilizada na análise de notícias de jornais, cartas, anúncios publicitários, discursos políticos, entrevistas, fotografias, revistas, filmes, relatórios oficiais, relatos autobiográficos, vídeos, entre outros.

A análise de conteúdo envolve algumas etapas, dentre elas: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na *pré-análise*, o pesquisador escolhe o material a ser analisado, realiza uma leitura “flutuante” do material – sendo essa o primeiro contato com o texto a fim do leitor se familiarizar com o conteúdo e as demais fontes de análise – e codifica os materiais a serem analisados com base nos objetivos da pesquisa. No contexto desse trabalho, optamos por apresentar os dados referentes às três questões de Ciências do PISA de 2015 que abordam conceitos químicos relacionados a temática dos combustíveis fósseis. As questões que envolvem a temática de Erupções Vulcânicas e Usina Elétrica Azul serão analisadas em trabalhos futuros.

Na segunda fase, denominada de *exploração do material*, os dados brutos obtidos na pré-análise são transformados e agregados em unidades de registro a partir de teorias definidas *a priori* ou *a posteriori*, de acordo com o objetivo da investigação. Em seguida, as unidades de registro são reunidas por semelhança com o objetivo de obter categorias que representem o seu conteúdo. Para uma categoria ser considerada forte é preciso ter homogeneidade, pertinência e objetividade entre as unidades de registro que a compõem. Neste trabalho, a partir da análise de habilidades (descritas na tabela 1) solicitadas para análise e compreensão dos enunciados, textos-base, alternativas/perguntas e respostas esperadas dos alunos para cada uma das questões, foram estabelecidas as seguintes categorias *a priori*: 1) Explicar fenômenos cientificamente; 2) Avaliar e planejar experimentos científicos; 3) Interpretar dados e evidências cientificamente, que são as competências necessárias para que o aluno seja considerado letrado cientificamente, de acordo com a Matriz da avaliação de Letramento Científico para o PISA 2015.

Por fim, a fase do *tratamento dos dados* resulta em uma interpretação produtiva que infira algum tipo de conhecimento com o intuito de fundamentar e argumentar sobre o conteúdo analisado e evidenciando.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discorreremos sobre as habilidades e competências identificadas nas três questões sobre Combustíveis Fósseis disponíveis no documento *Exemplos de itens liberados de Ciências* (INEP, 2015) de 2015⁷⁰, por apresentarem conteúdos de química. Na Tabela 2 apresentamos as habilidades identificadas tanto nos enunciados ou texto-base, nas alternativas/perguntas feitas, como nas respostas que se espera do aluno para cada questão. O conjunto de habilidades possibilita uma competência que é enquadrada como uma ação, ou seja, ela é escrita “desta forma para transmitir a ideia sobre o que a pessoa cientificamente letrada compreende e é capaz de fazer” (OECD, 2013, p. 14).

⁷⁰ O documento *Exemplos de itens liberados de Ciências* (INEP, 2015) disponibilizar apenas três das quatro questões relacionadas à temática dos combustíveis fósseis.

Tabela 2. Habilidades e Competências identificadas em cada uma das questões analisadas

CODIFICAÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIA
Q1 (CS613Q01) ⁷¹	<ul style="list-style-type: none"> - lembrar e aplicar conhecimentos científicos apropriados; - identificar, utilizar e gerar modelos explicativos e representações; - fazer e justificar previsões apropriadas; - oferecer hipóteses explicativas 	Explicar fenômenos cientificamente
Q2 (CS613Q02)	<ul style="list-style-type: none"> - oferecer hipóteses explicativas; - analisar e interpretar dados e tirar conclusões apropriadas; - identificar as premissas, evidências e argumentos em textos relacionados às ciências; - avaliar argumentos científicos e evidências de diferentes fontes. 	Interpretar dados e evidências cientificamente
Q3 (CS613Q03)	<ul style="list-style-type: none"> - oferecer hipóteses explicativas; - transformar dados de uma representação para outra; - analisar e interpretar dados e tirar conclusões apropriadas; - identificar as premissas, evidências e argumentos em textos relacionados às ciências; - avaliar argumentos científicos e evidências de diferentes fontes. 	Interpretar dados e evidências cientificamente

Fonte: Arquivo próprio

Na prova do PISA, as três questões da unidade CS613 são contextualizadas em relação a recursos naturais e tratam da temática dos Combustíveis fósseis. De acordo com o INEP (2015),

esta unidade explora a relação entre a queima de combustíveis fósseis e os níveis de CO₂ na atmosfera. O material de estímulo inclui um diagrama que ilustra o ciclo do carbono no ambiente e um texto curto que descreve as estratégias de redução da quantidade de CO₂ liberado na atmosfera, uma tabela comparando o etanol e o petróleo quando usados como combustível e um gráfico ilustrando os resultados de um modelo matemático que calcula a captura e armazenamento de carbono em três profundidades no oceano.

Na questão codificada por nós como **Q1** (figura 1), “os estudantes devem usar conteúdo de conhecimento científico apropriado para explicar porque o uso de biocombustíveis derivados de plantas não afeta os níveis de CO₂ na atmosfera do mesmo modo que a queima de combustíveis fósseis” (INEP, 2015, p. 11). A questão é de múltipla escolha simples, exige do aluno uma demanda cognitiva média⁷² e possui como resposta correta a segunda opção: *Plantas usadas na produção de biocombustíveis absorvem CO₂ na medida em que crescem.*

⁷¹ Os códigos que estão escritos entre parênteses logo abaixo as codificações Q1, Q2 e Q3 são as identificações das unidades estabelecidas pelo PISA na prova de 2015, ou seja, cada unidade apresenta uma denominação.

⁷² “Um novo recurso chave da Matriz do PISA 2015 é a definição dos níveis de demanda cognitiva dentro da avaliação de letramento científico e entre as competências da matriz. A dificuldade de cada item é a combinação do grau de complexidade, da gama de conhecimento e da operação cognitiva requerida para resolver o item. Os níveis definidos para essa avaliação são: **Baixa** - Realizar um procedimento de uma única etapa, por exemplo, recordação de um fato, termo, princípio ou conceito ou localizar uma única informação em um gráfico ou tabela; **Média** - Usar e aplicar conhecimento conceitual para descrever ou explicar fenômenos; selecionar procedimentos apropriados envolvendo dois ou mais passos; organizar/apresentar dados, relatórios ou utilizar conjuntos de dados simples ou gráficos; **Alta** - Analisar informação ou dados complexos; resumir ou avaliar evidências; justificar e argumentar a partir de várias fontes de informação; desenvolver um plano ou sequência de passos para abordar um problema (INEP, 2015, p. 5, grifo nosso).

Figura 1. Q1

PISA 2015

Combustíveis Fósseis
Questão 1 / 4

Consulte "Combustíveis Fósseis" à direita. Clique em uma opção para responder à questão.

Utilizar biocombustíveis não tem o mesmo efeito no nível de CO₂ na atmosfera do que utilizar combustíveis fósseis. Qual das afirmativas abaixo melhor explica por quê?

Biocombustíveis não liberam CO₂ quando queimados.

Plantas usadas para produção de biocombustíveis absorvem CO₂ da atmosfera à medida que crescem.

A medida que queimam, biocombustíveis absorvem CO₂ da atmosfera.

O CO₂ liberado pelas usinas que utilizam biocombustível tem diferentes propriedades químicas daquele liberado pelas usinas que usam combustíveis fósseis.

COMBUSTÍVEIS FÓSSEIS

Muitas usinas queimam combustível à base de carbono e emitem dióxido de carbono (CO₂). O CO₂ liberado na atmosfera tem um impacto negativo no clima global. Engenheiros têm utilizado diferentes estratégias para reduzir a quantidade de CO₂ liberada na atmosfera.

Uma dessas estratégias é queimar biocombustíveis ao invés de combustíveis fósseis. Enquanto combustíveis fósseis vêm de organismos mortos há muito tempo, biocombustíveis vêm das plantas que viveram e morreram recentemente.

Outra estratégia envolve o sequestro de uma porção de CO₂ emitido pelas usinas para armazená-lo no subsolo ou no oceano. Essa estratégia é chamada de captura e armazenamento de carbono.

Fonte: INEP (2015, p. 11)

Nesta questão, o texto de apoio apresentado à direita da imagem descreve um dos processos de obtenção de CO₂ e duas maneiras de diminuir sua produção. Além disso, apresenta uma ilustração para o ciclo do CO₂, ou seja, representa as várias etapas dos processos de produção e de captura do gás, como a queimas de combustíveis fósseis e biocombustíveis que produzem CO₂, a armazenagem de CO₂ no oceano e a captura do CO₂ pelas plantas para fazer a fotossíntese. A questão solicita que o aluno, com base nas informações apresentadas no texto de apoio e em seus conhecimentos científicos e experiências, marque a alternativa que faz menção à resposta correta do questionamento apresentado: o porquê de biocombustíveis fósseis não afetarem tanto os níveis de CO₂ como os combustíveis fósseis.

Ao analisarmos as habilidades presentes no enunciado-texto de apoio, perguntas feitas, alternativas apresentadas bem como na resposta esperada do aluno para essa questão, identificamos que, para responde-la, os alunos necessitam:

- *lembrar e aplicar conhecimentos científicos apropriados*, ou seja, o estudante precisa “relembrar um determinado conhecimento de conteúdo apropriado a uma determinada situação e usá-lo para interpretar e dar uma explicação para o fenômeno de interesse” (OECD, 2013, p. 15) quando ele é convidado a consultar “combustíveis fósseis à direita” e clicar “em uma opção para responder a questão” após analisar cada uma das opções de resposta apresentadas;
- *identificar, utilizar e gerar modelos explicativos e representações*, isto é, espera-se que o aluno consiga, a partir dos dados disponibilizados, “planejar modelos científicos para explicar os fenômenos do cotidiano” (OECD, 2013, p. 15) quando ele necessita analisar, por exemplo, o texto base e a ilustração para poder escolher entre as alternativas apresentadas a que melhor responde o questionamento sobre a eficiência dos biocombustíveis frente

aos combustíveis fósseis no nível de CO₂ na atmosfera. Essa ação demonstra que o aluno consegue descrever ou interpretar o fenômeno e prever possíveis mudanças para a situação apresentada;

- *fazer e justificar previsões apropriadas*, quando ao aluno é solicitado escolha a alternativa que melhor explique por que a utilização dos biocombustíveis não tem o mesmo efeito no nível de CO₂ na atmosfera do que utilizar combustíveis fósseis;
- *oferecer hipóteses explicativas*, no momento em que os alunos são questionados acerca da escolha que necessitam fazer para escolher qual das alternativas apresentadas melhor explicam o motivo pelo qual a utilização de biocombustíveis não tem o mesmo efeito no nível de CO₂ na atmosfera do que utilizar combustíveis fósseis, mesmo em um contexto onde faltam conhecimentos ou dados;

Com base nos referenciais do PISA, as habilidades - concebidas como ações - descritas acima transmitem a ideia de que o estudante cientificamente alfabetizado consegue demonstrar, prioritariamente, a competência de **explicar fenômenos cientificamente**, uma das competências essenciais para o letramento científico e que é considerada no arquivo de itens liberados de Ciências para o PISA 2015 como a competência prioritária a ser demonstrada nessa questão (tabela 3).

Ao resolvê-la corretamente, o aluno demonstra que explicar um fenômeno científico requer muito mais do que a capacidade de recordar e usar teorias, conceitos, fatos. É preciso também “reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos” (INEP, 2015, p. 3) com base em conhecimentos procedimentais e epistemológicos⁷³. Nesta questão, em específico, o conhecimento envolvido é o de conteúdo, ou seja, do conteúdo das ciências (sistemas físicos).

Tabela 3. Informações sobre o item CS613Q01

Número do item	CS613Q01
Competência	Explicar fenômenos cientificamente
Conhecimento	Conteúdo: sistemas físicos
Contexto	Local/Nacional – Recursos naturais
Demanda cognitiva	Média
Formato do item	Múltipla escolha simples – codificação por computador

Fonte: INEP (2015, p. 11)

Na questão citada por nós como **Q2** (figura 2), o aluno é convidado a analisar os dados de uma tabela que apresenta a comparação entre a energia e a quantidade de dióxido de carbono liberadas na queima do petróleo (combustível fóssil) e do etanol (biocombustível). Com base nas informações disponibilizadas, ele necessita responder dois questionamentos, cujas respostas são abertas e exigem uma demanda cognitiva média: 1) por que uma pessoa deveria preferir usar o petróleo ao invés do etanol, mesmo que os dois apresentem o mesmo custo; e 2) qual é a vantagem ambiental de usar etanol ao invés do petróleo. Neste caso, o PISA estabelece como resposta esperada que o sujeito, a partir da análise e comparação dos dados fornecidos, argumente “que as pessoas devem preferir o petróleo sobre o etanol porque ele (petróleo) libera mais energia com o mesmo custo e que o etanol apresenta uma vantagem ambiental sobre o petróleo porque ele libera menos dióxido de carbono” (INEP, 2015, p. 12).

⁷³ “O conhecimento dos procedimentos que os cientistas usam para estabelecer o conhecimento científico é referido como ‘conhecimento procedimental’. [...] Além disso, a compreensão da ciência como prática também exige ‘conhecimento epistemológico’, que se refere à compreensão do papel das concepções específicas e da definição de características essenciais para o processo de construção do conhecimento na ciência”. (OECD, 2013, p. 6)

Figura 2. Q2

PISA 2015

Combustíveis Fósseis

Questão 2 / 4

Consulte "Combustíveis Fósseis" à direita. Digite suas respostas às questões.

Apesar das vantagens dos biocombustíveis para o meio ambiente, combustíveis fósseis ainda são largamente usados. A tabela seguinte compara a energia e o CO₂ liberados quando o petróleo e etanol são queimados. Petróleo é um combustível fóssil, ao passo que etanol é um biocombustível.

Fonte de Combustível	Energia Liberada (kJ de energia/g de combustível)	Dióxido de Carbono Liberado (mg de CO ₂ /kJ de energia produzida pelo combustível)
Petróleo	43,6	78
Etanol	27,3	59

De acordo com a tabela, por que alguém deveria preferir usar petróleo ao invés de etanol, mesmo que seu custo seja o mesmo?

De acordo com a tabela, qual é a vantagem ambiental do uso do etanol ao invés do petróleo?

COMBUSTÍVEIS FÓSSEIS

Muitas usinas queimam combustível à base de carbono e emitem dióxido de carbono (CO₂). O CO₂ liberado na atmosfera tem um impacto negativo no clima global. Engenheiros têm utilizado diferentes estratégias para reduzir a quantidade de CO₂ liberada na atmosfera.

Uma dessas estratégias é queimar biocombustíveis ao invés de combustíveis fósseis. Enquanto combustíveis fósseis vêm de organismos mortos há muito tempo, biocombustíveis vêm das plantas que viveram e morreram recentemente.

Outra estratégia envolve o sequestro de uma porção de CO₂ emitido pelas usinas para armazená-lo no subsolo ou no oceano. Essa estratégia é chamada de captura e armazenamento de carbono.

Fonte: INEP (2015, p. 12)

A análise das habilidades presentes no texto de apoio, na tabela apresentada, nos questionamentos propostos assim como na resposta esperada do aluno para essa questão, nos permite afirmar que para a resolução da Q2, as seguintes habilidades são necessárias:

- *analisar e interpretar dados e tirar conclusões apropriadas*, ou seja, o aluno necessita, ao analisar os dados apresentados na tabela, “interpretar o significado das evidências científicas e suas implicações para um público específico com suas próprias palavras, usar diagramas ou outras representações” (OECD, 2013, p. 16). Esta habilidade requer que o aluno, ao comparar os dados relativos à energia liberada para cada combustível e à emissão de CO₂ na natureza, seja capaz de perceber que o petróleo é mais viável economicamente porque ele libera mais energia e que o etanol é mais vantajoso ambientalmente porque ele libera menos dióxido de carbono. As informações apresentadas no texto de apoio à direita da questão também ajudam o aluno a interpretar esses dados de modo que ele possa elaborar melhor suas hipóteses quando for responder os questionamentos;
- ao demonstrar que é capaz de “identificar as conexões lógicas ou defeituosas entre as evidências e as conclusões” (OECD, 2013, p. 16), ou seja, entre os dados que estão na tabela e as informações apresentadas no texto de apoio, o aluno precisa demonstrar que é capaz de *identificar as premissas, evidências e argumentos em textos relacionados às ciências e avaliar argumentos científicos e evidências de diferentes fontes*. Com base na identificação e análise das evidências científicas apresentadas, o estudante precisa, ao responder os questionamentos feitos, pontuar as suas razões a favor ou contra cada um dos combustíveis eleitos, utilizando de conhecimentos procedimentais e epistemológicos. Desta forma, “as evidências dão maior respaldo às afirmações gerando maior segurança na

qualidade das respostas acerca dos fenômenos investigados” (NORA; BROIETTI, 2018, p. 11).

- *oferecer hipóteses explicativas*, tendo em vista que para responder as duas questões, o aluno necessita lembrar e aplicar o conhecimento científico adquirido na sala de aula ou no seu cotidiano, analisar os dados contidos na tabela para levantar informações que contribuam para a elaboração de hipóteses que justifiquem as escolhas entre o petróleo (questão 1) e o etanol (questão 2).

As habilidades apresentadas acima nos permitem enquadrar a Q2 na competência de **interpretar dados e evidências cientificamente**, que também é considerada no arquivo de itens liberados de Ciências para o PISA 2015 como a competência prioritária a ser demonstrada nessa questão (tabela 4). Apesar dessa questão exigir que o aluno também ofereça hipóteses explicativas - que é uma habilidade inerente da competência *explicar fenômenos cientificamente* (tabela 1) -, tal classificação se justifica porque prioritariamente para esta questão o aluno necessita ser capaz de “analisar e avaliar dados, suposições e argumentos em representações variadas e tecer conclusões científicas apropriadas ao contexto” (INEP, 2015, p. 4). Para tanto, esta competência exige do aluno um conhecimento procedimental, ou seja, relativo a “práticas e conceitos em que se baseia a investigação empírica, como a repetição de medidas para minimizar erros e reduzir a incerteza, o controle de variáveis e os procedimentos padrões para representar e apresentar dados” (OECD, 2013, p. 6).

Tabela 4. Informações sobre o item CS613Q02

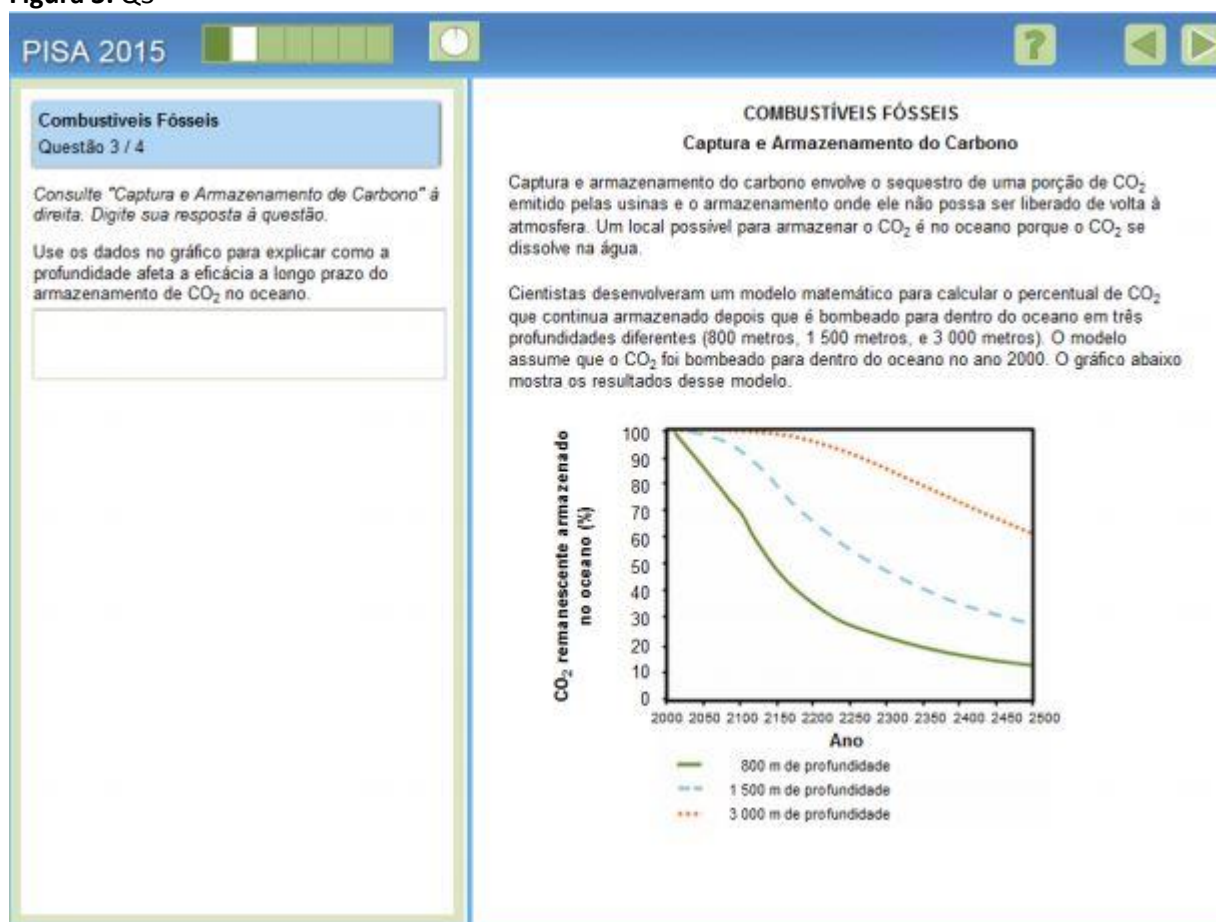
Número do item	CS613Q02
Competência	Interpretar dados e evidências cientificamente
Conhecimento	Procedimental
Contexto	Local/Nacional – Recursos naturais
Demanda cognitiva	Média
Formato do item	Resposta aberta – codificação manual

Fonte: INEP (2015, p. 12)

A última questão, codificada como **Q3** (figura 3), apresenta um texto que explica o processo de captura de uma quantidade de gás CO₂ emitido pelas usinas e de armazenamento do mesmo nas profundezas dos oceanos, uma vez que o CO₂ se dissolve na água e não pode ser devolvido à atmosfera. Há também a apresentação de um estudo que culminou no desenvolvimento de um modelo matemático que permite calcular a porcentagem de CO₂ remanescente no oceano em três diferentes profundidades (800 m, 1500 m e 3000 m). Os resultados desse modelo são apresentados na forma de um gráfico, considerando que o CO₂ foi bombeado para dentro do oceano no ano 2000.

As informações apresentadas são importantes e necessárias para que o aluno responda ao seguinte questionamento aberto, cuja demanda cognitiva é média: com base nos dados apresentados no gráfico, explique como a profundidade afeta a eficácia a longo prazo do armazenamento de CO₂ no oceano. Espera-se que nesta questão o estudante seja capaz de “interpretar os dados apresentados no gráfico e fornecer uma explicação que resuma os resultados encontrados, ou seja, de que o dióxido de carbono armazenado mais profundamente no oceano propicia melhor taxa de retenção do que o armazenamento em profundidades menores” (INEP, 2015, p. 15).

Figura 3. Q3



Fonte: INEP (2015, p. 13)

A análise dos dados apresentados nesta questão bem como em sua resposta esperada nos permite considerar que para responde-la, os alunos necessitam demonstrar que possuem as seguintes habilidades:

- *analisar e interpretar dados e tirar conclusões apropriadas* consiste em “analisar os dados sistematicamente, advindos de uma investigação científica, testá-los com as hipóteses iniciais, reconhecer conflitos, a fim de transformá-los em informação e/ou conhecimento, por meio de recursos apropriados para, posteriormente, comunicá-los a outros indivíduos ou grupos” (NORA; BROIETTI, 2018, p. 4). Para apontar que possui esta habilidade na Q3, o aluno precisa, além de compreender a contextualização da questão, analisar os dados apresentados no gráfico de modo a interpretar o seu significado, *oferecer hipóteses explicativas* que lhe permita produzir argumentos e conclusões baseadas em evidências científicas apropriadas ao questionamento feito, ou seja, explicar como a profundidade afeta a eficácia a longo prazo do armazenamento de CO₂ no oceano;
- *transformar dados de uma representação para outra* exige que o aluno saiba resumir os dados apresentados no gráfico e transformar os mesmos em uma resposta adequada ao questionamento proposto, demonstrando compreender, a partir as informações apresentadas no texto-base ou do seu conhecimento sobre a temática, que o dióxido de carbono que é armazenado no oceano na profundidade de 3000 m tem uma melhor taxa de retenção do que o armazenamento na profundidade de 800 m;
- *avaliar argumentos científicos e evidências de diferentes fontes* a partir da capacidade de *identificar as premissas, evidências e argumentos* apresentados no texto-base e no gráfico. De acordo com Nora e Broietti (2018, p. 10), “a evidência reforça a argumentação e

contribui na elaboração do raciocínio, ajudando na identificação de pontos fortes e fracos de uma linha de pensamento”. Logo, para ser considerado cientificamente letrado, o aluno necessita “analisar e avaliar os dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas” (OECD, 2013, p. 7) para demonstrar que possui esta habilidade.

Assim como na questão Q2, consideramos que a Q3 está relacionada à competência de **interpretar dados e evidências cientificamente**, que também é considerada no arquivo de itens liberados de Ciências para o PISA 2015 como a competência prioritária a ser demonstrada nessa questão (tabela 5). Por meio de um conhecimento procedimental, o aluno de quinze anos necessita demonstrar que conhece os procedimentos comuns usados na ciência. Nesta questão, em particular, este procedimento comum refere-se à criação de um modelo matemático que possibilita calcular a porcentagem de CO₂ armazenado no oceano ao longo dos anos. A interpretação e a análise adequada deste procedimento e dos dados que são gerados a partir deste possibilita ao aluno apresentar a sua hipótese de que quanto maior a profundidade, melhor é a taxa de retenção do dióxido de carbono no oceano.

Tabela 5. Informações sobre o item CS613Q03

Número do item	CS613Q03
Competência	Interpretar dados e evidências cientificamente
Conhecimento	Procedimental
Contexto	Local/Nacional – Recursos naturais
Demanda cognitiva	Média
Formato do item	Resposta aberta – codificação manual

Fonte: INEP (2015, p. 13)

Vale ressaltar que dentre as três competências requeridas para o letramento científico de acordo com o PISA, a competência de **avaliar e planejar experimentos científicos**⁷⁴ não foi contemplada nas questões relacionadas à temática dos combustíveis fósseis. Isso significa que na unidade CS613 da avaliação do PISA de 2015 os alunos não precisam demonstrar que sabem “avaliar relatos de descobertas e investigações científicas de forma crítica” (OECD, 2015, p. 15). Acreditamos que a coleta de dados obtida por meio da observação e da experimentação (uma simulação, por exemplo) poderia auxiliar os alunos a desenvolver modelos e hipóteses explicativas relacionadas a temática dos combustíveis fósseis com vistas a responder as questões propostas nesta unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, para o domínio de Ciências, tem por objetivo conhecer e aferir qual é a aproximação que o aluno realiza entre os conhecimentos produzidos pela ciência e a sua realidade cotidiana ao demonstrar um conjunto de três competências: explicar fenômenos cientificamente; avaliar e planejar experimentos científicos; e interpretar dados e evidências cientificamente. É importante salientar que este trabalho não teve por objetivo mensurar quais competências se mostram em maior ou menor quantidade nas questões de Ciências do PISA de 2015 que abordam conceitos químicos relacionados a temática dos combustíveis fósseis, mas sim, elencar quais habilidades são exigidas dos estudantes ao resolvê-las.

As habilidades relacionadas a competência de avaliar e planejar experimentos científicos não foram contempladas no conjunto de questões avaliadas. No entanto, na questão Q1 evidenciamos habilidades relacionadas a capacidade de explicar fenômenos cientificamente enquanto que em Q2 e Q3, as habilidades referem-se a propriedade de interpretar dados e evidências cientificamente. Nestes casos, foi

⁷⁴ “Essa competência se baseia no conhecimento de conteúdo, no dos procedimentos comuns usados na ciência (conhecimento procedimental) e no da função desses procedimentos para justificar quaisquer alegações desenvolvidas pela ciência (conhecimento epistemológico). Os conhecimentos procedimental e epistemológico servem para avaliar as investigações científicas a fim de decidir se os procedimentos adequados foram seguidos e se as conclusões são justificadas. Além disso, as pessoas que têm esse conhecimento devem ser capazes de propor, pelo menos em termos gerais, como uma questão científica pode ser investigada de maneira adequada” (BRASIL, 2016, p. 39).

possível observar que não basta, ao estudante, saber somente os conteúdos, mas também, demonstrar que reconhece estes em outros contextos, para além do ambiente escolar (NORA; BROIETI, 2018).

Percebemos que nas duas últimas questões (Q2 e Q3), a habilidade de elaborar hipóteses explicativas, por exemplo, que é inerente a competência de “explicar fenômenos cientificamente” (conforme Tabela 1) se faz necessária. Nestes casos, além de realizar a leitura de gráficos e tabelas, o aluno precisa interpretar esses dados à luz de conhecimentos específicos sobre a temática que não são possíveis obter dos textos de apoio oferecidos pelo PISA a fim de formular hipóteses que lhe ajudem a identificar qual resposta melhor se encaixa diante da pergunta feita. Logo, podemos dizer que as habilidades inerentes a cada competência elencada pelo PISA são interdependentes, ou seja, muitas vezes, o aluno precisa acessar uma habilidade específica de uma dada competência para poder demonstrar que possui uma outra competência que está querendo ser avaliada.

Constatamos também que uma vez que o PISA tem por objetivo avaliar o letramento científico de estudantes e que está é a meta primeira da educação em ciências, é de extrema importância que os professores de Ciências/Química conheçam a avaliação e se apropriem da forma como as questões são elaboradas em seus processos formativos iniciais e continuados (RIBAS; BROIETTI, 2020, p. 260). Esta ação possibilita, por exemplo, que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica de modo a repensar o modelo de ensino que adota e suas práticas avaliativas. Ao propor abordagens metodológicas que prezem pelo desenvolvimento de habilidades e competências como as preconizadas pelo PISA, o professor pode oportunizar que o aluno desenvolva e demonstre pensamento crítico a partir de uma análise investigativa, pautada na utilização de hipóteses e conjecturas, usualmente partindo de situações problema, como afirma Carvalho (2013, p. 10)

(...) qualquer que seja o tipo de problema escolhido, este deve seguir uma sequência de etapas visando dar oportunidades aos alunos de levantar e testar suas hipóteses, passar da ação manipulativa à intelectual estruturando seu pensamento e apresentando argumentações discutidas com seus colegas e com o professor.

Sendo assim, compreender quais são as habilidades e competências envolvidas nas questões do PISA analisadas possibilita “assumi-las como possíveis pontos de referência para conduzir a ação do professor de ciências e a reordenação da dinâmica das atividades em sala de aula” (NORA; BROIETTI, 2018, p. 14) com vistas a promoção do letramento científico.

AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer ao Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica e Tecnológica – PIVICT 2019/2020, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por possibilitar a participação dos autores como estudantes de Iniciação Científica ou em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

Além disso, declaramos não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. MEC. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa> . Acesso em: 20 ago. 2020.

CARVALHO, A. M. P. de. In: ____ (org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 02-10.

INEP. PISA 2015 - **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**: exemplos de itens liberados de Ciências. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2015/itens_liberados_ciencias_pisa_2015.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **A Framework for K-12 Science Education**: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas, 2012.

NORA, P. dos S; BROIETTI, F. C. D. Um estudo das práticas científicas em questões do PISA. **Revista Electrónica de Investigación em Educación em Ciências**, n. 1, p. 1-14, 2018. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/article/view/12552>. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. Um estudo das questões de Ciências do PISA: analisando os conceitos transversais. **Actio Docência em Ciências**, v. 2, n. 3, p. 60-78, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6991>. Acesso em: 05 ago. 2020. <https://doi.org/10.3895/actio.v2n3.6991>

OECD. PISA 2015: **Matriz de Avaliação de Ciências**. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

RIBAS, J. F.; BROIETTI, F. C. D. Um estudo da produção escrita de estudantes do Ensino Médio em questões de Ciências do Pisa. **Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.16, n. 36, p. 244-262, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/8221>. Acesso em: 15 ago. 2020. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v16i36.8221>

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 12 ago. 2020.

UMA ANÁLISE DOS ÍNDICES DE QUALIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURAS EM QUÍMICA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRESENCIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Diego Arica Ceccato, Bruna Pimenta Soares

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: bruna.pimenta@unesp.br

RESUMO

O avanço da qualidade, quantidade e velocidade com a qual circula a informação e a necessidade de se levar a educação a um número cada vez maior de pessoas, faz que com a modalidade de educação a distância seja um tema de grande relevância na atualidade. Busca-se cada vez mais entender os mecanismos de aprendizagem de indivíduos que escolhem esse modelo de estudo. No Brasil, embora esse modelo já seja bastante difundido, os dados mostram que poucos cursos da área de ciências exatas e da terra são oferecidos quando comparados a outras áreas. Nos cursos de formação de professoras (es) o padrão se repete e licenciaturas (os) de química e física são preteridos em detrimento de outras, dificultando ainda mais a já difícil formação de professoras (es) nessa área, já que torno de 40% das (os) docentes dessas disciplinas não possuem formação específica. Com isso, o objetivo desse trabalho foi analisar os índices de qualidade de cursos de licenciatura em química na modalidade a distância em relação aos cursos presenciais. O estudo teve uma abordagem quantitativa, exploratória, com uma abrangência estadual, onde foi levantado todas as instituições do Estado de São Paulo que oferecem cursos de licenciatura em Química na modalidade a distância e presenciais. Percebe-se que os cursos na modalidade a distância não possuem notas inferiores em avaliações externas quando comparados com os da modalidade presencial, desmistificando assim a ideia de que cursos à distância são fáceis e de má qualidade.

Palavras-chave: Química. Qualidade. Formação de professores. Enade

AN ANALYSIS OF QUALITY INDICES IN CHEMISTRY: DISTANCE AND PRESENTIAL EDUCATION IN THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT

The advancement in the quality, quantity and speed with which information circulates and the need to bring education to an increasing number of people, makes the distance education modality a very relevant subject today. Increasingly, we seek to understand the learning mechanisms of individuals who choose this study model. In Brazil, although this model is already widespread, the data show that few courses in the field of exact and earth sciences are offered when compared to other areas. In teacher training courses the pattern is repeated and chemistry and physics degrees are neglected to the detriment of others, making it even more difficult the already difficult teacher training in this area, since about 40% of teachers in these subjects do not have specific training. Thus, the objective of this work was to analyze the quality indices of undergraduate chemistry courses in the distance modality in relation to the presential courses. The study had a quantitative, exploratory approach, with a statewide coverage, which surveyed all the institutions of the state of São Paulo that offer undergraduate and distance learning chemistry courses. It is noticed that the distance learning courses do not have inferior marks in external evaluations when compared to the presential courses, thus demystifying the idea that distance learning courses are easy and of poor quality.

Keywords: Chemistry. Quality. Teacher training. Enade

ANÁLISIS DE LOS ÍNDICES DE CALIDAD DE LOS CURSOS DE GRADUACIÓN EN QUÍMICA: DISTANCIA Y EDUCACIÓN PRESENCIAL EN EL ESTADO DE SÃO PAULO

RESUMEN

El avance en la calidad, cantidad y velocidad con que circula la información y la necesidad de llevar la educación a un número cada vez mayor de personas, hace que la modalidad de educación a distancia sea un tema muy relevante en la actualidad. Cada vez más, buscamos comprender los mecanismos de aprendizaje de las personas que eligen este modelo de estudio. En Brasil, aunque este modelo ya está muy extendido, los datos muestran que se ofrecen pocos cursos en el campo de las ciencias exactas y de la tierra en comparación con otras áreas. En los cursos de formación del profesorado, el patrón se repite y los títulos de química y física se descuidan en detrimento de los demás, lo que dificulta aún más la ya difícil formación del profesorado en esta área, ya que alrededor del 40% de los profesores de estas materias no tienen formación específica. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar los índices de calidad de los cursos de pregrado de química en la modalidad a distancia en relación con los cursos presenciales. El estudio tuvo un enfoque exploratorio cuantitativo, con una cobertura a nivel estatal, que encuestó a todas las instituciones del estado de São Paulo que ofrecen cursos de pregrado y de química a distancia. Se observa que los cursos de educación a distancia no tienen calificaciones inferiores en las evaluaciones externas en comparación con los cursos presenciales, lo que desmitifica la idea de que los cursos de educación a distancia son fáciles y de baja calidad.

Palabras Clave: Química Calidad. Formación de profesores. Enade

INTRODUÇÃO

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 o Brasil passou a reconhecer o ensino superior à distância. Dessa forma a primeira preocupação que surgiu foi em relação a capacitação de professoras (es) para essa modalidade tão específica. Com a educação a distância surgiram novos cenários, com isso a possibilidade de atender milhares de alunas (os) ao mesmo tempo por satélite (ALVES, 2009).

Em 2005 o Brasil apresentava um envolvimento com o ensino superior muito abaixo da média quando comparado de países desenvolvidos, Bielschowsky (2018). De acordo com o mesmo autor, tivemos um crescimento muito significativo, mesmo com índices de desenvolvimento abaixo dos países desenvolvidos, uma vez que “em cerca de uma década praticamente dobramos o número de matrículas, passando de 4,57 milhões de matrículas em 2005 para 8,05 milhões em 2016” (BIELSCHOWSKY, 2018, p. 02).

O crescimento de aproximadamente 40% de matrículas no ensino superior aconteceu graças a oferta de cursos na modalidade a distância terem aumentado, assim, o acesso “passou de 59,6 mil matrículas em 2004 para cerca de 1,5 milhão de matrículas em 2016 (Inep, 2018). Em outros termos, das 4 milhões de matrículas adicionais no ensino superior criadas entre 2004 e 2016, 1,45 milhão de novas matrículas foram criadas em Educação a Distância” (BIELSCHOWSKY, 2018, p. 03)

Deste modo, em um mundo de aproximadamente oito bilhões de habitantes, cada vez mais será preciso descobrir e aperfeiçoar as formas de oferecer educação formal à população. Com o rápido avanço das tecnologias de informação e comunicação, muitas barreiras geográficas foram rompidas e a distância deixou de ser em muitos casos, um empecilho para ter acesso ao conhecimento assim, auxiliando na democratização do ensino (MENESES; ZERBINI; MARTINS, 2012). No entanto, vale salientar que a educação a distância não é um dispositivo que facilita a obtenção de diploma, mas sim, uma oportunidade de aprendizagem flexível principalmente a quem não teve a oportunidade de concluir a educação básica e em seguida adentrar a uma universidade.

Tendo como plano de fundo o próspero acesso à educação a partir de novas tecnologias, essa pesquisa surge a partir da união de três eixos, sendo eles: a crescente visibilidade que cursos superior na modalidade de educação a distância (EaD) tem manifestado no cenário educacional nacional; a discrepância com a qual cursos na área de exatas são oferecidos nessa modalidade, pois, apenas 6,43% dos cursos oferecidos em EaD são da área de ciências e exatas e da natureza (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016). O terceiro eixo, que se une aos outros dois, foi o interesse das (os) pesquisadoras (es) em analisar a qualidade - especificamente dos cursos de licenciatura em química - da modalidade a distância em relação a modalidade presencial, uma vez que existe um errôneo pré-conceito que sempre coloca em cheque a qualidade dos cursos à distância.

A informação e inovação hoje são bases fundamentais para o avanço e manutenção da globalização, assim, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) desempenham um papel fundamental nesse cenário e contribuindo para novas possibilidades de trabalho nessa área.

Segundo Azevedo (2005, p. 7), graças às novas tecnologias inúmeras experiências têm se tornado possíveis em diferentes espaços geográficos.

O novo espaço tem sido chamado de “ciberespaço”, mas também de “mundo virtual” ou ainda “espaço virtual”. É um espaço que não se define por coordenadas geográficas nem por seus elementos materiais concretos. A localização de uma sala virtual é um endereço lógico, uma sequência de caracteres que identifica um conjunto de arquivos binários num disco de computador. (AZEVEDO, 2005, p. 7)

Na medida em que a educação fica mais acessível por conta das novas tecnologias, a educação a distância também é uma oportunidade de ensino/aprendizado que cresce e é cada vez mais procurada. Embora seja muito conhecida nos dias atuais, essa modalidade de ensino é antiga, dado que se iniciou por volta de 1700 através de correspondência, e foi evoluindo, passando a instruir através de rádio, telefone, televisão, até chegar, por meio da internet, ao que chamamos de AVAs - Ambientes Virtuais de Aprendizagem (MOORE, KEARSLEY, 2008).

Para Peters (2001), a educação a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes pela aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente com o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo.

Ao analisar o cenário brasileiro nos últimos anos, sabe-se que houve um período de forte busca de mão de obra estrangeira, devido à escassez de profissionais qualificados em território nacional (BROD; RODRIGUES, 2016). Uma forma de atenuar esta questão é levar educação e qualificação profissional para um maior número de pessoas através da EaD. O autor Maturana (1999) reflete em sua obra que a educação a distância é uma maneira de romper barreiras geográficas, aproximar indivíduos de universos distintos e de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, sendo, assim, um modo de democratização da educação.

Assim, Albino e Barros (2010, p. 43), enfatizam que existe uma diferença importante entre ensino a distância e educação a distância, e que as duas terminologias não devem ser confundidas.

[...] o ensino caracteriza-se pela instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento, já a educação é uma prática educativa, processo ensino e aprendizagem, que leva o indivíduo a “aprender a aprender”, a saber, a pensar, a criar, a inovar, a construir conhecimentos, a participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de humanização, que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialógica. (ALBINO; BARROS, p. 43).

O perfil do estudante dos cursos EaD em geral é diferente do presencial, já que tais estudantes apresentam em média 33 anos de idade. Vale destacar ainda, que os cursos EaD são predominantemente compostos por mulheres, sendo que tal predominância, pode ser justificada pelo fato de 43,3% das matrículas em EaD serem em licenciaturas, seguidos pelos cursos de bacharelado com 30,2% e por último, e também com número significativo de matrículas os cursos tecnológicos com 26,6% das matrículas. Diferentemente do presencial onde predominam as matrículas nos cursos de bacharelado com 73% das matrículas, seguidos de 16,1% em licenciaturas e apenas 10,6% em cursos tecnológicos.

Mesmo que os índices de matrículas em licenciatura sejam maiores na EaD, observa-se que dentre os cursos de licenciatura, os de Química são os de menor quantidade, totalizando 36 cursos em todo Brasil, enquanto Matemática e Biologia somam juntos 137 cursos (BRASIL. Ministério da Educação, 2017). Esses dados corroboram com os dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que mostram que apenas cerca de 6% dos cursos à distância são da área de Ciências Exatas e da Terra.

A (o) estudante de educação a distância precisa, para progredir nos estudos, compreender os conceitos que lhe são apresentados. Artifícios como decorar a informação não são suficientes para que ele

avance na construção de um processo progressivo de aquisição de conhecimentos e competências. A incompreensão dessa condição, inclusive, tem grande responsabilidade na alta taxa de desistentes nessa modalidade. (SANCHEZ, 2005).

Segundo Keegan (1996), para que a EaD obtenha sucesso é preciso manter a ideia de autoaprendizagem, pois a viabilidade dessa modalidade de ensino dependerá em grande parte da motivação e das condições de estudo das (os) estudantes. No entanto, uma parcela das (os) estudantes não age de forma independente em relação ao estudo, visto as altas taxas de evasão nessa modalidade.

Apesar das dificuldades, essas parecem ocorrer em menor escala na América do Norte visto que lá essa é uma ideia difundida há mais de um século e se encontra fixa nos sistemas de educação, tanto nos Estados Unidos quanto no Canadá. Segundo relatório divulgado pela Unesco (1997), um dos fatores que possibilitaram essa disseminação mais facilmente nessa região foi a capacidade de uso de quase toda tecnologia concebível em sua rica variedade de programas. Um outro fator que contribui para os norte-americanos terem uma experiência mais precoce na EaD do que a maioria dos outros países é o acesso a tecnologias da informação e comunicação por parte da população. No ano de 2007, segundo estatísticas, quase 70% da população norte-americana tinha acesso à internet (PERRIN; DUGGAN, 2015). Com exceção da Oceania, nos demais continentes essa porcentagem não chegava aos 40%. Hoje, com a democratização da internet em diversos países, a tendência é que a modalidade EaD se torne tão comum quanto em países da América do Norte.

Porém, a realidade que se vive no Brasil é que muitos ainda não têm nem ao menos acesso à energia elétrica em casa, fator que impede o crescimento da modalidade EaD em muitas regiões brasileiras, uma vez que tal modalidade está diretamente ligada às tecnologias digitais de informação e comunicação. Esse impacto é visto nos dados do Censo EAD.BR da ABED de 2012, que mostram que 61% das conclusões em cursos autorizados EaD ocorreram na graduação, porém 54% ocorreram na região Sul, região sudeste com 37% das conclusões, seguida das regiões centro-oeste e nordeste, ambas com 4%, e ocupando o último lugar fica a região norte, com apenas 1% das conclusões. Outros dados, dessa vez do MEC/INEP mostram que 48,9% dos Institutos de Ensino Superior (IES) estão localizadas na região sudeste do Brasil e os outros percentuais estão distribuídos em 18,3% no Nordeste, 16,5% no Sul, 9,9% no Centro-Oeste e 6,4% no Norte.

Há muitos anos o Brasil vem amargando resultados ruins nos *rankings* internacionais de educação. Seja qual for o exame, o critério utilizado ou o nível de ensino avaliado, a resposta é quase invariavelmente a mesma, o país está sempre lutando para sair das últimas posições. Os motivos são diversos e complexos e não seria possível e nem desejável esgotá-los neste trabalho. Contudo, o Censo Escolar de 2016 nos traz alguns dados que chamam a atenção sobre formação das (os) professoras (es) do ensino básico brasileiro e que certamente contribuem de forma significativa para a situação ruim pela qual passa nossa educação em termos de qualidade.

Segundo dados do Censo Escolar de 2016, 22,5% das (os) professoras (es) brasileiras (os) não têm formação superior. Desse total, 4.546 terminaram apenas o ensino fundamental e 1.497 não possuem o ensino fundamental completo. No ensino médio, professoras (es) que não têm licenciatura na área que lecionam ou que não possuem nenhum tipo de licenciatura ou, ainda, que não possuem nem ao menos ensino superior somam aproximadamente 40% do total (BRASIL. Ministério da Educação, 2016, p.25-28).

As disciplinas de física e química se destacam negativamente pelo baixo número de professoras (es) licenciadas (os) na área, sendo que próximo de 55% das (os) docentes de física não são formadas (os) na área, enquanto que para a disciplina de química o índice é de aproximadamente 45%. Essas disciplinas possuem números melhores apenas do que as disciplina de artes, filosofia e sociologia (BRASIL. Ministério da Educação, 2016, p.25-28).

Fica claro que há uma inadequação na formação de parte de nossas (os) professoras (es) e, nesse sentido, os cursos de licenciatura na modalidade EaD podem definitivamente exercer um papel positivo para melhorar a qualidade e a quantidade de professoras (es) adequadamente formadas (os). Essa contribuição da EaD já vem acontecendo desde a década de 90, quando as universidades passaram a se atentar para as então novas tecnologias de informação e comunicação. Algumas experiências foram feitas em 1995 no sentido de se formar professoras (es) com cursos à distância (KIPNIS, 2009).

Depois de alguns anos do desenvolvimento de experiências de cursos de licenciatura a distância, todos os esforços ainda não foram capazes de suprir a necessidade de licenciadas (os), e, no caso de ciências exatas e da natureza, a falta de cursos e professoras (es) é ainda maior. Dentre os cursos de licenciatura, os de Química são os de menor quantidade na modalidade EaD, sendo que dos 36 cursos de licenciatura em química existentes em todo Brasil, 21 cursos são oferecidos em instituições públicas e 15 em instituições particulares (BRASIL. Ministério da Educação, 2017). Perante os dados, fica claro a importância de se investigar cada vez mais os cursos de licenciaturas na modalidade EaD na área de Ciências Exatas e da Terra.

Assim, o objetivo desse trabalho foi investigar a variação das avaliações da modalidade EaD e Presencial dos cursos ativos de Licenciatura em Química dentro do Estado de São Paulo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O método (do grego *methodos met'hodos*) significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”. Portanto, neste momento, buscar-se-á descrever todas as etapas pertinentes (caminho) para se alcançar os objetivos da pesquisa (fim). Por se tratar de um método de pesquisa, é importante definir o que é pesquisa. Para Gil (2007, p. 17) pode-se definir pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Assim, toda pesquisa visa responder a uma pergunta e o método é o caminho percorrido para se chegar às respostas das perguntas previamente feitas.

Por procurar resultados métricos e com o mínimo de subjetividade, esta pesquisa terá abordagem quantitativa, uma vez que em pesquisas desse tipo são centradas na objetividade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Desta maneira, a pesquisa quantitativa “tem raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (GILL, 2007, p.33).

De acordo com Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Do ponto de vista de seus objetivos, dado que a pesquisa visa recolher uma série de informações sobre o ensino na modalidade EaD e, através dessas informações, investigar quais os fatores mais influenciam na baixa oferta do curso dentro da modalidade, será então uma pesquisa exploratória, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

A pesquisa exploratória tem como objetivo propiciar um maior contato com o problema da pesquisa, para assim melhor compreendê-lo, podendo-se então construir hipóteses. Segundo Gil (2007), a maioria das pesquisas exploratórias envolvem: levantamento bibliográfico, entrevistas ou análises de dados.

Foi realizado um levantamento de dados do Instituto de Estudos e Pesquisa Nacionais Anísio Teixeira (INEP) E Ministério da Educação (E-MEC). Esse levantamento se deu entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Utilizou-se como parâmetro o Conceito Preliminar de Curso (CPC), Conceito de Curso (CC) e as notas do Exame Nacional de desempenho de Estudantes (ENADE) de todos os

Institutos de Ensino Superior (IES) que ofertam ativamente o curso de Licenciatura em Química, nas modalidades presenciais e a distância.

Paralelamente a este levantamento, foi realizado a distinção dos conceitos de cursos ativos gratuitos e não gratuitos, tanto da modalidade EAD, quanto na modalidade a distância, uma vez que, cursos de IES gratuitos apresentam uma nota maior em relação a IES não gratuitas, além do fato de haver uma grande discrepância da oferta de IES gratuitas e não gratuitas.

O Estado de São Paulo foi selecionado devido à maior oferta das IES (48,9%) estarem localizadas na região sudeste do Brasil, segundo dados do MEC/INEP, deste modo, contribuindo para uma maior coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro levantamento realizado foi em relação à oferta de cursos de licenciatura em química no Estado de São Paulo. A Tabela 1 está relacionado a distribuição das matrículas do curso de Licenciatura em Química ativos do Estado de São Paulo, sendo que, tais cursos foram separados entre gratuitos e não gratuitos de acordo com modalidade de ensino.

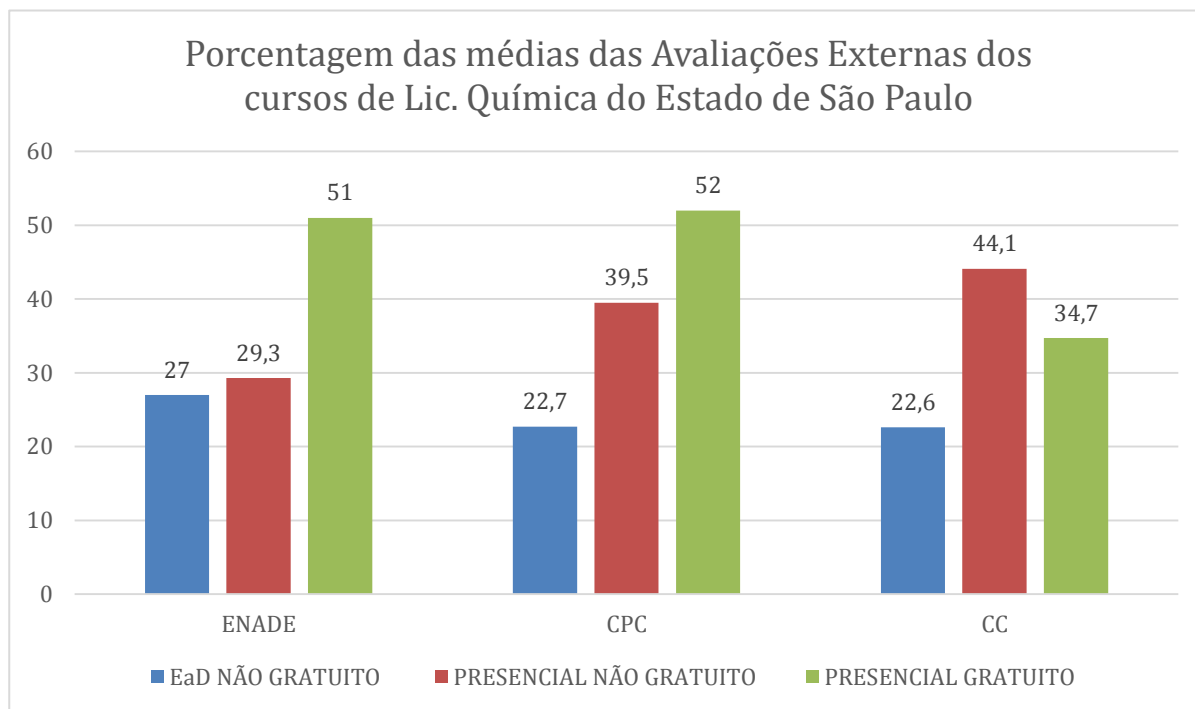
Tabela 1. Total do Registro de Cursos que obtiveram notas (3, 4 e 5) de CPC, Enade e CC dos cursos de Lic. Química no Estado de SP.

GRAU	CURSO	MODALIDADE	SITUAÇÃO	NÃO GRATUITAS	GRATUITAS	NÚMERO DE REGISTROS
Licenciatura	Química	EaD	Ativa	22	1	23
Licenciatura	Química	Presencial	Ativa	43	23	63
					TOTAL GERAL	89

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC
Relatório da Consulta Avançada
<http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 22/04/2019

Como é possível observar, há apenas um curso gratuito na modalidade a distância no Estado de São Paulo. Por isso, nas análises seguintes essa modalidade não foi considerada. Em seguida foram analisados os conceitos de cada curso, separados nas categorias de curso a distância não gratuita (EaD N/G), presencial gratuito (Presencial G) e presencial não gratuito (Presencial N/G). Esses dados são apresentados no Gráfico 01

Gráfico 01. Porcentagem dos conceitos (3, 4 e 5) de Enade, CPC e CC respectivamente agrupados dos cursos de Licenciatura em Química no Estado de SP nas modalidades EaD não gratuito e na modalidade presencial gratuito e não gratuito.



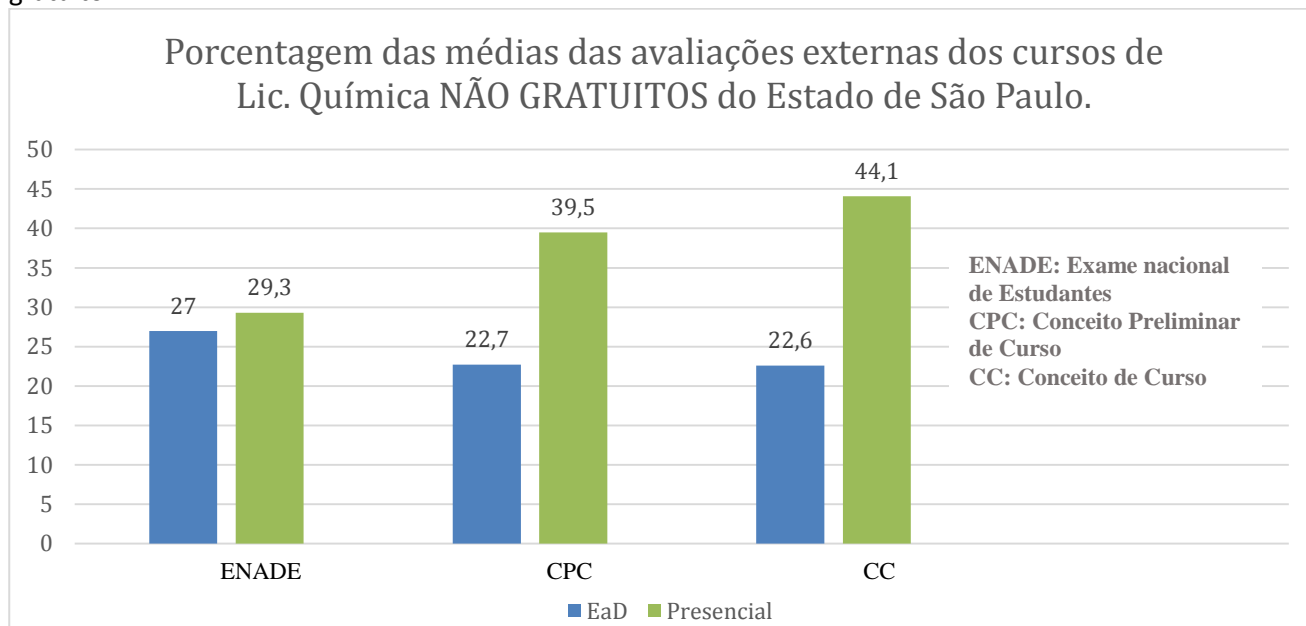
Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Relatório da Consulta Avançada <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 22/04/2019

Podemos observar que os cursos gratuitos presenciais são mais bem avaliados em relação aos demais nos itens enade e conceito preliminar de curso. Entretanto, vemos que os conceitos na avaliação do conceito de curso as universidades gratuitas possuem a menor nota (34,7%) quando comparada aos demais parâmetros. Também nesse caso ele possui pontuação menor que a nota dos cursos presenciais gratuitos. Isso se justifica por IES não gratuitas apresentarem instalações físicas, infraestrutura e recursos didáticos-pedagógicos melhores em relação as IES gratuitas, além do sucateamento da educação superior pública no país.

Outro fato que deve ser considerado segundo (Bielschowsky, 2018), é que não detemos uma avaliação adequada a modalidade EaD, uma vez que nem o Conceito Provisório de Curso (CPC), muito menos o Conceito Geral de Curso é adequado. O mais conveniente seria haver uma avaliação que considerasse a tutora ou tutor e sua formação, a relação entre alunas (os) e tutoras (es) / professoras (es), fossem analisados os materiais didáticos, ambiente virtual, entre outros. De acordo com o autor “Estabelecer e cobrar padrões de qualidade mínimos da oferta de educação superior a distância não é tarefa simples; problemas são encontrados em diferentes países do mundo” (BIELSCHOWSKY, 2018, p. 04).

O Gráfico 01 traz uma comparação somente entre as instituições não gratuitas em modalidades de ensino diferentes (presencial e a distância), excluindo assim as instituições gratuitas.

Gráfico 02. Porcentagem dos conceitos (3, 4 e 5) de Enade, CPC e CC respectivamente agrupados dos cursos de Licenciatura em Química no Estado de SP nas modalidades EaD não gratuito e presencial não gratuito.



Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Relatório da Consulta Avançada <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 22/04/2019.

Ao se analisar o primeiro aglomerado de colunas, referente ao conceito enade, que nada mais é que uma avaliação externa aplicada as alunas (os) para assim, poder analisar se as (os) alunas (os) concluintes de cada curso estão saindo com as competências que lhe cabem, conclui-se que alunas (os) de ambas as modalidades apresentam conceitos muito parecidos, assim, quebramos preconceitos que cursos EaD de Licenciatura em Química no Estado de São Paulo são mais fáceis e que alunas (os) da modalidade a distância não são tão bem qualificadas (os) quanto as (os) da modalidade presencial.

Em relação ao Conceito Preliminar de Curso (CPC) de cada modalidade, percebe-se que os cursos presenciais possuem uma nota maior no CPC. Uma vez que esse conceito é calculado com base nos resultados do enade, avaliação do corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos e que não existe uma discrepância alta nas notas do enade, concluímos que talvez o corpo docente e a infraestrutura da modalidade presencial sejam mais bem avaliados do que os a distância.

O terceiro conceito é o de curso (CC), que é a nota final que o MEC dá em relação à qualidade dos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil. Tal conceito é realizado de forma presencial pelas (os) técnicas (os) do MEC e pode confirmar ou modificar o CPC. Cursos que receberam nota 1 ou 2 no CPC automaticamente são avaliados *in loco* pelo MEC. Já cursos com nota igual ou superior a 3 podem decidir se querem ou não receber a visita das (os) avaliadoras (es). Caso não optem pela avaliação presencial, o CPC é o conceito de qualidade que vale.

Nesse conceito observa-se uma grande diferença entre as modalidades presenciais e a distância. Assim como no conceito CPC, sugerimos que seja pelos mesmos motivos, a modalidade EaD é muito recente no Brasil, as suas formas de avaliações de qualidade ainda estão sendo testadas e estudadas, não que formas de avaliação externas da presencial não estejam sendo estudadas, mas que, por existirem há muito mais tempo, talvez suas avaliações sejam mais adequadas a elas, situações que talvez não ocorra com a modalidade EaD.

CONCLUSÃO

A modalidade EaD é uma importante ferramenta para a democratização da educação, uma vez que ela tange exatamente a parcela da população que foi excluída da continuação direta dos estudos após o término da educação básica – trabalhadoras (es) e mães.

Porém, a educação *per si* não resolve nada sozinha. Para haver a real democratização da educação se faz necessário um conjunto de fatores sendo trabalhados de forma conjunta e na mesma direção. São necessárias políticas públicas, além do verdadeiro desenvolvimento estrutural das regiões menos desenvolvidas do país, para que assim, seja viável a implementação tecnológica necessária para os cursos EaD. Deste modo, a modalidade passará a atuar de uma maneira mais eficaz e significativa na interiorização do saber, do aprender a aprender.

Em relação aos dados dos cursos de Licenciatura em Química no Estado de São Paulo, podemos citar possibilidades para a baixa oferta do curso na modalidade EaD e quebrar algumas premissas errôneas que a sociedade apresenta a cursos à distância. Ao analisar os dados, concluímos que alunas (os) de Licenciatura em Química apresentam conceito no Enade muito próximo, tanto na modalidade presencial quanto a distância, desmistificando assim a ideia de que a educação a distância seja de qualidade inferior.

Já a baixa oferta de cursos de licenciatura em Química na modalidade EaD, pode por uma série de fatores que vêm se acumulando ao longo do ano, quais sejam: a falta de professoras (es) de química formadas (os) nessa área para lecionar a disciplina da forma correta, falta de motivação das (os) estudantes que acarreta na falta de curiosidade, o encantamento pelas ciências da química. Tudo isso se reflete a baixa procura para curso de Química em geral, nas duas modalidades, uma vez que, se não existe graduadas (os) em química. Assim, a falta de professoras (es) de química em todos os níveis de ensino é um fator importante que pode estar causando a baixa procura. Para haver a oferta do curso de licenciatura em química o polo da IES deve apresentar instalações laboratoriais para as práticas mínimas que o curso demanda, se não existe uma procura considerável, a oferta tornasse inviável.

Portanto, há urgência em se discutir os caminhos das licenciaturas no Brasil. É necessário que pesquisadores busquem entender os motivos da baixa procura por determinadas licenciaturas em relação a outras dentro de cada modalidade e assim fomentar os debates, para conseguir a elaboração de estratégias para reverter esse cenário, e também quebrar pré-conceitos enraizados na sociedade que diz que a Educação a Distância é apenas uma alternativa fácil para a obtenção de um diploma, ou ainda que a (o) aluna (o) que opta por essa modalidade é menos capaz, ou algo do gênero.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer ao curso de Licenciatura em Química de Unoeste pelo respaldo nessa pesquisa e por toda formação sólida que nos possibilitou na elaboração dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Curitiba) (Org.). **Censo Ead Brasil 2015**: Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2016. 166 p.

ALBINO, J. P.; BARROS, D. M. Educação a distância: desafios atuais. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). Formação continuada a distância: explorando o Ambiente TELEDUC. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. p. 37- 45

ALVES, J. R. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009.p.9-13.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD Brasil 2012. Disponível em: Acesso em: abril 2019.

AZEVEDO, W. Muito além do jardim de infância: temas de educação online. Disponível em. Acesso em: maio 2014.

BELUCE, ANDREA CARVALHO; OLIVEIRA, KATYA LUCIANE DE. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 593-610, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216631>

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos?. **EaD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf Acesso em: fevereiro 2013.

BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian Do. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 551-564, set./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300011>

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, jan. 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812208>>. Acesso em: 28 jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>

BRASIL. Ministério da Educação (Org.). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. 2017. Pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

BROD, FERNANDO AUGUSTO TREPTOW; RODRIGUES, SHEYLA COSTA. O conversar como estratégia de formação contínua na tutoria da educação profissional a distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 631-652, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216633>

Cadastro e-mec de instituições e cursos de educação superior. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

COSTA, Giovani Gláucio De Oliveira. **Curso de estatística básica**: Teoria e Prática. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2015. 45-46 p

DOXSEY, Jaime Roy. **Metodologia da pesquisa científica**. 2 ed. [S.L.]: Escola Superior Aberta do Brasil, 2011. 65-66 p.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARNER, Ruth; HARE, Victoria Chou; ALEXANDER, Patricia. Inducing Use of a Text Lookback Strategy Among Unsuccessful Readers. **American Educational Research Journal**, [S.L.], v. 21, n. 4, p. 789-798, jan. 1984. <https://doi.org/10.3102/00028312021004789>

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 33-72 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 17 p.

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

GUZZO, Guilherme Brambatti; SOUZA, Carla Simone Bittencourt Netto de. Perspectiva discente sobre a qualidade das aulas a distância no ensino semipresencial. **Revista Educação Por Escrito**, Rio Grande do Sul, v. 03, n. 02, p.30-41, dez. 2012.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2005. 60 p.

KEEGAN, Desmond. **Fondation of distance education**. 3 ed. Londres: Routledge, 1996. 3-12 p.

KIPNIS, Bernardo. **Educação superior a distância no brasil**: tendências e perspectivas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. 209-2014 p.

MARCUZZO, Marlei Maria Veduim; GUBIANI, Juçara Salete; LOPES, Luis Felipe Dias. **A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Programa de Pós Graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://prpgp.ufsm.br/pos-graduacao/cursos-de-mestrado-doutorado/27-pos-graduacao/cursos-de-mestrado-doutorado/540-engenharia-de-producao>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

MARTINS, Denise Maria. **Métodos quantitativos estatísticos**. Curitiba - PR: IESDE Brasil, 2012. 11-12 p.

MATURANA, H. Uma nova concepção de aprendizagem. **Dois Pontos**, Belo Horizonte: SEER, v. 2, n. 15, p. 28-35, 1990.

MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís; MARTINS, Lara Barros (Org.). Determinantes Situacionais e Individuais da Aprendizagem em Ensino a Distância: Desenvolvimento de Escala. **Psico**, Ribeirão Preto, v. 43, n. 02, p.208-2018, abr. 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: Uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OECD. **Schools and Quality**: Na Internacional Report. Paris: OECD, 1989.

PERRIN, Andrew; DUGGAN, Maeve. **American's Internet Acces**: As internet use nears saturation for some groups, a look at patterns of adoption. 2015. Disponível em: <www.pewresearch.org/internet>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PETERS, Otto. **Didática no ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e à distância**. ABRAEAD-2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005

SANYAL, Bikas C; MARTIN, Michaela. Garantía de La Calidad y el Papel de la Acreditación: una visión global. In: **La Educación Superior en el Mundo 2007**: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego? Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. Anais GUNI – 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 110 p.

UNESCO. **International standard classification of education, 1997**. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida Da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 30-35, mar. 2015.

WEBINAR COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO DIANTE DO IMPACTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NA BIODIVERSIDADE: IMPRESSÕES DO PÚBLICO PARTICIPANTE

Isabella Zanatta Garcia¹, Tatiane Cristina Dal Bosco¹, Alexandre Luiz Polizel², Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori¹, Isabela Laís de Lima¹, Karine Zucco Salton¹, Thiago Moreschi¹, Johvanny Lourenço Mendonça¹

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFP, Londrina, PR. ²Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR. E-mail: isabella.zanatta@hotmail.com

RESUMO

A Comissão de Gestão de Resíduos Sólidos (CGRS) da Instituição Federal de Ensino Superior⁷⁵, realiza, todos os anos, atividades alusivas ao Dia Mundial do Meio Ambiente, incluindo palestras, minicursos e oficinas. Em 2020, devido à pandemia da COVID-19, a CGRS realizou um *Webinar* denominado “Impactos dos Resíduos Sólidos na Biodiversidade”, *online*, respeitando assim as orientações de distanciamento social. Objetivou-se analisar os *feedbacks* registrados pelos participantes do *Webinar* por meio de um formulário *online* de avaliação. O método utilizado foi a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2006), possuindo três etapas importantes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Analisou-se duas questões do formulário de avaliação: “O que você mudaria no *Webinar*?” e “Quais aspectos do *Webinar* foram mais úteis ou relevantes para você?”. Obteve-se 60 Unidades de Registro (UR) para a primeira pergunta e 58 para a segunda. As UR foram divididas em 4 categorias e 18 subcategorias. Percebeu-se a satisfação dos participantes em relação ao evento e também a percepção da relevância do tema do *Webinar*, com importantes reflexões sobre os hábitos de vida e de consumo. Os participantes apontaram sugestões para futuros eventos, em especial no que se refere a temáticas, questões temporais e de acessibilidade. A utilização do ciberespaço como estratégia de promoção da Educação Ambiental e de discussão de temas ambientais mostrou-se promissora.

Palavras chave: Educação ambiental; Pandemia; Sustentabilidade.

WEBINAR AS A FORM OF AWARENESS DUE TO THE IMPACT OF SOLID WASTE ON BIODIVERSITY: IMPRESSIONS OF THE PARTICIPATING PUBLIC

ABSTRACT

The Solid Waste Management Commission (CGRS) of the Federal Institution of Higher Education Superior⁷⁵, conducts activities allusive to World Environment Day every year, including lectures, short courses and workshops. In 2020, due to the Corona virus (COVID-19) pandemic, CGRS held a *Webinar* called “Impacts of Solid Waste on Biodiversity”, *online*, thus respecting the guidelines for social distance. This paper aims to conduct an analysis on the *feedbacks* provided by the participants of the *Webinar* through an evaluation form. The method adopted was the content analysis proposed by Bardin (2006), having three important steps: pre-analysis, categorization, and interpretation and treatment of results. Two questions on the evaluation form were analyzed, “What would you change in the *Webinar*?” and “Which aspects of the *Webinar* were most useful or relevant to you?”. It was obtained 60 Registration Units (UR) for the first question and 58 for the second. The URs were divided into 4 categories and 18 subcategories. The participants' satisfaction with the event and the perception of the relevance of the theme of the *Webinar* were perceived, with important reflections on the habits of life and consumption. Participants pointed out suggestions for future events, especially with regard to themes, time and accessibility issues. The use of cyberspace as a strategy to promote Environmental Education and to discuss environmental issues was promising.

Keywords: Environmental Education; Pandemic; Sustainability.

⁷⁵ Com vistas a atender às normas da Revista no que diz respeito ao anonimato, substituiu-se o nome da Instituição, o qual será especificado na versão final do trabalho.

EL WEBINAR COMO FORMA DE CONCIENCIACIÓN EN RELACIÓN AL IMPACTO DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS EN LA BIODIVERSIDAD: IMPRESIONES DEL PÚBLICO PARTICIPANTE

RESUMEM

La Comisión de Gestión de Residuos Sólidos (CGRS) de la Institución Federal de Enseño Superior⁷⁵, realiza todos los años, actividades alusivas al Día Mundial del Medio Ambiente, incluyendo conferencias, minucursos y talleres. En 2020, debido a la pandemia del nuevo Coronavirus (COVID-19), la CGRS realizó un *Webinar* "Impactos de los Residuos Sólidos en la Biodiversidad", en la modalidad *online*, respetando así las orientaciones de distanciamiento social. El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de los comentarios registrados por los participantes del *Webinar* a través de un formulario de evaluación *online*. El método adoptado fue el análisis de contenido, propuesta por Bardin (2006), tener tres pasos importantes: pre-análisis, exploración de material y tratamiento de resultados e interpretación. Se seleccionaron dos preguntas del formulario de evaluación del evento para el análisis: "¿Qué cambiaría en el *Webinar*?" y "¿Qué aspectos del *Webinar* le resultaron más útiles o relevantes?" Se obtuvieron 60 Unidades de Registro (UR) para la primera pregunta y 58 para la segunda. Las RU se dividieron en 4 categorías y 18 subcategorías. Se percibió la satisfacción de los participantes con el evento, así como la percepción de la relevancia del tema del *Webinar*, con importantes reflexiones sobre los hábitos de vida y de consumo. Los participantes señalaron sugerencias para eventos futuros, especialmente en lo que respecta a temas, tiempo y cuestiones de accesibilidad. El uso del ciberespacio como estrategia para promover la Educación Ambiental y discutir temas ambientales fue prometedor.

Palabras clave: Educación Ambiental; Pandemia; Sustentabilidad.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída pela Lei nº 12.305/10, inclui a prevenção e a redução na geração de resíduos, tendo como estímulo a prática de hábitos de consumo sustentável e um conjunto de instrumentos para a promoção da reciclagem e da reutilização dos resíduos sólidos e a destinação ambientalmente adequada dos rejeitos (BRASIL, 2010).

Em 2012, a Instituição Federal de Ensino Superior⁷⁵ implantou a Coleta Seletiva Solidária, em atendimento ao Decreto Federal nº 5.940/06 (BRASIL, 2006), que institui a obrigatoriedade de sua implantação em órgãos públicos da administração federal e que determina a segregação dos resíduos diretamente na fonte, seguida da doação dos resíduos recicláveis para cooperativas e associações de catadores. Para tanto, é fundamental ações de sensibilização e processos de formação na perspectiva socioambiental, de pessoas da comunidade interna e externa à Universidade (DAL BOSCO; PRATES, 2017).

Anualmente, desde 1974, no dia 05 de junho, é celebrado o Dia Mundial do Meio Ambiente, que se dispõe a promover ações ambientais e sensibilizar a comunidade global sobre a necessidade de proteger o planeta (ONU, 2019). A proposta desta data é chamar a atenção de todos os líderes mundiais e sua população sobre a necessidade da preservação dos ecossistemas e tomar medidas emergenciais para prevenir a degradação do meio ambiente. Em 2020, o tema do Dia Mundial do Meio Ambiente foi Biodiversidade.

Todos os anos, desde o ano de 2014, na Semana do Dia Mundial do Meio Ambiente, a CGRS promove um Ciclo de Palestras voltado a temáticas ambientais associadas a resíduos sólidos, incluindo na programação palestras, mesas redondas e oficinas. Até 2019, estes eventos foram realizados de modo presencial. Em 2020, em função da Emergência de Saúde Pública de importância internacional que caracterizou a COVID-19 como uma Pandemia (OPAS Brasil, 2020), o Ciclo de Palestras foi realizado de modo *online* e contou com um *Webinar* e duas Oficinas. O *Webinar* teve como tema "Impactos dos resíduos sólidos na biodiversidade" e o objetivo central foi promover a reflexão sobre a importância da correta segregação desses resíduos na fonte e da sua correta destinação. Diante do novo cenário vivido devido à Pandemia do Sars-Cov-2, a forma de ensino precisou ser reinventada, ampliando ou iniciando o uso de plataformas virtuais educacionais (OLIVEIRA, 2020), que facilitasse a continuidade do ensino de modo remoto.

Avaliar os eventos produzidos pela CGRS a partir de *Feedbacks* durante e depois do evento é um recurso importante para buscar uma forma de corrigir erros cometidos e aprimorar os eventos futuros. Deste modo, o presente trabalho teve por objetivo realizar uma análise dos *feedbacks* fornecidos pelos participantes do *Webinar* por meio de um formulário de avaliação, de modo a obter contribuições para a melhoria contínua dos eventos promovidos pela CGRS e pela comunidade acadêmica de um modo geral.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO⁷⁶

O *Webinar* foi divulgado por e-mail à comunidade acadêmica da Instituição Federal de Ensino Superior¹, em um site⁷⁷ no Instagram® e Facebook® da CGRS, e ocorreu no dia 05 de junho de 2020, via Google Meet®. O evento foi gratuito, entretanto, de cunho solidário, em que cada participante se responsabilizou, no ato da inscrição - que também foi por meio de um formulário *online*⁷⁸ -, em realizar uma ação solidária na comunidade em que estava inserido. No dia do evento, contou-se com dois renomados pesquisadores da área de ambientes aquáticos e terrestres que trataram dos impactos antrópicos, em especial, relacionados aos resíduos sólidos na biodiversidade.

Após a finalização do evento, foi enviado aos participantes, por e-mail, um formulário estruturado de avaliação do evento para expressão de como foi à experiência de cada um na atividade e, assim, obter dados que pudessem ser analisados por meio destas respostas⁷⁹. O questionário permaneceu disponível aos participantes por quinze dias e de um total de oitenta e dois participantes, sessenta e quatro responderam ao questionário, ou seja, 78,05%.

O questionário de avaliação continha seis perguntas quantitativas com escalas de avaliação de 1 a 5, variando de “*não gostei*” para “*muito bom*”, sendo elas: “*Tema do webinar*”, “*Palestrantes convidados*”, “*Tempo destinado às apresentações dos palestrantes*”, “*Discussão sobre o tema*”, “*Plataforma online utilizada*” e “*Organização do evento*”, além de duas questões qualitativas, sendo elas: “*O que você mudaria no Webinar?*” e “*Quais aspectos do Webinar foram mais úteis ou relevantes para você?*”. No presente trabalho, foram analisadas as respostas das questões qualitativas supracitadas.

As repostas obtidas foram organizadas em uma planilha e realizou-se a análise de conteúdo que é, segundo Silva e Fossá (2015, p.2)

uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

Segundo Bardin (2006), a principal função da análise de conteúdo é o desvendar crítico, que é um conjunto de ferramentas de caráter metodológico em permanente aperfeiçoamento, que se utilizam para discursos diversificados. A análise de conteúdo se destaca em mensagens, ou seja, comunicação. Seu objetivo é o controle de mensagens para confirmar os indicadores que permitam compreender sobre outra realidade que não a da mensagem (SANTOS, 2011).

A análise de conteúdo envolve algumas etapas. Dentre elas, na etapa de pré-análise, a partir da leitura do material, realizou-se a organização e formulação de hipótese e objetivos. Em seguida, fez-se a exploração do material a partir da codificação das respostas, definição das Unidades de Registro (UR) e das Categorias principais e Subcategorias, ambas emergentes. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados, que consistiu na Interpretação, elaboração de inferências e redação do metatexto.

As UR foram organizadas com o intuito de compreender os movimentos catárticos dos sujeitos que participaram do *Webinar*, sendo registradas cento e vinte oito devolutivas de *feedbacks* que contribuiriam para reflexões acerca das percepções do evento e das potencialidades de tal instrumental de ensino.

⁷⁶ Esta investigação se dá tendo como base a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. A analítica desenvolvida neste trabalho tem por finalidade obter aprofundamentos teóricos que emergem espontânea e contingencialmente da prática profissional e de fenômenos cotidianos, comprometendo-se com a não identificação dos sujeitos. Por este motivo, não foi preciso ser avaliada pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

⁷⁷ Site do evento será colocado na versão final do trabalho, de modo a garantir o anonimato requerido pela Revista.

⁷⁸ Link para o formulário de inscrição será colocado na versão final do trabalho, de modo a garantir o anonimato requerido pela Revista.

⁷⁹ Esta investigação se deu tendo como base a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, em seu Art. 1, Parágrafo único, VIII. Considerando que a analítica desenvolvida neste trabalho tem por finalidade aprofundamentos teóricos que emergem espontânea e contingencialmente da prática profissional e de fenômenos cotidianos, comprometendo-se com a não identificação dos sujeitos, a mesma não foi avaliada pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

Destarte, as UR e suas respectivas categorias não foram organizadas com o intuito de veiculação aos perfis de sujeitos, mas no reconhecimento de redes de comunicação, melhoria e construção coletiva de outros meios educativos (FIGUEIREDO, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de experiência do usuário de um produto ou serviço é por vezes complexa, considerando que cada indivíduo apresenta um grau de satisfação e que a forma de mensurar esta satisfação pode ser diferente para cada participante (RODRIGUES *et al.*, 2017). A análise avaliação-conteúdo, intermediada por meio de processos de *feedback*, oferecem a potencialidade de reconhecer múltiplas recepções, possibilidades elaborativas por meio de inteligência coletiva, de calibre e de continuidade de operacionalizações dos produtos-serviços-formações (FIGUEIREDO, 2020; PERRIER; SILVEIRA, 2015).

Nesse sentido, é de suma importância o que deve ser transformado e o que deve demandar maior investimento, itens essenciais para personificar processos formativos que abrangem a singularidade e a coletividade. Zabala (1998) pontua que quando os sujeitos envolvidos nos processos educativos sugerem algum tipo de mudança, estes fazem passar pela palavra a identificação de dinâmicas que se encontram deficitárias; bem como as indicações de práticas significativas, ao remeterem a diagnose do que se fez com qualidade e poderia ter sido dosado em mais ampla intensidade. Nesse sentido, as questões formuladas levaram a busca de identificar a indicação de mudanças e destaques.

Na Tabela 1, pode-se observar as respostas categorizadas para a pergunta “O que você mudaria no Webinar?”. No total, obteve-se 60 UR que foram organizados em quatro categorias (A, B, C e D), divididas em dezessete subcategorias (A1 a A7, B1 e B2, C1 a C3, D1 a D5).

Tabela1. Classificação das unidades de registro referentes a pergunta "O que você mudaria no Webinar?"

Categorias	Subcategorias	Número de Unidades de Registro	Exemplos
A Dinâmicas Educativas Aspectos temporais	A1- Tempo maior para perguntas	1	“Maior tempo para perguntas”
	A2- Mudar cronograma	1	“Acho que chega um ponto que fica muito maçante as informações por ser algo <i>online</i> , poderiam mudar o cronograma.”
	A3- Manter horário combinado	3	“Manter o horário combinado.”
	A4- Maior tempo para palestrantes	3	“Estabeleceria apenas um horário um pouco mais longo para poder aprofundar em alguns temas abordados.”
	A5- Aumentar a interação com os participantes	5	“Alguma forma de aumentar a interação entre os participantes.”
	A6- Menor tempo para os palestrantes	1	“Eu deixaria um tempo mais curto para cada

			apresentador. [...]”
	A7- Realizar em outro horário	1	“Talvez o horário q começou, poderia ser na parte da manhã ou se não em um domingo para não coincidir com outras tarefas.”
B Dinâmicas Educativas relação Acessibilidade	B1- Intérprete simultâneo de libras	3	“Intérprete simultâneo de libras”
	B2- Gravar e disponibilizar	3	“gravar as lives”
C Dinâmicas educativas relação às temáticas	C1- Abordar mais que um tema	3	“Mais temas abordados”
	C2- Discutir mais soluções e não apenas os problemas	1	“Achei que em alguns momentos o tema se focou muito nos problemas e foi pouco discutido as soluções para eles.”
	C3- Realizar mais palestras	1	“Mais palestras”
D Dinâmicas educativas relação à satisfação dos participantes	D1- Não mudaria nada	20	“Não mudaria nada, está ótimo”
	D2- Organização	2	“Gostei da organização”
	D3- Foi ótimo	5	“Foi ótimo! Não tenho nada em mente do que mudaria”
	D4- Estava excelente	2	“Foi excelente.”
	D5- Muito bom	2	“Foi muito bom”

A **Categoria A – Dinâmicas Educativas e Temporais** foi organizada em sete subcategorias: A1) Maior tempo para as perguntas; A2) Mudar Cronograma; A3) Manter horário combinado; A4) Maior tempo para os palestrantes; A5) Aumentar a interação entre os participantes; A6) Menor tempo para os palestrantes; e A7) Realizar em outro horário. Evidencia-se, neste sentido, que as mudanças se colocam em relação a aspectos temporais na organização da prática formativa.

Tal questão, que remete à ordenação e compreensão acerca do tempo consiste em uma preocupação recorrente com a organização dos processos e dinâmicas educacionais. Aspecto este que é dado devido à sistematização do tempo encontrar-se interligada à efetuação da experiência. Thiesen (2011) afirma que tempo, em sua compreensão regulativa ou de duração, remete durante toda a história da educação ao modo que se vive a trajetória formativa. O tempo delinea, nesse sentido, a duração da

vivência juntamente consigo, com um conteúdo, com outros sujeitos que interagem socialmente, com a possibilidade de estabelecer linhas de debates. O tempo posiciona os sujeitos em um espaço e instiga as relações.

A institucionalização das práticas formativas regulamentadas de acordo com o tempo levam às disputas do que se pode aprender, como, com quem e em que espaço (FREIRE, 2019⁸⁰; FIGUEIREDO, 2020; THIESEN, 2011). Assim, compreende-se as preocupações com: i) a ampliação do tempo para perguntas (A1), haja vista que estes sujeitos queriam indagar os educadores que estavam presentes e dispostos a discutir as inquietações; ii) a mudança de cronograma (A2) e a realização em outro horário (A5), considerando as possibilidades de participar ativamente e ter contato com momentos formativos fragmentados para possibilitar a digestão dos conhecimentos socializados; iii) o maior (A4) ou menor (A6) tempo para os palestrantes falarem, ao passo que as discussões realizadas poderiam aumentar ou diminuir a potência dos sujeitos envolvidos no processo formativo disponibilizado via *Webinar*; e iv) o aumento da interação entre os estudantes⁸¹ (A5), ao passo que o isolamento social devido à Pandemia afastou os sujeitos que como ativos em seus processos educativos gostariam de estar discutindo, debatendo, tendo contato e interagindo com os outros que se interessam por temáticas similares.

Tais sugestões de mudança referem-se também ao modo outro com que os sujeitos têm experimentado o tempo nas práticas formativas que se envolve. Cruz (2008) pontua as modificações que a sociedade informatizada opera no tempo, gerando uma relação de tempo acelerado, da possibilidade de fazer mais coisas, da falta sentida pelos sujeitos que não podem operacionalizar todas as oportunidades oferecidas nas redes e, do próprio desejo de conexão informatizado. Neste tocante, uma vez que a aceleração das redes se deu pela ruptura das fronteiras do espaço-tempo, a discussão sobre as adequações, (des)usos e ordenação do tempo-espaço é uma disputa narrativa constante no que confere as modificações para um “melhor” uso do tempo (CRUZ, 2008; THIESEN, 2011; ZABALA, 1998).

A **Categoria B – Dinâmicas Educativas em relação à Acessibilidade** foi disposta em duas subcategorias: B1) Intérprete simultâneo de libras; e B2) Gravar e disponibilizar. Assim como é representativa a discussão do tempo quando se pensa nas práticas formativas – seja em seu oferecimento de produtos ou de experiencialidades – a discussão do espaço também encontra-se vinculada às modificações para melhor qualidade das dinâmicas educacionais (THIESEN, 2011; ZABALA, 1998).

Considera-se aqui o espaço para além de uma organização arquitetural de um recinto. Compreende-se espaço juntamente a Paulo Freire (2015; 2019), enquanto a superfície do mundo que permite o encontro dos corpos que se ouvem e se educam, ou seja, enquanto as condições de materialidade que permitem os encontros que fazem o processo formativo acontecer. Assim, a discussão sobre o espaço remete a questões e condições de acesso e permanência.

Ao receber um *feedback* que sugere a mudança pela presença de um intérprete simultâneo de libras (B1), o que os sujeitos fazem é conchamar que exista condições materializadas de acesso e permanência para que sujeitos com necessidades especiais auditivas possam participar da experiência formativa no espaço instaurado pelo *Webinar*. Enfoca-se que de acordo com Agência Brasil (2019) há cerca de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, sendo aproximadamente 2,3 milhões com deficiência severa no Brasil. É muito importante a promoção de eventos inclusivos para garantir a integração. Neste sentido, Santos, Carli e Cano (2015) ressaltam que embora as preocupações sociais venham se fazendo cada vez mais presentes, ainda há um déficit na comunicação com pessoas com deficiência auditiva. Isso precisa ser superado com urgência.

⁸⁰ Demarca-se no presente manuscrito que autores vinculados à Teoria Crítica foram utilizados com o intuito de dar contribuições epistemológicas. Compreende-se a importância da utilização destes para com trabalhos que refletem pautas humanitárias, nas quais a interlocução do pensar organizações de práticas educativas, relações de impactos (subjetivos, sociais e ambientais), bem como de pensar estudos em tempos de Pandemia, se inserem.

⁸¹ Deixa-se a ressalva de que tal afirmativa pode ser compreendida enquanto uma crítica à socialização de saberes em plataformas digitais, ao passo que as digitalizações dos corpos-mentes-relações são mecanizadas por lógicas algorítmicas que minimizam as possibilidades de relações intersubjetivas (CRUZ, 2008). Nesse sentido, tal crítica pode ser realizada conferindo atualizações às plataformas digitais, escolhas de plataformas com maior multimodalidades e a crítica de que a educação guiada por atividades remotas não pode substituir a interação desenvolvida pelas práticas formativas presenciais.

Quando, no conteúdo das avaliações, surge a recomendação de gravar e disponibilizar (B2) as conferências, os mesmos solicitam a possibilidade de acesso e permanência para aqueles que não puderam participar no horário do *Webinar* e/ou que pretendem revisitar o espaço da experiência formativa⁸².

Assim, evidencia-se que as sugestões de alteração para o próximo evento conferem as modificações de espaço com base em pensamentos com enfoque na alteridade, ou seja, no pensar no Outro que não foi pensado, visto ou que foi impossibilitado de acessar tais dinâmicas formativas. Vê-se que a indicação é criar condições materiais-espaciais para que outros possam ser incluídos no processo de formação (FREIRE, 2015; 2019).

A **Categoria C – Dinâmicas Educativas em relação às Temáticas** foi sistematizada em três subcategorias: C1) Abordar mais que um tema; C2) Discutir mais soluções e não apenas problemas; e C3) Realizar mais palestras. Tal categoria remete às possibilidades de abordagem em relação ao tema, instrumental e na quantidade de discussões colocadas em pauta.

Aspectos esses que são constitutivos da organização das práticas educativas, que se vertem em discutir: O que colocar em discussão? Como colocar em discussão? Tais bases ordenativas da organização do trabalho pedagógico é visto em perspectivas tradicionais (ZABALA, 1998), bem como em teorizações críticas (FREIRE, 2015; 2019) – diferenciando-se nos caminhos sugestionados para pensar tais questões. A exemplo, teorizações que se preocupam com o potencial memorístico investiriam em um maior número de temas (C1), enquanto uma abordagem preocupada com a capacidade de processamento crítico enfocaria em um menor número de temáticas geradoras de discussão; um olhar mais utilitário-mecânico preocuparia em apresentar as soluções a serem operacionalizadas, enquanto um olhar crítico se colocaria alinhado à formulação de questões para reflexão (C2); um olhar de especialização se preocuparia com um maior número de palestras com mesmo eixo constitutivo, enquanto um olhar culturalista se preocuparia em compor um maior número de palestras com eixos constitutivos diversos (C3) (considerando para ambos um mesmo espaço para organização do cronograma).

Ainda no que toca esta categoria, evidencia-se que as questões socioculturais atravessam as avaliações que demandam por um futuro evento diferenciado. Neste caso, o cenário que é composto pelo encontro entre a Pandemia do Covid-19 e o neoliberalismo antropofágico faz com que os sujeitos busquem maior quantidade de informações, temas, palestras e soluções. Isso é dado haja vista que ao menos três constituições discursivas: a) A ocupação do tempo (C1 e C3) para esquecimento dos acontecimentos vigentes, o que vale também para a demanda de soluções em meio a múltiplas crises (C2); b) a otimização do tempo para ampliar suas possibilidades formativo-profissionais (C1; C2 e C3), considerando que o cenário desencadeia uma onda de desemprego e a discursividade da concorrência meritocrática; c) a reativação da crença, em meio a tempos que se proliferam discursividades anticientíficas e da descrença na ciência positiva que se instaura sob a discursividade do progresso (AGAMBEN, 2020; SANTOS, 2020).

Por fim, a **Categoria D – Dinâmicas Educativas em relação à satisfação dos participantes** foi composta por cinco subcategorias: D1) Não mudaria nada; D2) Organização; D3) Foi ótimo; D4) Estava excelente; e D5) Muito Bom. No que se refere às ponderações das satisfações dos participantes, todas as ponderações mostram aspectos afirmativos em relação ao *Webinar*. Nesse sentido, evidencia-se a produtividade no uso da estruturação das práticas formativas sob a modelagem *Webinar*, constituindo em um espaço de trocas, experiencialidades e encontros em tempos pandêmicos.

A respectiva categoria com *feedbacks* positivos mostra, como ressalta Figueiredo (2020), uma devolutiva afirmativa que aponta como possibilidades à manutenção da qualidade da organização e discussões realizadas no *Webinar* 2020.

ALGO A MANTER INVESTIMENTOS: ACERTOS E RELEVÂNCIAS

Na Tabela 2, são apresentadas as repostas à pergunta “*Quais aspectos do Webinar foram mais úteis ou relevantes para você?*”. No total, obteve-se 60 UR que foram organizados em três categorias (E, F e G), divididas em doze subcategorias (E1 a E3, F1 a F5, G1 a G4).

⁸² Ressalta-se que a possibilidade de gravação apresenta consonância com a sugestão de realização do *Webinar* em outro horário (A7).

Tabela2. Classificação das unidades de registro referentes à pergunta "Quais aspectos foram mais relevantes?"

Categorias	Subcategorias	Número unidades registro	de de Exemplos
E Estruturação do Evento	E1- Organização do evento	1	"A organização, todo o cuidado que os organizadores tiveram, sempre mantendo o contato por e-mail, foi de extrema importância, somente agradecer e parabenizar pelo compromisso com o evento."
	E2- Plataforma <i>online</i>	2	"Primeiramente, eu acho importante que eventos como o <i>Webinar</i> ocorram, principalmente nessa época. [...]"
	E3- Tudo foi relevante	8	"Considero todos relevantes."
F Abordagens das Temáticas	F1- Impactos à Biodiversidade	6	"sobre a fauna e a flora e os impactos da destruição deles"
	F2- Impactos à vida marinha	4	"a questão do malefício do protetor solar para a vida marinha"
	F3- Resíduos sólidos	6	"Percepções sobre micro poluentes"
	F4- Impacto do homem na natureza no geral	3	"Acredito que me sensibilizou muito o impacto que o homem gera no meio ambiente e quão destruidor o homem pode

				ser”
	F5-	Desenvolvimento sustentável	1	“Debate sobre desenvolvimento sustentável”
G Dinâmicas pedagógicas palestrantes	G1-	Abordagem de conteúdos atuais	6	“A abordagem de temas tão atuais”
	G2-	Troca de Experiências/Aprendizados	12	“A interação com profissionais”
	G3-	Utilização de exemplos, problemáticas e soluções	2	“Os exemplos me ajudaram a esclarecer muitas coisas para mim”
	G4-	Divulgação de Informações	8	“Conhecer mais sobre as estatísticas dentro do tema foi impactante!”

A **Categoria E – Estruturação do Evento** foi organizada em três subcategorias: E1) Organização do evento; E2) Plataforma *online*; e E3) Tudo foi relevante. Tal categoria reflete ao modo como o evento foi pensado, sistematizado (E1) e operacionalizado (E2). As unidades de registro que apontam que todo o evento se mostrou relevante (E3) é reiteração deste pensar-efetuar, ou seja, uma categoria que apresenta a gestão da prática formativa via *Webinar* como um potencial espaço de trocas.

Souza (2017) pontua que a potencialidade dos processos educacionais via uso de *Webinar* – entre outras derivativas de educação guiada por vídeos – encontram-se ligados ao planejamento e desenho do processo pedagógico a ser desenvolvido. As reflexões sobre os objetivos, temas, duração e plataforma de operacionalização são essenciais para a garantia de proporcionar experiências potencialmente formativas no ciberespaço. Assim, ao ser considerada relevante a Estruturação do Evento (E) em seu desenho e operacionalidade, vê-se a recomendação em manter o investimento nesta modelagem organizativa das práticas pedagógicas.

No que confere a indicação de que “[...] *todo o cuidado que os organizadores tiveram, sempre mantendo o contato por e-mail, foi de extrema importância, somente agradecer e parabenizar pelo compromisso com o evento.*” (E1), o sujeito representa a importância das devolutivas, trocas e manutenção articulada de comunicações entre os organizadores e participantes. O *feedback* reitera, então, que a correspondência entre os pares foi significativa para garantir a qualidade do evento (FIGUEIREDO, 2020).

O reiterar do participante de que “[...] *acho importante que eventos como o Webinar ocorram, principalmente nessa época*” (E2), mostra que o uso das plataformas digitais se encontram interligados nesse momento a uma preocupação que vai para além da temática do evento – dos Impactos dos Resíduos Sólidos na Biodiversidade –, levando em consideração o contexto e a preocupação com as questões sanitárias. Compreende-se, aqui, as preocupações sanitárias como os modos de contenção e redução de danos causadas pela COVID-19, bem como a manutenção da saúde mental dos sujeitos e de seu processo formativo (SANTOS, 2020). A preocupação com as vidas e com as trocas (FREIRE, 2020) é reconhecida pela avaliação dos participantes.

A **Categoria F – Abordagens Temáticas** foi arranjada em cinco subcategorias: F1) Impactos à biodiversidade; F2) Impactos a vida marinha; F3) Resíduos sólidos; F4) Impactos do homem na natureza no geral; e F5) Desenvolvimento sustentável. Tal categoria deixa evidenciado a importância das temáticas envolvidas para pensar o processo formativo.

Paulo Freire (2015; 2019) inspira o campo da educação ao pensá-la a partir das temáticas geradoras. Os temas geradores consistem em temáticas que instigam o desejo dos sujeitos, visto que são

temas que os conectam, articulam e produzem a sensação de comunidade. São destes temas que uma pluralidade de discussões deriva em comunhão. A própria demanda por maior interatividade, tempo e número de encontros (A) remete à convergência dos participantes com os temas os quais gostariam de participar por maior período.

A apresentação das temáticas enquanto relevantes demonstram o que atraiu os sujeitos em uma dinâmica de problemáticas e esperanças. A exemplo, as subcategorias F1 a F4 representam a preocupação com os impactos causados em distintos *habitats*, sendo que até mesmo reconhecem tais impactos enquanto produtos da atividade humana com outros seres e com o meio ambiente. É a preocupação que remete uma localização do sujeito no mundo (FREIRE, 2015; 2019) e, por isso, esse se pergunta acerca das transformações que faz nesse a qual mundo pretende deixar (AGAMBEN, 2020; SANTOS, 2020).

O próprio ar do tempo remete a reflexões para com os impactos ambientais, ao passo que a Pandemia da COVID-19 é produto da interação de hiperconsumo, amplitude de impactos ambientais e da flexibilização de impactos provocados pelos modos de vida contemporâneo – sendo ambientais, sociais e subjetivos (AGAMBEN, 2020; SANTOS, 2020). Tais impactos levam ao cozinhar de novas pandemias porvir e, por isso, o interesse pelos impactos é também um interesse pelo tempo, para que as catástrofes-barbáries não se repitam (ADORNO, 1986). Assim, ressaltam por se identificar e se interessar pelas temáticas na relevância destes.

Somado a isso, é pontuado o elogio ao pensar o desenvolvimento sustentável (F5) que se mostra enquanto uma preocupação significativa, com também saber como é possível transformar e lidar ativamente com os produtos dos impactos causados pelo homem. O indicativo refere-se ao reconhecimento da participação, e do potencial ativo por discutir instrumentais-compreensões para a transformação desta realidade. Para Paulo Freire (2015; 2019), esse é o reconhecimento das situações limites – questões que precisamos compor circuitos para transformar (envolvendo a instância do sujeito, da sociedade e do mundo) –, elaboradas a partir dos temas geradores, e maturada no processo formativo.

Assim, compreende-se que para além da discussão do desenvolvimento sustentável, o que é colocado em pauta pelos sujeitos é a identificação do problema e o traçar estratégias para transformação (C) da realidade catastrófica do porvir (ADORNO, 1986). Neste sentido, é necessário colocar em evidência, não esquecer os problemas, mas comungá-los também com a esperança e instrumentalização para o agir (FREIRE, 2019).

A **Categoria G – Dinâmicas Pedagógicas dos Palestrantes** foi articulada em quatro subcategorias: G1) Abordagem de conteúdos atuais; G2) Troca de experiências/aprendizagens; G3) Utilização de exemplos, problemáticas e soluções; e G4) Divulgação de informações. A referente categoria consiste na atuação pedagógica dos palestrantes. Tal atuação atravessa a escolha dos conteúdos (F), bem como o modo como abordam o mesmo.

Para Paulo Freire (2015), é de suma importância cotidianizar-contextualizar a discussão, ou seja, a abordagem dos conteúdos devem ser presentificadas e colocadas a garantir trocas para com aqueles que vivenciam o processo (G1 e G2). Vê-se, nesse sentido, que tal prática se fez com intermédios de ações docentes, artefatos didáticos como a utilização de exemplos práticos-empíricos, o levantamento de questões significativas para estimular a discussão e as possibilidades de apresentar possíveis soluções aos problemas apresentados (G3).

A prática, portanto, deu-se com a interlocução crítica dos especialistas que trouxeram informações variadas – como *papers* recentes, modelagens quantitativas e qualitativas e materiais informativos (G4). Assim, as informações se fizeram trocas (de experiências e/ou aprendizagens) e possibilidades de ruminações para compor conhecimento ao passo que se articularam com G1 a G3.

As estratégias de discutir com fundamentação de campos de saberes, cotidianizar-contextualizar e suscitar trocas no *Webinar* apresentou relevância no olhar dos participantes. Tais eixos remetem à constituição da elaboração de processos formativos planejados (ZABALA, 1998) e das possibilidades do estabelecimento de participação neste espaço outro (CRUZ, 2008). Acredita-se que estes fios condutores são potencialmente relevantes para pensar futuros eventos no formato *Webinar*.

CONCLUSÕES

A proposta do desenvolvimento de um evento de forma 100% *online* que busca atender as orientações da Organização Mundial da Saúde em decorrência da pandemia da COVID-19, proporcionou à CGRS a oportunidade de promover um evento em um formato não tradicional de organização.

Neste período de emergência de saúde, onde medidas de distanciamentos social se fazem necessárias, ressalta-se a importância do uso de tecnologias e Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVAs). Rodrigues (2020) afirma que os elementos tradicionais de ensino se baseiam na utilização de um modelo pedagógico constituído principalmente pela utilização do tradicional quadro de giz e/ou de bibliografia impressa e que, por sua vez, os ambientes virtuais oferecem a oportunidade da utilização de diferentes elementos audiovisuais integrados à metodologia de ensino.

A utilização do ciberespaço para a formação da Educação Ambiental vai ao encontro do conceito definido pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e preconiza a construção, coletiva e individual, do conhecimento e de competências voltadas para a conservação do meio ambiente, entre outras.

Neste contexto, realizou-se o evento denominado *Webinar: Impactos dos Resíduos Sólidos na Biodiversidade*, que trouxe como tema central a difusão de informações voltadas ao tema da geração dos resíduos sólidos e os impactos causados na biodiversidade, em especial, marinha e terrestre.

Ao observar os dados referente às duas perguntas objetos de análise deste trabalho verificou-se que, diante da primeira pergunta, cerca de 33% dos participantes afirmaram que não mudariam nada no *Webinar*. Em relação à segunda pergunta, cerca de 20% dos participantes que responderam consideraram a troca de experiências e aprendizados como o aspecto mais relevante do evento.

Em resposta à primeira pergunta as categorias subdividiram-se, em razão, dos processos educativos envolvidos, buscando compreender a experiência dos indivíduos em relação à dinâmica temporal que o ciberespaço proporciona, desta maneira, aplicando-se também o conceito de aprendizagem colaborativa diante da utilização de ferramentas de ensino no ciberespaço. Observando-se os apontamentos obtidos, nota-se, o interesse coletivo na abordagem de temáticas que, por sua vez, compreendem a discussão de elementos voltados à dinâmica da Educação Ambiental e o interesse em proporcionar diálogos voltados para a abordagem desses conteúdos e sua relevância na formação coletiva e individual dos interlocutores do evento. Contribuições associadas à acessibilidade e à interação com os especialistas foram, por exemplo, sugestões que deverão ser consideradas em futuros eventos promovidos pela CGRS, recomendando-se também a todos os eventos.

Observando-se os apontamentos sobre a segunda pergunta, nota-se, o envolvimento gerado diante das problemáticas ambientais, em especial, ao se abordar temas de caráter atuais que provocaram a inquietação dos indivíduos em relação às atitudes cotidianas, suas escolhas de consumo e seus impactos diretos na biodiversidade. A utilização do ciberespaço, em especial, da promoção de *Web-Based Seminar (Webinar)*, como plataforma de divulgação, mostrou-se, assertiva por proporcionar a oportunidade de promover o encontro de especialistas no tema proposto.

Considera-se, portanto, a utilização do ciberespaço como estratégia de promoção da Educação Ambiental e de discussão de temas ambientais um meio promissor, por proporcionar acesso do público de diferentes localidades, além de facilitar o acesso a especialistas para promover a discussão do tema e a socialização de experiências.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Instituição Federal de Ensino Superior⁷⁵ pelo apoio institucional e financeiro para o desenvolvimento dos trabalhos da CGRS e projeto de extensão vinculado “Nome do Projeto”⁸³. Agradecem também à Fundação Araucária pela bolsa de Projeto de Extensão da sexta autora.

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

⁸³ Informação omitida para garantir o anonimato requerido pela Revista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: COHN, G. (Org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

AGAMBEN, Giorgio. **Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia**. São Paulo: Boitempo editorial, 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 07 ago 2020.

Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.940, de 25 de outubro de 2006. **Institui a separação dos resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, na fonte geradora, e a sua destinação às associações e cooperativas dos catadores de materiais recicláveis, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. **Processos de ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, 2008, p. 1023-1042. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005>

DAL BOSCO, T.; PRATES, K. V. M. **Manual para instalação e manutenção da coleta seletiva solidária: a experiência da UTFPR Câmpus Londrina**. 1. ed. Paco Editorial. Jundiaí - SP, 2017. 68 p.

FIGUEIREDO, Camila Gonçalves Silva. **O feedback no ensino a distância: possibilidades e desafios**. Paidéi@, v.12, n.22, 2020, p. 30-43. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1044/944>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, A. **Educação em tempos de Pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1. 2020. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23770>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OPAS Brasil, 2020. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 29 jul. 2020.

PERRIER, Gerlane Romão Fonseca; SILVEIRA, Ricardo Azambuja. **O tutor e a importância dos *feedbacks* nas atividades assíncronas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.** *EmRede*, v.2, n.1, 2015, p. 76-88. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/21>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

PNUMA anuncia Colômbia como sede do Dia Mundial do Meio Ambiente 2020 sobre biodiversidade. **Organização das Nações Unidas Brasil.** 11 dez. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pnuma-anuncia-colombia-como-sede-do-dia-mundial-do-meio-ambiente-2020-sobre-biodiversidade/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RODRIGUES, Mellyna da Silva. **Relações Entre Produtos Audiovisuais e Educação: Mídia e Ensino Durante a Pandemia de Covid-19.** 2020. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Audiovisual) - Departamento de Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/10683/1/Rela%c3%a7%c3%b5esentreprodutosaudiovisuais_Rodrigues_2020.pdf. Acesso em: 03 agosto 2020.

RODRIGUES, V. C., Jardim Neto, A. C., Silva, G. P., & Santos, A. K. (2017). UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO E SATISFAÇÃO DOS USUÁRIOS QUANTO AO SERVIÇO PRESTADO POR UMA COMPANHIA DE TRANSPORTE AÉREO DOMÉSTICO. *Colloquium Socialis*. ISSN: 2526-7035, 1(2), 60-70. Recuperado de <http://journal.unoeste.br/index.php/cs/article/view/1952>. <https://doi.org/10.5747/cs.2017.v01.n2.s014>

SANTOS, A.; CARLI, B.; CANO, P. **A Acessibilidade da Informação para Deficientes Visuais e Auditivos.** *Anagrama*, v. 4, n. 4, p. 1-9, 20 abr. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/anagrama/article/view/35532>. Acesso em: 07 ago 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin.** Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação.* São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. *Qualitas Revista Eletrônica*, [S.l.], v. 16, n. 1, may 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 30 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>.

SOUZA, Vivian Martins Lopes de. **Os ciberideos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. 179f.

THIESEN, Juarez da Silva. **Tempos e espaço na organização curricular: uma reflexão sobre as dinâmicas dos processos escolares.** *Educação em Revista*, v. 27, n.1, 2011, p. 241-260. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11.pdf>. Acesso em 11 agosto de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100011>

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

RESUMOS DE PESQUISA

A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO EM UMA DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA	3438
A ERGONOMIA E O TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE BEM ESTAR NAS AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA	3439
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E O BULLYING ESCOLAR	3440
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESTÉSICA: UM DOS PILARES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.	3441
A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE	3442
A UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DA EQUIPE DO PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA.....	3443
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: PRESSUPOSTO ESSENCIAL AO CUMPRIMENTO DA META NOVE DO PNE	3444
ALGORITIMOS, SEMIÓTICAS MISTAS E PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	3445
ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	3446
ANÁLISE DO PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARA ATUAÇÃO INCLUSIVA.....	3447
ANÁLISE DOS IMPACTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	3448
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DO ENSINAR A APRENDER NO ENSINO TÉCNICO	3449
AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO MORAL.....	3450
ASSOCIAÇÕES ENTRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR.....	3451
CONCEITOS PARA PENSAR FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓPTICA DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UTFPR-CAMPO MOURÃO	3452
DIFERENÇAS E IDENTIDADE: ANÁLISE DE UM LIVRO INFANTIL	3453
EDUCAÇÃO 4.0: A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS NOVOS INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	3454
EDUCAÇÃO DO CAMPO: SER PROFESSORA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL	3455
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: OS JOVENS E A DANÇA - UMA INTERLOCUÇÃO COM AS CULTURAS JUVENIS?	3456
EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DA PRÉ ESCOLA PÚBLICA.....	3457
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	3458
FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008 -2018).....	3459

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: O USO DOS JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE MÚSICA.....	3460
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA: INSTRUMENTO NORTEADOR AO DISCENTE PARA ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS	3461
INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA) AS ADAPTAÇÕES DE CURRÍCULO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	3462
INTERCULTURALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: O QUE REVELAM AS VOZES DE ESTUDANTES DO BRASIL E DE PORTUGAL SOBRE SUAS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES NA ESCOLA	3463
MAPEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	3464
O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA À LUZ DA ANTROPOSOFIA	3465
O QUE OS ESTUDANTES EGRESSOS PENSAM DO CENTRO DE LÍNGUAS DA FCL/ASSIS?	3466
POR UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR QUE CONTEMPLE A DIVERSIDADE DAS INFÂNCIAS.	3467
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FCT/UNESP: HISTÓRIA E PRODUÇÃO ACADÊMICA.	3468
TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E HOME OFFICE: AS ESTRATÉGIAS DAS EMPRESAS E DOS PROFISSIONAIS NO MERCADO DE TRABALHO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO VIA REMOTA	3469
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA "CHEGA DE BULLYING: NÃO FIQUE CALADO" E AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM AS MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS	3470
USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL	3471
USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL	3472
USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELOS PROFESSORES: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL	3473
UTILIZAÇÃO DE INTERNET POR CRIANÇAS E SEUS CUIDADORES NO NOROESTE PAULISTA.....	3474

A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO EM UMA DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CRISTINA CARDOSO COIMBRA
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN
KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR

A presente pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), trazendo reflexões sobre as políticas educacionais, formação de professores para a inclusão dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), e uso Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assim a pesquisa tem como objetivo analisar o processo de planejamento e desenvolvimento de uma disciplina na área de Educação Inclusiva para a formação de professores, segundo os princípios da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Trata-se de um estudo qualitativo do tipo pesquisa ação, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) CAEE: 12983319.7.0000.5515. Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário com os discentes, entrevista por pauta com o docente responsável e diário de bordo. Os participantes foram o docente, 60 estudantes da disciplina de LIBRAS do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Presidente Prudente e a pesquisadora. A estratégia pedagógica foi baseada em projetos em que os estudantes idealizaram uma escola inclusiva de acordo com os preceitos da abordagem CCS. No seu desenvolvimento os discentes usaram as TDIC como ferramentas para a descrição, a execução, a análise e a depuração do projeto proposto e seus resultados. A atividade foi planejada de acordo com a realidade profissional e pessoal de cada grupo e o docente, a partir da teoria estudada, mediava o processo dando significado a aprendizagem dos estudantes. Os resultados obtidos apontaram que a abordagem CCS, trabalhada com TDIC e com projeto de trabalho, auxilia na mudança do paradigma educacional dos futuros docentes para uma prática inclusiva onde cada estudante é valorizado por suas habilidades e competências. Para os estudantes trabalharem com uma abordagem diferente do convencional constatou-se uma certa dificuldade no início do semestre mas, com o passar das aulas, os grupos conseguiram visualizar como trabalhar com a abordagem CCS. Assim, apesar dos problemas iniciais apresentados, a vivência foi brindada com muito sucesso, observado pela qualidade dos projetos e apresentações dos discentes. Concluímos com esta pesquisa que trabalhar com a abordagem CCS, por meio do desenvolvimento de projetos de trabalho, com uso das TDIC, apresenta uma mudança no paradigma de ensino e de aprendizagem dos estudantes, para um ensino inclusivo onde cada um é valorizado por sua essência e suas diferenças. Protocolo CAEE: 12983319.7.0000.5515

A ERGONOMIA E O TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE BEM ESTAR NAS AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

CAROLINE LUCAS DOS REIS

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

RONALDO GARCIA ALMEIDA

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

Em 2020, o Coronavírus foi caracterizado pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia. Isso proporcionou mudanças mundiais, inclusive em âmbito educacional, uma vez que o ensino presencial passou a ser mediado pela tecnologia. Dessa forma, os discentes tiveram que se adaptar à nova realidade e sem planejamento. Considerando a dificuldade em se adaptar, é provável que se esqueça de tomar certos cuidados. Para evitar problemas com a saúde e acidentes de trabalho, é necessário que adotem alguns cuidados na execução das aulas, garantindo práticas de ergonomia. Atividades desenvolvidas em ambientes inadequados por várias horas sentados na frente do monitor sem as devidas orientações ergonômicas podem desencadear possíveis doenças ocupacionais. Medidas preventivas e orientações são de fundamental importância, pois enfatizam a dimensão humana e sinaliza os cuidados com relação à saúde do professor. Descrever a importância da ergonomia para o trabalho docente nas aulas remotas durante a pandemia. Trata-se de Pesquisa Bibliográfica realizada por meio de consulta em legislações e em artigos científicos de sites especializados, com enfoque no tema escolhido. A análise realizada permitiu mostrar que os principais objetivos da ergonomia são manter a saúde do trabalhador e a segurança no ambiente de trabalho, visto que o docente necessita sentir-se bem em seu ambiente de trabalho para proporcionar um aprendizado com qualidade aos alunos. Entendemos que o processo de adoecimento é causado por demandas de trabalho frequentes e contínuas (física, cognitiva ou organizacional), ou por trabalhos mal planejados que resultam em esgotamento dos recursos físicos, emocionais ou mentais. Mesmo que as aulas remotas ocorram por pouco tempo, os sintomas nos docentes são evidentes e apontam adoecimento com presença de emoções negativas. O estudo mostrou a necessidade de uma nova perspectiva em relação à ergonomia e ao trabalho docente. Cabe à segurança do trabalho a prevenção de acidentes e de doenças ocupacionais. Nesse sentido, é fundamental que as organizações disponham de recursos para os programas de saúde e segurança. A norma regulamentadora 17, Ergonomia, estabelece parâmetros que permitem a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho. Nesse contexto, salientamos a importância de programas de qualidade de vida direcionada ao trabalho docente.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E O BULLYING ESCOLAR

GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA
CARMEN LÚCIA DIAS
CÉLIA DOS SANTOS SILVA

Em um ambiente de ensino, seja ele na pré-escola ou nos mais altos níveis de formação, é comum a prática de bullying. Sabemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas têm também papel importante na prevenção e no combate ao bullying escolar. Assim, surgem alguns questionamentos: os alunos das licenciaturas estão sendo preparados em seu curso para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do bullying escolar? Saberão eles, enquanto futuros docentes, identificarem um episódio de bullying escolar e intervirem, a fim de evitar maiores consequências? Analisar a percepção de estudantes de licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno bullying escolar e a formação do professor. Desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo Estudo de Caso tendo como participantes, 16 alunos do 3º e 18 alunos do 7º termo do curso de licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino particular do interior paulista. CAAE 02847818.1.0000.5515 As respostas aos questionários foram separadas por categorias e subcategorias de análise (conhecimento, concepções e implicações do bullying escolar; bullying escolar e formação do professor) articuladas com os objetivos propostos por esta pesquisa. Os resultados sinalizam que todos os alunos pesquisados referem saber o que é bullying e dentre os 16 participantes do 3º termo, 15 responderam que já presenciaram situações de bullying e, dos 18 participantes do 7º termo, 9 responderam que presenciaram. Pelas respostas dos pesquisados percebe-se que esses possuem conhecimentos que se aproximam da literatura e entendem que deve haver a participação de todos, comunidade escolar (alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários), família e comunidade social, no processo de promoção de prevenção e de combate ao bullying. Verificou-se também a importância que atribuem a essa temática estar presente na formação do professor. Sabemos que o estudo sobre o bullying escolar não se esgota aqui; ele abre caminhos para a realização de novas pesquisas. Por fim, esperamos trazer contribuições para o ensino superior e fornecer subsídios para discussão e maior conhecimento sobre o bullying escolar, objetivando sua prevenção e enfrentamento, entre professores e alunos, com vistas a uma convivência mais democrática e respeitosa em um ambiente escolar. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Próprio Protocolo CAAE: 02847818.1.0000.5515

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UM DOS PILARES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.

HUMBERTO COSTA

Entende-se que é tarefa da Educação, desenvolver a capacidade intelectual, física e moral do indivíduo, com potencial para conduzi-lo ao crescimento e para que este se transforme intelectual, social e moralmente, em um processo de autotransformação. Diante desse grande desafio, entende-se que o homem necessita ser esteticamente educado, pois cabe à Educação Estética, preparar o homem para ser livre. No entanto, rompe-se com uma visão de educação estética que está calcada nas artes e adota-se uma visão de Educação Estética integradora que comunga os sentidos viscerais, a dimensão comportamental e a dimensão simbólica (reflexiva). Sendo os sentidos viscerais um dos pilares da Educação Estética, o presente trabalho visa demonstrar a importância de se considerar os sentidos na construção de ambientes destinados a aprendizagem. Para a realização da pesquisa, foi utilizada uma pesquisa de opinião, a qual foi realizada entre 2015-2016 e as ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram as "Rodas de Percepção Estética - RPE". A RPE permite a avaliação da percepção estética vivenciada, captando as emoções que são evocadas por um dos sentidos humanos. Ainda, permite que o respondente indique as emoções que gostaria de vivenciar (desejada) no ambiente. Como a sala de aula estimulava 4 dos 5 sentidos humanos e eles foram mensurados: visão, audição, olfato e tato. Os resultados mostraram que: 1) o público-alvo utiliza os sentidos para avaliar um espaço; 2) que há diferenças no panorama afetivo visceral, dependendo do sentido considerado 3) há diferenças consideráveis, em termos de avaliação, entre os panoramas afetivos vivenciados e panoramas afetivos desejados. Embora utilizem os sentidos para avaliar um espaço, o público-alvo não está ciente do poder dessa avaliação e isso é algo que demanda uma postura diferenciada no que se refere a uma educação Estética. Conforme o sentido utilizado na avaliação, há um panorama afetivo diferente. Por exemplo, o sentido da visão e da audição geram um panorama afetivo mais positivo, em relação aos demais sentidos. Outro aspecto interessante é que o público-alvo consegue avaliar um panorama afetivo vivenciado e um panorama afetivo desejável, pautado em experiências mais positivas. De posse dos panoramas afetivos vivenciados e desejados, há a possibilidade de se criar ou adequar os espaços de aprendizados, visando favorecer o aprendizado. Concluiu-se que os sentidos viscerais ocupam um papel importante na criação de ambientes que estimulam o aprendizado e que são capazes de contribuir para favorecer uma Educação que se ocupa com o desenvolvimento da capacidade intelectual, física e moral do indivíduo. Ainda, foi possível verificar que, de posse de tais informações, a instituição de ensino tem dados capazes de auxiliá-la na mudança, com vistas a oferecer um ambiente de ensino capaz de interferir qualitativamente na aprendizagem dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

JOSÉ ANTONIO ABDALA NETO
RONALDO GARCIA ALMEIDA
ROSANA RODRIGUES DOS SANTOS

Uma etapa importante para formar um docente de sucesso, sabendo que todas as situações vivenciadas por estes professores envolvem lidar com emoções de alguma forma, é recomendado a aplicação de um teste de inteligência emocional, como uma ferramenta útil para ajudar o professor a entender em que nível está e como se desenvolver para atingir o resultado positivo pretendido. Para compreendermos melhor a necessidade da utilização das bases da Inteligência Emocional na formação dos novos docentes, podemos afirmar que o que ocorre em nossos cérebros em geral, é que o nosso lado emocional do cérebro funciona mais rapidamente do que o lado racional. Ou seja, enquanto estamos agindo no calor da emoção, nossa razão ainda está processando o fato e analisando. Segundo Goleman (1998), a definição da IE é expressada pela capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, como também de nos motivarmos e de gerir bem as emoções e consecutivamente em nossos relacionamentos. - Demonstrar os contributos da inteligência emocional para uma prática pedagógica eficiente. Trata-se de Pesquisa Bibliográfica por meio de consulta em artigos científicos de sites especializados, tais como: Scielo, Google acadêmico com enfoque no tema escolhido. A análise realizada permitiu mostrar a importância das inteligências emocionais na formação docente, visto que isso pode interferir na sua prática pedagógica e no aprendizado de seus alunos. O trabalho tem como intuito promover e reforçar as contribuições teóricas e práticas que a teoria da Inteligência Emocional pode contribuir na formação do novo docente ao qual o mercado nacional da educação necessita urgentemente. A Inteligência Emocional por si só já é muito vasta, quando aplicado ao contexto da formação profissional dos novos professores o tema IE foi explorado em parte, uma vez que, a IE está interligada as relações humanas, sua necessidade torna-se indispensável e urgente para o sucesso destes docentes em sua formação. Vale ressaltar que os professores que aprendem a lidar com a Inteligência Emocional sabem pensar, sentir e agir de forma inteligente e consciente, e não permitem que as suas emoções administrem sua vida e se acumulem de forma prejudicial na docência. As bases da Inteligência Emocional adquirem equilíbrio e força emocional para melhorar a rotina diária e eliminar a autossabotagem, realizando suas metas e objetivos através de estratégias simples eliminando os traumas e vícios dos "maus professores".

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Fórum de discussão -
Limitado 20 vagas

Ciências Humanas

Educação

A UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DA EQUIPE DO PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA.

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior mantém um programa intitulado "Residência Pedagógica", que integra a política pública de formação docente, tendo como objetivo fomentar a formação prática dos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, no qual os mesmos são inseridos nas escolas de educação básica a fim de se ambientarem e iniciarem o processo de regência. Considerando que a escola está presente na sociedade conectada e que discentes e docentes fazem uso constante da tecnologia digital de informação e comunicação, a presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o processo de formação da equipe do Programa de Residência Pedagógica a partir de interações nas redes sociais. A metodologia escolhida foi a qualitativa do tipo pesquisa-ação, desenvolvendo-se com 16 residentes, 02 preceptores e 01 orientador do programa de residência pedagógica da Universidade do Oeste Paulista. Para a coleta de dados foi utilizada a observação das interações realizadas na página da rede social Facebook intitulada "Residência Pedagógica Unoeste" e nos grupos de WhatsApp destinados ao programa de residência. A pesquisa foi cadastrada na plataforma Brasil, sendo aprovada sob o número CAAE 14469019.6.0000.5515. Os residentes, preceptores e o orientador usaram as redes sociais inserindo, no início do programa, suas expectativas em um mural virtual, destacando a oportunidade de desenvolver a formação acadêmica, profissional e pessoal. Foram realizadas durante a vigência do programa postagens que reforçavam a união Universidade-escola, ou seja, a formação inicial dos estudantes com a prática pedagógica do Ensino Fundamental. A rede social WhatsApp foi destaque na interação constante da equipe (orientador, preceptores e residentes), mostrando-se como um espaço para facilitações conceituais, ou seja, indicações de leitura, inspirações para o momento de regência a partir das trocas de experiências vivenciadas no decorrer de todo o Programa. O Facebook e o WhatsApp foram usados como um espaço educativo, capaz de deixar registrado todo o caminhar do programa pela equipe por meio de imagens, textos, vídeos, tornando-se um memorial reflexivo colaborativo. Conclui-se que a rede social pode ser um importante aliado no processo de formação pedagógica. Vivendo em uma era conectada e já estando familiarizados com o uso das redes sociais, podemos enxergá-las como um espaço de coaprendizagem. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES Protocolo CAAE: 14469019.6.0000.5515

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: PRESSUPOSTO ESSENCIAL AO CUMPRIMENTO DA META NOVE DO
PNE

PABLO AFONSO SILVA
MURILO ALVES MUNIZ

A presente pesquisa, ainda inicial, busca compreender a definição de alfabetização em documentos da Política Educacional no Brasil, em especial sobre a alfabetização matemática. O termo alfabetização é associado ao processo de aquisição da leitura e da escrita na língua evidenciando que primeiro é preciso garantir a inserção nos processos de leitura e de escrita para depois desenvolver o trabalho com as noções matemáticas. Tal prática pedagógica na educação escolar é incoerente pois a convivência dos alunos com a matemática se dá em tempo anterior ao ingresso na escola. Buscar em documentos da Política Educacional no Brasil o que os mesmos definem como alfabetização, e se neste conceito engloba-se a alfabetização matemática. A pesquisa possui abordagem qualitativa e é do tipo documental, pois envolve análise de documentos de políticas educacionais para entendimento e familiaridade com o tema investigado (GIL, 1994). A busca por respostas se dará sobre os documentos: PNE, em especial a Meta 9, e a PNA por priorizar seis componentes definidores do processo de alfabetização, sendo eles: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e compreensão de textos. Em relação ao texto do PNE, em especial a meta nove, ao definir o objetivo de alfabetização da população com 15 anos e a erradicação do analfabetismo, verificou-se, inicialmente, a ausência de referência à alfabetização enquanto às habilidades matemáticas a serem alcançadas, tais como ser capaz de ler e interpretar os símbolos e signos expressos pela linguagem matemática, sendo a alfabetização apenas as habilidades de leituras e escritas. A alfabetização não deve ser reduzida à leitura e escrita do alfabeto, mas também por números, pois a educação de qualidade enseja que habilidades alfabéticas e numéricas sejam desenvolvidas. Conclui-se, que o processo de alfabetização só é possível quando se unifica a linguagem matemática e a língua materna.

ALGORITIMOS, SEMIÓTICAS MISTAS E PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

PAULO ROBERTO TEIXEIRA KANASHIRO

O problema que motivou nossa pesquisa é a relação entre os algoritmos computacionais e as formas de produção da subjetividade e de exercício do poder na atualidade. O desenvolvimento e a popularização de dispositivos tecnológicos e o avanço da internet, não obstante as facilidades e o entusiasmo provocado, começam a levantar desconfiças e temores quanto aos seus efeitos. Interações, pesquisas, compras, geolocalização, transações bancárias, enfim, praticamente todas as nossas atividades podem, hoje, ser realizadas por meio desses dispositivos em rede, o que resulta em um volume imenso de dados brutos que podem ser utilizados para os mais diversos fins. Nosso objetivo é investigar a natureza das semióticas envolvidas nos processos de coleta e o tratamento de dados digitais, na construção e utilização de perfis e as relações desses processos com produção da subjetividade e o exercício do poder. Trata-se de uma pesquisa teórica. O procedimento que adotamos consistiu: na pesquisa bibliográfica sobre o conceito de "algoritmos computacionais", sobre os processos de coleta e tratamento de dados (dataveillance e datamining) e sobre a produção de perfis; na análise das semióticas envolvidas nesses processos, considerando principalmente o conceito de "semióticas mistas", de Maurizio Lazzarato; na articulação dos resultados dessas análises com os conceitos de "servidão maquínica" e "sujeição social". Constatamos que as atividades que realizamos na internet resultam em um volume imenso de dados brutos, descontextualizados e a-significantes, sobre os quais incidem operações estatísticas com os mais variados objetivos, tornando possível prever fenômenos com precisão, inferir perfis e configurar possibilidades de forma antecipada. Esses dados, portanto, são a-significantes enquanto signos, porém, são significantes quando tratados em determinadas plataformas como Google, Facebook, Spotify e Netflix. As análises realizadas revelam que os algoritmos operam por meio de semióticas mistas e podem estimular a ação reflexa, suprimir a capacidade de compreensão, a vontade consciente e, com isso, agir sobre ações, conduzir a conduta, participando, assim, tanto de processos de servidão maquínica como de sujeição social. Os algoritmos operam por meio de semióticas mistas e envolvem processos de servidão maquínica e sujeição social. Participam, assim, de forma significativa na produção da subjetividade e constitui uma nova forma de exercício do poder.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DANILO SANTANA DOS SANTOS
LUIZ ROGERIO ROMERO
HEITOR PERRUD TARDIN

Essa pesquisa partiu do pressuposto da aproximação da prática, teoria, novos conhecimentos e vivências escolares. Todas elas devidamente orientadas e acompanhadas por profissionais experientes, fazem com que alunos em formação docente se desenvolvam de modo mais amplo. Estes fatores podem ser observados, por exemplo, no Programa Residência Pedagógica, no sentido de propiciar subsídios para o exercício da docência aos bolsistas e colaboradores de acordo com as principais necessidades vivenciadas. O presente estudo tem como objetivo descrever e analisar quais as contribuições o Programa Residência Pedagógica proporcionaram para professores em formação do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP de Presidente Prudente. Como metodologia foi utilizada uma abordagem qualitativa, sendo analisado as descrições contidas nos portfólios de trabalho de seis indivíduos que fizeram parte do programa no primeiro semestre de atividade. Para tanto, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, de forma a destacar pontos considerados relevantes no relato dos egressos do Programa, principalmente nos tópicos: observação e regência, reflexões acerca da preparação profissional, considerações finais e outras vivências. A pesquisa possui o CAAE: 29870020.5.0000.5402. Após a análise foi identificado que o período de observação e regência serviu como um momento de ambientação na escola e de aproximação com o a figura profissional do professor preceptor. No momento em que os residentes tiveram que fazer a reflexão acerca da preparação profissional, indicaram o Programa como uma forte ferramenta para o ganho de conhecimento profissional, oportunidade de colocar em prática os estudos realizados na universidade e desenvolvimento de confiança para adentrar o mercado de trabalho. No tópico, Considerações finais do portfólio, ressaltaram se sentirem conscientes e preparados para os desafios que serão encontrados no dia a dia como professor de educação básica. Três dos egressos, por influências do programa, foram em busca de outras vivências, sendo elas com o intuito de melhorar ainda mais o processo de formação. Conclui-se que o Programa Residência Pedagógica do curso de Educação Física da FCT-UNESP de Presidente Prudente, parece ter permitido que seus participantes se aproximassem da realidade da rotina escolar. Ponto importante foi o apoio do professor preceptor. Deste modo, indica-se ações similares ao processo de formação de inicial e continuada de professores. Protocolo CAAE: 29870020.5.0000.5402

ANÁLISE DO PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARA ATUAÇÃO INCLUSIVA.

AMALIA REBOUCAS DE PAIVA E OLIVEIRA
ADRIANA GARCIA GONÇALVES

A educação física escolar tem buscado promover práticas inclusivas que colaborem para a inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular. Nesse contexto, pesquisas atuais apontam que o professor tem grande importância no processo de inclusão escolar, isso porque a dinâmica da relação professor - aluno contribui para que a aprendizagem seja efetiva. Analisar o percurso formativo de professores de educação física de uma rede municipal de ensino, a fim de verificar quais foram os aspectos voltados à educação especial durante suas formações iniciais e continuadas. Esse estudo faz parte da primeira etapa de uma pesquisa de doutorado, e obteve aprovação do comitê de ética sob o CAEE: 12408119.0.0000.5504. Trata-se de uma pesquisa exploratória com viés descritivo. Participaram da pesquisa 26 professores de educação física de uma rede municipal de ensino, sendo 62% do sexo masculino, e 38% do sexo feminino. Os professores responderam a um questionário (online) com perguntas abertas e fechadas. Dos participantes 54% obteve formação para trabalhar com o PAEE apenas nas disciplinas da graduação; 25 % não recebeu nenhuma formação voltada à atuação inclusiva, 16% participaram apenas de alguma formação continuada a respeito do assunto; e 5% cursaram disciplinas na graduação e também participaram de formação continuada sobre a temática. Àqueles que cursaram disciplinas sobre educação física adaptada relataram que a mesma durou em média um semestre, e julgaram ter sido um conteúdo ineficiente para atuação com alunos PAEE. Àqueles que cursaram disciplinas sobre educação física adaptada relataram que a mesma durou em média um semestre, e julgaram ter sido um conteúdo ineficiente para atuação com alunos PAEE. Ainda que a educação especial tenha ganhado força nos últimos anos dentro da matriz curricular do curso de educação física, é importante promover uma formação que articule teoria e prática. É necessário não culpabilizar a formação inicial do professor pela exclusão escolar, ainda que ela seja frágil, pois o conhecimento está em constante formação. Acreditamos assim que, uma formação para atuação inclusiva é constante, ou seja, não se finda, e deve incorporar a formação inicial do professor com as formações continuadas que o mesmo participa ao longo da carreira. Para além, é necessário promover formações continuadas sob a ótica reflexiva, que colabore para que o professor possa (re) pensar sua prática e ser autor da sua própria formação. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES Protocolo CAEE: 12408119.0.0000.5504

ANÁLISE DOS IMPACTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

JEFFERSON MARTINS COSTA
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

O presente resumo refere-se à uma Iniciação Científica, intitulado "Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP: história e produção acadêmica", que ao ser concluída no ano 2019, percebemos que ainda havia muito a ser investigado. Deste modo, traçamos como objetivo geral: investigar a contribuição e os impactos que a vivência no programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP teve na formação profissional dos autores analisados, bem como suas concepções atuais sobre a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar o objetivo descritos acima usaremos como instrumento a pesquisa bibliográfica e a entrevista. A pesquisa bibliográfica será fundamentada em Lima e Miotto (2007) sobre a temática "formação de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental" nos programas de pós-graduação em educação da UNESP, USP e UNICAMP no período de 2015 a 2019. A entrevista é "uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais [...]. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas". (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Optamos pela entrevista semiestruturada. Os sujeitos entrevistados serão os 10 autores dos trabalhos encontrados e analisados em pesquisa recém concluída no ano de 2019. Protocolo CAAE: 29258519.1.0000.5402 Na realização da pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que a maioria das produções analisadas focam na questão da formação continuada como um desafio a ser superado, visto que as pesquisas apontam que há poucas propostas de políticas públicas voltada para a formação de professores. Quanto a entrevista semiestruturada foi realizada com cinco egressos que defenderam sua dissertação ou tese no PPGE/FCT/UNESP. Ao analisar estas entrevistas os alunos egressos responderam de forma positiva acerca das mudanças advindas da obtenção do título de mestrado e/ou doutorado e que a sua trajetória pelo curso contribuiu de forma efetiva na sua prática docente. Algumas das entrevistas afirmaram que ao termino do curso perceberam uma certa valorização no espaço de trabalho e também abriu possibilidade de progressão na carreira. Relataram que hoje tem uma visão totalmente diferenciada sobre a formação professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Órgão de fomento financiador da pesquisa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Protocolo CAAE: 29258519.1.0000.5402 Protocolo CAAE: 29258519.1.0000.5402

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DO
ENSINAR A APRENDER NO ENSINO TÉCNICO

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

CAROLINE LUCAS DOS REIS

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

RONALDO GARCIA ALMEIDA

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

As aprendizagens necessárias para os cidadãos do século XXI no contexto do ensino técnico vai além das competências técnicas, uma vez que para permanecer no mundo do trabalho é também relevante conceber às competências comportamentais. Assim sendo, é imprescindível, mais do que nunca, que docentes pesquisem metodologias que não pairam em explicações de conteúdos por professores e avancem em direção a abordagens que ensinem aos estudantes a aprender, a buscar caminhos que respondam aos questionamentos que vão surgindo, às problemáticas constantes da vida, que acostumem a fazer escolhas conscientes e persistam nos estudos. Desta maneira, com a finalidade de alcançar o protagonismo do aluno no desenvolvimento de suas competências é coerente buscar por proposta que se distanciem da fragmentação disciplinar e por meio da interdisciplinaridade desenvolver as competências técnicas e socioemocionais. Apontar metodologia de aprendizagem que favoreça a interdisciplinaridade e o protagonismo do estudante de maneira organizada, significativa e global. O trabalho foi realizado por Pesquisa Bibliográfica iniciando pelo estado da arte do tema interdisciplinaridade e em seguida a análise da metodologia escolhida, Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR), de Gérard Fourez, relacionando com o Plano de Curso Técnico. A metodologia das Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) possibilita o desenvolvimento das competências técnicas e socioemocionais uma vez que o aluno durante o processo se depara com diversas situações em que as competências socioemocionais poderão ser desenvolvidas na resolução e compreensão de uma questão técnica. Observou-se que a metodologia das IIR proporciona uma sequência organizada de estudos permitindo ao aluno total participação na construção dos seus aprendizados, maior clareza do que se trata seu percurso de estudos e possibilidades de reflexão e negociação a fim de recorrer a diversas disciplinas para representar uma nova aprendizagem. Entende-se que a metodologia da IIR proporciona o protagonismo do estudante de maneira organizada, significativa e global, favorecendo o desenvolvimento de diversos campos do conhecimento ao pretender modelizar uma aprendizagem. Assim também, as dificuldades encontradas pelos docentes para ensinar a aprender podem ser minimizadas com a maturidade emocional dos alunos sendo ao mesmo tempo desenvolvida.

AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO MORAL

ALANA PAULA DE OLIVEIRA

Este resumo apresenta resultados da pesquisa de Mestrado "Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. A pesquisa objetivou investigar as concepções da escola em relação ao seu papel e ao papel da família na educação moral de crianças e adolescentes, bem como refletir sobre as potencialidades, dificuldades e avanços na relação escola-família neste tipo de educação. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Protocolo nº 82/2011), a investigação percorreu as seguintes etapas: análise qualitativa de 150 questionários respondidos por agentes escolares de escolas públicas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio do estado de São Paulo, os quais foram retirados do banco geral de dados de pesquisa anterior, intitulada "Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras"; seleção de escolas com experiências de educação moral aparentemente bem sucedidas e que demonstraram estabelecer parcerias com as famílias; visitas em seis escolas selecionadas e entrevistas com os proponentes e participantes das experiências. A partir das análises dos questionários, constatou-se que a maior parte dos agentes escolares acredita que a escola deve educar moralmente, mas há uma forte concepção de que a escola deve assumir tal responsabilidade apenas para suprir necessidades e/ou deficiências do meio familiar. Tal concepção parece ocultar a responsabilidade e a função da escola como influenciadora nesse processo, independentemente da família fazê-lo ou não. E, a partir das visitas às escolas e das entrevistas, verificou-se que as famílias têm sido pouco envolvidas nos projetos de educação moral, assim como não têm tido uma relação de parceria com as escolas; a participação se restringe, muitas vezes, a reuniões de pais e/ou convocações por conta de mau comportamento dos alunos. Concluiu-se que ambas as instituições educativas - escola e família -, apesar de terem formatos distintos, precisam se relacionar a fim de cumprir a função de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade. Pode-se dizer que tanto a família como a escola deve assumir o compromisso de educar moralmente as crianças e adolescentes, sendo as relações entre ambas importantes para uma educação moral bem sucedida. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

ASSOCIAÇÕES ENTRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA NO
ENSINO SUPERIOR

CAMÉLIA SANTINA MURGO
BARBARA CRISTINA SOARES SENA
LEONARDO SANTOS DE SOUZA
MURILO SABBAG MORETTI

A autoeficácia, quando discutida na profissão docente, refere-se a confiança do professor em relação ao quanto acredita ser capaz de realizar as tarefas ligadas ao sucesso acadêmico dos alunos e também para lidar com barreiras e obstáculos relacionados à sua atividade profissional. Quanto aos estudantes, as crenças de autoeficácia constituem a base da motivação. Identificar as possíveis relações entre crenças de autoeficácia de docentes e a autoeficácia de discentes do Ensino Superior trata-se de um estudo transversal exploratório de caráter quantitativo. Participaram do estudo seis professores e 125 estudantes de cursos de Psicologia, Administração, Recursos Humanos, Direito e Psicologia de uma universidade particular localizada no interior do estado de São Paulo. Foram aplicadas a Escala de Autoeficácia do Professor nos docentes e concomitantemente a Escala de Autoeficácia na Formação Superior para estudantes. O projeto foi aprovado pelo CEP (CAAE - 88844518.5.0000.5515). Os resultados revelam que a média geral de autoeficácia dos professores foi elevada nos dois domínios avaliados pela escala (M=70,5) para Intencionalidade da Ação e (M=88,8) para Manejo de Sala de Aula, indicando que os professores se percebem capazes de bem como de organizarem adequadamente o contexto de suas salas de aula. Os domínios de autoeficácia avaliados entre os estudantes também alcançaram valores elevados sendo Autoeficácia acadêmica (M=7,84), Autoeficácia na regulação da formação (M=8,37), Autoeficácia em ações proativas (M=7,8), Autoeficácia na interação social (M=8,21) e Autoeficácia na gestão acadêmica (M=8,47). Assim como no presente estudo outras investigações tem provado que as crenças de autoeficácia dos professores afetam os objetivos e aspirações profissionais dos estudantes (Muijs & Reynolds, 2002), a dedicação as atividades, entusiasmo em sala de aula (Schwazer & Schwitz, 2004) e o seu nível de investimento e o envolvimento profissional (Dzubay, 2001). Pode-se afirmar que há correspondências entre o perfil de autoeficácia docente e discente, tendo em vista que ao se avaliarem como eficazes para conduzir sua ação pedagógica, impactam positivamente a eficácia de seus alunos para aprender a aplicar conteúdos, autorregular suas ações acadêmicas, aproveitar suas oportunidades de formação no decurso do ensino superior, ampliar suas habilidades interpessoais e também gestar suas carreiras de forma assertiva. Novos estudos são indicados com amostras mais representativas. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES Protocolo CAAE: 88844518.5.0000.5515

CONCEITOS PARA PENSAR FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓPTICA DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UTFPR-CAMPO MOURÃO

BRUNO RODRIGUES FEITOSA
ALEXANDRE LUIZ POLIZEL
CRISTIANE BEATRIZ DAL BOSCO REZZADORI

O atual trabalho emerge das bases epistemológicas das Educações Especiais, Inclusão e Direitos Humanos em Educação. Com a finalidade de identificar palavras-conceitos relacionados a educação especial a partir da perspectivas de licenciandos em química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Campo Mourão, que possam contribuir para pensar a formação inicial e processual de professores de química. Os dados foram elaborados em uma dinâmica formativa de emergência de palavras-chave no primeiro dia de aula da disciplina - enquanto uma avaliação diagnóstica guiada por quatro movimentos de conceituação sobre a concepção destes acerca das chaves estruturantes - que, eventualmente, representariam as Educações Especiais e poderiam guiar as discussões da disciplina. Utilizando o instrumento de escrita em papel, os alunos pensaram e registraram as formas (pré)conceituais e entregaram a produção aos pesquisadores - apresentadas por uma palavra, dez palavras, uma frase e um parágrafo sintético. Para cada movimento não poderiam ser repetidas as palavras utilizadas anteriormente com o intuito de garantir reflexão processual e evocação mais diversas de palavras-conceitos. A respectiva investigação, atendendo a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, deu-se a partir da eventualidade do exercício profissional não sendo necessária a avaliação desta pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Os resultados foram constituídos em três categorias: a) O olhar para as bases teóricas da inclusão; b) Saberes práticos da educação especial; c) Considerar os Valores Intrínsecos da prática formativa para a inclusão. Os dados foram analisados sob os métodos de Análise de Conteúdo, sendo inferidas, interpretadas e organizadas em três categorias emergentes: a) O olhar para as bases teóricas da inclusão, como a compreensão da "hegemonia", "diversidade", "diversificação" e "dignidade"; b) Saberes práticos da educação especial, a exemplo as práticas de "socialização", "transformação", "ferramentas" e os atos de "relacionar"; e c) Considerar os Valores Intrínsecos da prática formativa para educação especial e inclusão, como "inclusão", "respeito", "abordagem" e "sensível". Por síntese, evidenciou-se que os estudantes apresentavam por (pré)concepções os saberes necessários para Educação Especial e Inclusão; a relação entre teoria; práxis e valores intrínsecos que o respectivo campo de saber-disciplinar poderia oferecer - composição triádica, saber-técnica-ética, para a prática formativa.

DIFERENÇAS E IDENTIDADE: ANÁLISE DE UM LIVRO INFANTIL

LUCAS COLODO NICODEMOS DA SILVA
GABRIELLY DONÁ
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Este resumo trata da análise de um livro de literatura infantil que aborda a questão da identidade e da busca pela auto afirmação. Observa-se os modos de linguagens que são retratados em obras infantis, sendo este um objeto artístico-cultural. Um reflexo dessa observação na literatura infantil, seria entender como algumas temáticas englobam as relações étnicas, de gênero, estéticas, geracionais, culturais, religiosas etc. Para este trabalho, selecionamos o livro Bom dia, todas as cores de Ruth Rocha (2013), sendo uma obra que pode ser abordada a partir da ótica da construção de identidades, que engloba as diferenças. Tem-se como objetivo analisar como é abordado a temática da identidade e auto afirmação a partir da análise de uma obra destinada ao público infantil no livro supracitado. Fizemos um breve levantamento de livros de literatura infantil que traziam a questão da identidade pessoal, dentre os livros lidos escolhemos Bom dia, todas as cores (ROCHA, 2013). A partir disso, realizamos sua leitura e sua análise, tendo como base as ideias de Amado, Costa e Crusoé (2014). O enredo mostra o ritual diário de Camaleão, personagem principal. Todos os dias ele acorda, limpa o rosto, e sai ao sol. Nessa trajetória, se depara com alguns personagens que mostram certa aversão à sua cor, sugerindo a mudança a partir de seus próprios gostos. Mesmo tendo preferência pelo rosa, ele acaba se sujeitando à mudança para agradar aos outros; o que remete à uma desaprovação da diferença estética pelos demais. Essas ações se assemelham à vida em sociedade quando deveríamos interpretar os fatos a partir do respeito às diferentes singularidades de cada um. Camaleão sabia que as sugestões não condiziam com o que ele gostaria de ser, porque desde o início sempre queria estar rosa. Assim, foi possível reflexionar acerca do ponto de vista sobre a performance pessoal evidenciada nas ações do personagem Camaleão. Não obstante, o livro propõe a valorização de si mesmo a partir de sua identidade. Tendo em vista a análise apresentada, concluímos que a questão da identidade e da auto afirmação é abordada no livro pelas entrelinhas, evidenciada no caminho percorrido pelo Camaleão. Ademais, possibilita uma possível discussão que emana da obra para trabalhar com crianças questões multiculturais com vistas a afirmação de identidade, o respeito à diversidade e a liberdade de expressão.

EDUCAÇÃO 4.0: A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS NOVOS INSTRUMENTOS
MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

RONALDO GARCIA ALMEIDA

CAROLINE LUCAS DOS REIS

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

Em uma sociedade tecnológica, o educador assume um papel fundamental como mediador das aprendizagens, adotando determinados comportamentos e atitudes diante das tecnologias. Perante os produtos tecnológicos, o educador deverá assumir-se com conhecimento e critério, analisando cuidadosamente os materiais que coloca à disposição dos alunos. Minimizar a distância pedagógica entre nativos e imigrantes digitais, bem como oportunizar políticas públicas para aquisição e implantação de tecnologias digitais na educação. A metodologia adotada foi a Pesquisa Bibliográfica por meio de leituras de diversas contribuições científicas publicadas na base de dados do Lilacs. A pesquisa foi realizada a partir dos descritores "tecnologias digitais", "instrumentos midiáticos" e "tecnologia na educação" em publicações dos anos de 2008 a 2018. É necessário ainda, que os professores e alunos possuam acesso frequente e personalizado às novas tecnologias. É imprescindível que exista na escola, alguma sala de aula conectada e adequada, ou seja, que possuam um laboratório bem equipado e uma biblioteca virtual. Portanto é papel do professor diminuir essa segregação tecnológica, para tanto, os docentes devem ser auxiliados na utilização pedagógica da Internet e dos programas multimídias. A análise desenvolvida nesta pesquisa possibilitou observar que o uso da tecnologia vem mudando aspectos da sociedade. Verificou-se também que a escola vem sofrendo alterações visíveis no processo de ensino e de aprendizagem. Essa modificação faz que, o professor precise compreender e criar competência de trabalho de maneira consciente, para levar os seus alunos a interpretar de modo racional os diversos tipos de conhecimento que englobam os processos educativos, modificando, assim, a tradicional aula expositiva. Assim, o domínio da tecnologia pelo professor-educador é importante para os processos sociais, políticos, econômicos e culturais do mundo moderno. O espírito inovador do docente refletirá nos discentes que juntos vão descobrir, compreender, interagir e contribuir de modo primordial para solucionar os problemas que cercam as diversas camadas da sociedade. Uma nova ideia científica de educação buscando uma visão de totalidade, na qual o docente não pode achar que sua disciplina seja o suficiente para o conhecimento do aluno. É necessário à interdisciplinaridade, estar aberto às mudanças e avanços deste século.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: SER PROFESSORA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

IZABELA CRUZ FACCIOLI
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

O presente trabalho refere-se à uma Iniciação Científica, em andamento, titulada "Educação do/no campo: o ser professor dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema - SP", que tem como problemática: Qual o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo atualmente? Tal questionamento decorreu de experiências em escolas localizadas no campo e pela ausência de discussões sobre Educação do Campo no curso de Pedagogia que pertencemos. Em decorrência da desvalorização do trabalho docente em nosso país, se faz cada vez mais necessário ouvir os professores, os desafios que enfrentam cotidianamente e as possibilidades encontradas para minimizar tais problemas. Traçamos como objetivo geral: analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema/SP. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa. Os sujeitos participantes são cinco professoras dos anos iniciais de uma escola de assentamento rural em Mirante do Paranapanema/SP. Inicialmente, definimos os conceitos de escola no/do campo, a partir de uma revisão bibliográfica. Em seguida, realizamos um mapeamento das escolas rurais do estado de São Paulo. Em um terceiro momento, aplicamos um questionário para as participantes da pesquisa, a fim de traçar o perfil das docentes. A quarta etapa compreenderá na realização de entrevistas semiestruturadas. CAAE 26566419.0.0000.5402 Nota-se a presença majoritária de mulheres nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que três professoras se formaram na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e apenas uma docente atua a mais de seis anos na escola campo. Os motivos da escolha pela docência estão atrelados ao sonho e a identificação com a profissão; para elas os desafios estão presentes dentro da sala de aula e atrelam as alegrias da profissão às conquistas das crianças. Esses resultados parciais são reflexos do processo histórico de feminização do magistério, e afirmam que há uma rotatividade de professores na escola campo. Compreendemos que, a Educação do Campo propõe um olhar para além do campo como espaço geográfico, é necessário conhecer os valores e hábitos que condizem com os modos campestinos de viver e existir. Por essa razão, a construção de uma escola no/do campo que reafirme a identidade campestina é possível com a participação do coletivo, em busca da emancipação dos sujeitos, por meio de organizações que reivindiquem seus direitos sociais. Órgão de fomento financiador da pesquisa: FAPESP Protocolo CAAE: 26566419.0.0000.5402

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: OS JOVENS E A DANÇA - UMA INTERLOCUÇÃO COM AS
CULTURAS JUVENIS?

HELOISA MYRTE BALDO
ALAN RODRIGO ANTUNES
MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Esta investigação analisou as relações dos jovens estudantes com a Dança nas aulas de Educação Física, visando compreender a participação nas práticas educativas relacionadas a este conteúdo, visto que a Dança é considerada uma manifestação das Culturas Juvenis defendidas pelos autores da Sociologia da Juventude. Além disso, buscou-se enfatizar a importância de significar e valorizar a cultura, as expectativas e as percepções dos jovens estudantes no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, caracterizando-se com nuances de tipo etnográfica, usando o questionário e observações participantes como instrumento de coleta de dados e teve como objetivo central analisar e compreender o cotidiano e as concepções de jovens estudantes. Participaram da pesquisa 38 estudantes de uma escola estadual de Ensino Médio da cidade de Presidente Prudente, com idade entre 16 e 18 anos. A unidade escolar do presente estudo está localizada em uma região central e em virtude do georreferenciamento e de acordo com a lei estadual (Lei Nº 11.700, de 13 de Junho de 2008) a maioria dos estudantes são de classe média baixa. CAAE 23745219.1.0000.5402 Como resultado, em princípio a maior parte dos estudantes (78%) relataram vivenciar a Dança fora da escola e um quantitativo expressivo (61%) vivenciava e gostava da prática desse conteúdo na escola, contudo uma parcela representativa (29%), apesar de ter alguma experiência com a Dança, não vivenciava e não gostava da mesma nas aulas e outra parcela (12%) não possuía experiência com a Dança fora da escola e não gostava de vivenciar nas aulas. Por outro lado, uma parcela (8%) não possuía experiência com a Dança fora da escola, mas gostava de participar das aulas de Educação Física com esse conteúdo, o que demonstra que as aulas de Educação Física são o único momento que possuem para ter essa experiência. Esses dados mostram a complexidade que envolve analisar a Educação Física escolar, pois se percebeu que há uma relação entre a vivência da Dança dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, o que se faz fora do ambiente escolar ecoa na escola e o contrário também acontece, e a vivência da Dança não é homogênea com representações diferentes para estudantes de uma mesma classe/turma. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CNPq Protocolo CAAE: 23745219.1.0000.5402

EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS: UM ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORES DA PRÉ ESCOLA PÚBLICA

MARIANA APARECIDA GRILLO
CARMEN LÚCIA DIAS
VANESSA RAMOS LUCENA
VICTOR HUGO GUINE

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação escolar, que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Desse modo a pré-escola torna-se um fator importante na promoção do desenvolvimento nesta etapa, permitindo ao aluno aspectos fundamentais para a construção de valores, pois é neste momento que se fomentam as primeiras iniciativas que favorecem os princípios para o convívio social. Nesse sentido esse estudo visa fornecer subsídios para discussões relacionadas ao tema e maior conhecimento sobre os valores morais, objetivando sua construção pelo sujeito e fortalecendo um ambiente democrático e respeitoso. Investigar o trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Infantil com valores morais para a construção da autonomia moral do aluno. E como objetivos específicos: verificar a concepção do professor a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral; investigar e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores em relação ao desenvolvimento de valores morais; averiguar nos documentos legais como os valores morais estão contemplados. Abordagem qualitativa, de natureza fenomenológica do tipo estudo de caso Os resultados parciais apontam que os profissionais entrevistados que trabalham nessa etapa da educação infantil, compreendem o que são "valores morais" numa percepção de senso comum dentro da sociedade; também possuem clareza que o trabalho nesse contexto é indispensável para o bom funcionamento das relações, porém não desenvolvem esse tema num projeto específico, mas sim algo cotidianamente construído com os alunos nas temáticas desenvolvidas nos planos de ensino, dentro da sala de aula e nos espaços externos. Assim, surgem alguns questionamentos: Os profissionais da Educação Infantil trabalham com o desenvolvimento de valores morais? De que forma? Esses valores são abordados no Projeto Político Pedagógico? Embora os entrevistados tenham conhecimento sobre valores morais, faz-se necessário que a escola desenvolva estudos e projetos que sejam contempladas a construção desses valores, proporcionando a esses profissionais da educação infantil subsídios para ações mais pontuais que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral do aluno. Protocolo CAAE: 28997520.0.0000.5515

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

ABIMAELOUZA DA SILVA
ALBA REGINA AZEVEDO ARANA

A adaptação para a criança autista na escola é um grande desafio para educadores. Para a ação inclusiva de alunos com transtornos do espectro autista (TEA) deve-se estabelecer uma formação sob uma nova perspectiva com preparo educadores, agentes de ensino e especialmente os pais. A interação social e comunicação deve fazer do cotidiano do educador neste processo. O trabalho tem por objetivo demonstrar a importância da utilização de estratégias pedagógicas significativas sobre criança autista no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa básica de abordagem qualitativa realizada por meio de leitura e análise crítico-reflexiva de artigos científicos produzidos, no Brasil, nos últimos 5 anos. O trabalho se pautou na perspectiva SILVEIRA, SILVA, MAFRA (2019); PINOLA e DEL PRETE (2014); PIMENTEL, FERNANDES (2014); SOUZA (2015); BAPTISTA (2019); APORTA e LACERDA, (2018); SAUL e GARCIA (2016). A foi cadastrada no SGP protocolo n. 5756. Os resultados apontam que, nas salas de aulas a forma pedagógica instalada é bastante ineficaz e o poder público precisa estar à frente deste trabalho educacional. A interação social para a criança autista é um ponto crucial, sendo que os docentes e a família precisam estar comprometidos. O trabalho mostrou ainda a necessidade de auxílio aos profissionais de educação quanto a formação continuada. A partir dos resultados apresentados podemos verificar que, a inclusão do aluno com TEA deve resultar de ações conjuntas entre a família e escola, abrangendo novas oportunidades de trabalho para o docente (BENITEZ e DOMENICON, 2014). Tornando crucial a interação de pais e professores para o desenvolvimento da comunicação interacional tendo grande importância os comportamentos verbais e gestuais (BAPTISTA, 2019). E fundamental ainda ter uma compreensão individual do aluno, olhá-lo como uma pessoa única, com suas aprendizagens sociais específicas. (APORTA e LACERDA, 2018) O trabalho permitiu concluir que, as estratégias pedagógicas não são como uma receita pronta, mas, deve propiciar novos ensinamentos ao profissional de educação. A criança TEA não pode ser excluída deste processo participando ativamente das experiências no contexto escolar

FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008 -2018)

CÁSSIA CAROLINA PIVA
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

O presente estudo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido e defendido no final do ano de 2019 e tem como tema central a reflexão sobre a Feminização do magistério no contexto brasileiro. O interesse pelo tema originou-se das experiências de estágio supervisionado ao longo da minha formação acadêmica no curso de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente/SP. Desenvolvemos o estudo a partir do seguinte questionamento: o que os estudos acadêmicos têm apontado sobre a temática de feminização do magistério? Traçamos como objetivo geral: refletir sobre o processo de feminização do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) no período de 2008 a 2018, tendo como objetivos específicos: identificar as pesquisas que abordem a temática feminização do magistério; compreender os conceitos feminização e feminilização como categorias centrais do estudo; refletir sobre o processo de feminização do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adotou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica com a elaboração de gráficos e tabelas. A partir da análise qualitativa, foram mapeadas 1.761 produções entre dissertações e teses; dessas, 31 (2,68%) apresentaram elo com a temática pesquisada. Dentre as 31 produções, selecionamos três para análise da presente pesquisa. Os resultados revelaram que há um interesse da pesquisa acadêmica em discutir e desmistificar os estereótipos de gênero apregoados historicamente, colocando em pauta a questão do poder patriarcal que paira sobre a sociedade e principalmente sobre os corpos femininos. Apesar de não termos encontrado uma quantidade significativa de discussões referentes a feminização do magistério, o assunto demonstra promissor e necessário. As discussões que os trabalhos selecionados para a análise circundavam entorno da questão de gênero na profissão docente, no chão da escola, apresentam a necessidade em se colocar em pauta as relações de gênero tanto no trabalho docente quanto no "chão da escola". Como conclusão, observamos que há interesse em debater sobre as questões de gênero e que apesar de os estudos não abordarem a feminização como temática central, demonstraram intimamente conectadas com a discussão. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Capes/PIBIC

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: O USO DOS JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PARA O
ENSINO DE MÚSICA

BEATRIZ DE OLIVEIRA OGATA
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

Esta pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação e ação do profissional docente e práticas educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Com a aprovação da Lei 13.278/16 que torna o ensino de música, teatro, artes visuais e dança obrigatórios na educação básica e especifica a formação adequada dos docentes de cada uma das áreas, meios alternativos para atender as especificidades da lei são necessários. A formação continuada pode ser adotada pelo fato de ser mais viável às instituições, já que a lei não deixa claro o tipo de formação desejada. Os jogos digitais, hoje muito utilizados por crianças, jovens e adultos, são potenciais na educação como mostram diversos estudos. A pesquisa buscou analisar as potencialidades pedagógicas de dois jogos digitais, o Geometry Dash e o Tap Tap Music, na formação continuada de docentes em música e seu impacto na educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, que neste caso, foi realizada em uma escola básica privada. Os participantes deste estudo foram 01 docente responsável pelo ensino de música e 50 estudantes de duas salas do Ensino Fundamental (5º ano e 9º ano). Para alcançar os resultados foram estipulados alguns procedimentos. Primeiro o docente passou por uma formação utilizando os dois jogos escolhidos, que posteriormente foram executados nas aulas de música. Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: coleta de documentos, observação, entrevista e questionário. Após a coleta e a sistematização dos dados, estes foram analisados a partir da Análise de conteúdo de Bardin. CAAE 26179619.0.0000.5515 Como resultado, foi constatado que as respostas dos estudantes apresentaram maior qualidade em detalhes no desenvolvimento cognitivo e perceptivo nos parâmetros físicos do som. O docente, em suas entrevistas, expôs a melhora em relação a interação, participação e motivação dos estudantes ao utilizar os jogos. Além disso, o docente sentiu-se motivado em desenvolver novas práticas utilizando novas tecnologias para o ensino de música. Assim, verificamos que os jogos digitais possibilitaram o aprendizado em música, prazer e interesse. A utilização desses jogos como recurso metodológico se mostrou uma forma de envolver os estudantes em um processo de aprendizagem de forma autônoma. Concluímos que os jogos digitais analisados contribuem para a formação continuada de docentes em música. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Órgão financiador: Prosup Protocolo CAAE: 26179619.0.0000.5515

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA: INSTRUMENTO NORTEADOR AO
DISCENTE PARA ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS

MARCELO LUIZ
CAROLINE LUCAS DOS REIS
GILBERTO BALEJO
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

A escola é um ambiente de caráter educacional que oportuniza o desenvolvimento do ser humano por meio do ensino e da aprendizagem. As habilidades socioemocionais colaboram com a prática pedagógica sendo um instrumento que auxilia o discente a aprender o contato consigo mesmo. Diante disso, é fundamental proporcionar aos alunos uma base sólida para que coloquem em prática os conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para alcançar os objetivos de vida e enfrentamento de desafios, de maneira criativa e construtiva. Demonstrar como as habilidades socioemocionais podem ajudar o educador a nortear o discente para o enfrentamento de desafios. A metodologia adotada foi a Pesquisa Bibliográfica por meio de leituras de diversas contribuições científicas publicadas na base de dados do Lilacs. A pesquisa foi realizada a partir dos descritores "habilidades socioemocionais", "inteligências múltiplas" e "práticas educacionais" em publicações dos anos de 1995 a 2018. A análise dos materiais evidencia a importância do desenvolvimento socioemocional que propicia um aprendizado estruturado e uma conexão que une quem ensina e a quem é dirigida a aprendizagem. Ambos devem estar dispostos ao diálogo, à confiança, ao respeito e à empatia, elementos cruciais para nortear a prática educativa. Observou-se que, para o processo de ensino de aprendizagem com enfoque nas habilidades socioemocionais tornar-se expressivo, deve existir motivação e engajamento tanto do docente como do discente, compartilhando os conhecimentos de forma afetiva e partilhada. Por meio dos desafios do contexto em que está inserido, o aluno seria capaz de visualizar e perceber os obstáculos como possibilidades de construção do novo. Cabe ressaltar que o docente deve utilizar as habilidades socioemocionais para conduzir os alunos a reconhecerem e expressarem suas emoções positivas que são aspectos centrais para as relações interpessoais, além de desenvolver a empatia e o respeito. A empatia é uma competência fundamental para entender as necessidades das pessoas e cultivar os relacionamentos, enquanto o respeito é importante para nos ajudar a conviver com os outros, trabalhando assim a resiliência emocional e a abertura ao novo com a imaginação criativa.

INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA) AS ADAPTAÇÕES DE
CURRÍCULO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ALBA REGINA AZEVEDO ARANA
ANDREZZA MINGRONI

A educação inclusiva foi implementada após um longo processo em que leis e decretos foram criados contribuindo para que as pessoas com deficiência tivessem seus direitos. O Atendimento Educacional Especializado (DCNEF no artº42) é recurso utilizado e garantido por lei pela educação inclusiva como complemento a educação regular, por meio deste atendimento pessoas com deficiência são estimuladas a desenvolverem habilidades. Desta forma, a inclusão do aluno com TEA implica em mudanças de atitudes e na prática pedagógica dos professores, na organização e gestão da sala de aula e da própria escola. Esta pesquisa tem como objetivo apontar as formas de inclusão da pessoa com deficiência TEA na escola, identificando os principais métodos de intervenção. A metodologia adotada se pautou na pesquisa básica do tipo bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. O trabalho se pautou na perspectiva teórica de Mantoan (2013); GLAT (2007); LAPLANE (2006); RIBEIRO (2003); BRITES (2019); VICHESSI (2019) e OLIVEIRA (2017). Como resultado verificou-se que os principais métodos de intervenção são: Método ABA, FLOORTIME, PADOVAN , contudo para a educação inclusiva ocorra é necessário uma grande mudança e preparação da escola no que desrespeito ao espaço escolar, práticas pedagógicas, projeto político pedagógico, recursos financeiros e materiais. Os professores devem sempre repensar sua prática pedagógica juntamente com a direção e equipe escolar, além de receber treinamento e capacitação continuada (RIBEIRO, 2003; BRITES. 2019; VICHESSI, 2019). É necessário que o docente se atualize e modifique seus métodos de ensino e suas práticas, permitindo uma flexibilidade no currículo incluindo o aluno com TEA. O conteúdo abordado deve ser adaptado com o auxílio de materiais que garanta a participação e realização de atividades propostas em sala de aula. Tal fato evidencia que o aluno com TEA é colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem, valorizando seus erros e acertos possibilitando a aprendizagem significativa e garantindo condições de seu desenvolvimento (Mantoan, 2013; GLAT,2007; LAPLANE,2006; OLIVEIRA,2017). A tecnologia assistida e as adaptações de currículo são aliadas do professor melhorando a sua prática em sala de aula, proporcionando ao aluno com TEA uma aprendizagem significativa e um pleno desenvolvimento de suas potencialidades em todos os âmbitos.

INTERCULTURALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: O QUE REVELAM AS VOZES DE ESTUDANTES DO BRASIL
E DE PORTUGAL SOBRE SUAS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES NA ESCOLA

CAMÉLIA SANTINA MURGO
RODRIGO APARECIDO ENGEL

A presente pesquisa analisou as interações vivenciadas por estudantes no microsistema escola e os impactos que podem ser resultantes destas interações no processo de adaptação escolar buscando respaldo na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Analisar os significados atribuídos à escola por adolescentes brasileiros e portugueses e verificar os elementos apontados como dificultadores para a adaptação escolar. Tratou-se de um estudo de caso de caráter qualitativo. Foram investigadas duas escolas, uma localizada no interior do estado de São Paulo (Brasil) e outra na cidade de Lisboa (Portugal). Quanto aos participantes, foram 09 adolescentes, cinco brasileiros e quatro portugueses, com idade entre 14 e 16 anos de ambos os sexos. Para a coleta de dados foram produzidos oito vídeos, quatro referentes as realidades e conteúdo dos estudantes brasileiros e quatro vídeos referentes a realidade e conteúdo dos estudantes portugueses. O projeto teve aprovação no CEP (04073418.4.0000.5515) Entre as adversidades reveladas pelos estudantes estavam a estrutura física e as condições indesejadas para o bom funcionamento das escolas; dificuldades com o processo de aprendizagem, os impactos do bullying. Ficou evidenciada a significativa urgência em investimentos que favoreçam a aquisição de competências socioemocionais. Quanto as potencialidades. os dados desvelaram as aspirações profissionais e os elementos essenciais na construção de projetos de vida. Os achados da pesquisa corroboram os apontamentos da literatura sobre dificuldades interpessoais que se instalam no interior da escola repercutindo em violência, bullying e comprometimento do rendimento acadêmico, tem sido redobrados os esforços para a defesa de investimentos em propostas que forneçam subsídios teóricos e práticos para fortalecer a escola enquanto um contexto promotor de competências socioemocionais. Foram encontradas semelhanças no que se refere as potencialidades percebidas nas duas realidades. Espera-se que a pesquisa, de caráter intercultural permita vislumbrar possibilidades de replicação do estudo de forma que os dados sejam ampliados e favoreçam a elaboração de planos interventivos para as escolas envolvidas Órgão de fomento financiador da pesquisa: FAPESP Protocolo CAAE: 04073418.4.0000.5515

MAPEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

MARIA LUZIA SILVA MARIANO
AMANDA LAYS MONTEIRO INÁCIO

Desde o final do ano de 2019 o mundo se encontra em alerta devido aos crescentes casos de infecção causados pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da COVID-19. Com o intuito de conter a disseminação do vírus, uma série de medidas foram tomadas pelos países em que casos da doença foram registrados, dentre elas, o distanciamento e isolamento social. No cenário nacional, no tocante à educação, o Ministério da Educação (MEC) autorizou que as aulas fossem provisoriamente realizadas de maneira remota, por meio das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Nesse contexto, é necessário que sejam observadas as características e especificidades do professor e também do ambiente de aprendizagem, como a organização didática, as ferramentas interativas disponíveis, bem como a preparação adequada do docente. Com base no exposto, a presente pesquisa objetivou identificar a percepção dos docentes em relação ao volume do trabalho realizado de forma remota e a sua capacitação para o uso das TICs. 452 professores de diferentes modalidades de ensino e regiões do Brasil responderam a um questionário estruturado desenvolvido pelas autoras do estudo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº. 4.141.285) e os participantes tiveram acesso ao questionário após aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise prévia dos resultados em relação à percepção dos professores quanto ao volume de trabalho mostrou que 321 (71%) dos respondentes considera que o volume de trabalho realizado de forma remota aumentou muito ou consideravelmente. Os dados indicam também que 438 (96,9%) dos professores considera que o trabalho realizado de forma remota exige mais tempo para a preparação das aulas e das atividades. Em relação à capacitação para o uso das TICs, 271 (60 %) respondeu que teve algum tipo de suporte/formação da sua instituição de ensino para preparar as aulas/atividades disponibilizadas online para os alunos e 175 (38,7%) considera que esse suporte/formação foi eficiente para auxiliar na preparação dos materiais didáticos. Com base nos dados obtidos, reitera-se a necessidade do auxílio aos docentes, gestores e coordenadores de curso na implementação de práticas pedagógicas e canais de relacionamento que auxiliem na remediação das dificuldades técnicas e pedagógicas relacionadas ao ensino remoto no contexto da pandemia. Protocolo CAAE: 34437920.1.0000.5231

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA À LUZ DA ANTROPOSOFIA

JAQUELINE RODRIGUES FERREIRA
ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

Na educação escolar tradicional, o papel da escola é propiciar maneiras para a transmissão e apreensão do conhecimento historicamente construído e sistematizado pela sociedade, através da valorização da dimensão cognitiva. Todavia, a construção do conhecimento durante o desenvolvimento do ser humano, não perpassa somente na valorização do aspecto cognitivo, já que o ser humano é constituído de corpo, alma e espírito. Sendo assim, a relevância deste trabalho se justifica a partir da compreensão sobre o desenvolvimento do ser humano, por meio da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. A partir destes pressupostos, este estudo tem como objetivo principal explicitar qual é a compreensão sobre o desenvolvimento humano e sobre a categoria infância, mediante esta concepção filosófica e pedagógica. Os objetivos previstos neste trabalho, foram alcançados a partir do método de pesquisa qualitativo, através da revisão bibliográfica sobre as temáticas abordadas na pesquisa. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Unesp- Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília -SP. E tem como resultado parcial a análise sobre a importância da Antroposofia na Educação, a partir da Pedagogia Waldorf. Baseado na fenomenologia de Goethe, e na valorização da filosofia estética de Friedrich Schiller, no início do século XX, Rudolf Steiner desenvolveu os pressupostos teóricos e metodológicos desta concepção pedagógica. Segundo Jonas Bach (2020), esta concepção de formação do ser humano, ocorre por meio da ideia de Bildung. Sendo assim, a educação como atividade promotora do desenvolvimento do ser humano, possui três princípios: o conhecimento epistêmico, a estética e a ética. Ademais, o aprendizado no espaço escolar, deve ser orientado segundo os princípios do corpo, da alma e do espírito. Isto posto, a proposta educativa desenvolvida por Rudolf Steiner via Pedagogia Waldorf pressupõe uma educação para a liberdade, por meio da compreensão da consciência perante a vida comunitária e planetária. Todavia, esse autodesenvolvimento e liberdade não são compreendidos como laissez-faire, muito pelo contrário, esta liberdade denota a superação de determinismos incutidos pela modernidade neste desligamento "natural" da natureza humana, sejam eles de ordem social, cultural, econômica, entre outros, pautados pelo modelo econômico produtivista e desenvolvimentista.

O QUE OS ESTUDANTES EGRESSOS PENSAM DO CENTRO DE LÍNGUAS DA FCL/ASSIS?

EDSON LUIS REZENDE JUNIOR

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em educação da Unesp de Presidente Prudente que analisou as implicações do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp FCL/Assis na formação inicial de professores de espanhol. Entendemos que os centros de línguas universitários, quando abrem espaços para graduandos atuarem, podem contribuir significativamente na formação de futuros professores de línguas e na própria configuração dos cursos de Letras aos quais esses estudantes estão vinculados. A partir desse entendimento, objetivamos apresentar e analisar a opinião dos discentes egressos que atuaram como professores de espanhol no CLDP de 2010 até 2017 com o intuito de responder a indagação realizada no título deste trabalho. Para isso, serão abordadas duas categorias de análise, sendo elas, (I) a importância do projeto para a formação inicial de professores e (II) o desenvolvimento das reuniões pedagógicas como um espaço-tempo de formação docente. A pesquisa foi aprovada pelo comitê ético com o número de CAAE: 12827219.5.0000.5402, utilizou como metodologia a abordagem qualitativa na qual pressupõe um contato direto do pesquisador com o local de pesquisa e como instrumento de coleta de dados um questionário online. Os resultados, por um lado, apontam para a participação no Centro de Línguas como um complemento à formação oferta no curso de Letras que permite um primeiro contato com o "ser" professor de línguas; e por outro lado, as respostas obtidas nos direcionam a reflexões acerca da realização e organização das reuniões pedagógicas. Dito isso, discutimos a curricularização da extensão como um caminho possível de concretizar a realização da teoria junto à prática docente, principalmente, num processo de formação-ação-reflexão (LEFFA, 2008). Por fim, com este trabalho divulgamos as ações empreendidas no CLDP a partir da opinião dos participantes egressos da área de espanhol, bem como, refletimos sobre possíveis ações futuras. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES Protocolo CAAE: 12827219.5.0000.5402

POR UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR QUE CONTEMPLE A DIVERSIDADE DAS
INFÂNCIAS.

CRISLEY DE SOUZA ALMEIDA SANTANA

Atualmente, temos uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologado em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação. Este é o documento mais recente da política curricular, que tem sido encarado como aquele que deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais, sendo um documento de referência para a sua formulação. Faz necessário expor que a base nacional comum havia sido proposta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esse documento se constitui perante dois pilares: "direitos de aprendizagem" e "campos de experiências". O objetivo foi analisar se os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem contidos na BNCC se contemplam a pluralidade de infâncias, em especial no que tange a diversidade étnico-racial destinados as crianças de zero a cinco anos. Foi feita uma análise documental do documento da BNCC no tocante a Educação Infantil. A partir da análise do documento, entendemos que o resultado se dá pelo não reconhecimento da diversidade. Dentre algumas críticas que podem ser feitas ao documento se dá pela padronização de conteúdos que ao tentar homogeneizar um currículo comum a todos e ao forjar a existência de um ser único, o espaço de diálogo com a diferença passa a ser cada vez mais restrito, pois em um país com tantas diversidades culturais e sociais é possível afirmar, até aqui, que esse documento no caráter democrático é excludente na medida em que fixa um modelo de sujeito universal, negando o reconhecimento de uma sociedade plural. Foi feita uma análise documental do documento da BNCC no tocante a Educação Infantil. A partir desses pressupostos, nos faz pensar qual o sentido de ter uma base nacional comum curricular dentro da diversidade escolar brasileira e quem é essa criança que a base pretende formar. Nesse modelo padronizado a BNCC ao definir quais experiências são essenciais em cada faixa etária na Educação Infantil, acaba limitando as experiências e se tornando descontextualizadas e individualizadas sem possibilitar as crianças diferentes relações com o mundo. Diante do que foi exposto acima, a ideia de um currículo comum a todos as crianças, independente de cultura nos faz retroceder no que já avançamos, pois esse processo se torna excludente na medida em que a criança não encontra na escola um espaço escolar democrático em que ela possa viver suas singularidades e experiências.

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FCT/UNESP: HISTÓRIA E PRODUÇÃO ACADÊMICA.

JEFFERSON MARTINS COSTA
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

A universidade desempenha importante papel para o desenvolvimento humano, pois possui como função prioritária: a formação profissional. Para a efetivação de tal função é fundamental difundir o conhecimento já produzido pelo conjunto da humanidade, bem como produzir novos conhecimentos que possam, direta ou indiretamente, auxiliar na compreensão e transformação da sociedade em que está inserida. Esta produção constituída principalmente de teses e dissertações, vai se avolumando sem muitas reflexões. Neste sentido, em pesquisa, em nível de Iniciação Científica, buscamos compreender uma pequena fração desta totalidade. Tivemos como objetivo investigar a história e a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação PPGE/FCT/UNESP, priorizando a análise crítica das produções sobre formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando o objetivo deste estudo, foi adota a abordagem da pesquisa qualitativa tendo como dispositivos de investigação a análise documental e a pesquisa bibliográfica, para compreender o contexto histórico em que o Programa está inscrito. Para a análise das dissertações e teses desenvolvidas e defendidas junto ao PPGE/FCT/UNESP, foi utilizado como dispositivo de pesquisa a análise documental buscando produzir o "estado do conhecimento" da produção acadêmica do Programa no período de 2000 a 2018, priorizando a temática "formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental". Como resultados da pesquisa desenvolvida, constatamos que no âmbito do PPGE/FCT/UNESP - criado em 2000 como curso de mestrado e, posteriormente, em 2010, também oferecendo curso de doutorado - no período analisado, foram concluídas 416 produções acadêmicas: 327 dissertações e 89 teses. Considerando que o Programa tem como linha condutora os processos formativos e práticas educacionais, dentre as 416 produções acadêmicas concluídas, verificamos a existência de dez trabalhos - duas teses e oito dissertações - que enfatizam a "formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental" em escolas públicas como tema central. Analisadas tais produções, identificamos que as mesmas têm como aspecto comum e reiterado a defesa da formação dos professores como um elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e, conseqüentemente, das partidas pedagógicas dos professores como sujeitos críticos e reflexivos. Órgão de fomento financiador da pesquisa: FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E HOME OFFICE: AS ESTRATÉGIAS DAS EMPRESAS E DOS
PROFISSIONAIS NO MERCADO DE TRABALHO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO VIA REMOTA

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

CAROLINE LUCAS DOS REIS

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

RONALDO GARCIA ALMEIDA

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

A economia, a saúde e a educação foram marcadas pela inconveniência ocasionada pela pandemia do coronavírus COVID-19. Um período de instabilidade que levou empresas e profissionais a desenvolver ações estratégicas para atender necessidades e oferecer segurança. O distanciamento e o isolamento social remodelaram as estruturas de trabalho à continuidade das funções laborais sem perder a qualidade do serviço e atendimento. O Home Office tornou-se uma alternativa de suma importância por flexibilizar as relações de trabalho e disseminar o aumento da qualidade de vida. A educação encontrou, na modalidade remota, um novo modelo de ensino e de aprendizagem que tem sido possível devido à era da transformação digital que tem norteado os rumos dos negócios com vistas às perspectivas de solução viável e contínua após o enfrentamento da pandemia. Versar sobre a relevância do Home Office e da transformação digital como estratégias adotadas por empresas e profissionais para o enfrentamento da pandemia, bem como sobre os desafios para a educação e suas perspectivas após a crise. Trata-se de Pesquisa Bibliográfica realizada por meio de consulta em artigos científicos publicados em sites especializados que abordam a temática. A análise mostra a transformação digital como uma mudança profunda e significativa alinhada ao Home Office como estratégia das empresas e dos profissionais para o enfrentamento da pandemia. Na educação, os desafios nas aulas remotas vão nos ensinar a buscar, experimentar e inovar com vistas de melhores perspectivas pós-pandemia dando enfoque ao aluno e ao seu ganho de aprendizagem. Observou-se que os avanços e mudanças diante da transformação digital e do Home Office está impactando na produtividade nas empresas, mostrando que as habilidades mais importantes estarão relacionadas à capacidade intelectual e às relações interpessoais. O ensino remoto pode ser o princípio para a transformação digital unindo práticas pedagógicas inovadoras. Considera-se que evolução digital e Home Office têm sido estratégias para atender as necessidades dos clientes durante o enfrentamento da pandemia. O distanciamento e o isolamento social permitem aos mesmos exercerem suas funções de maneira flexível. Na educação, tem sido um desafio à nova modalidade de transmissão de aulas remotas, tudo isso tem sido possível pela associação digital. O Home Office tem norteado os caminhos e permitido aos profissionais estar conectados sendo uma solução viável também após a crise.

UMA ANÁLISE DO PROGRAMA "CHEGA DE BULLYING: NÃO FIQUE CALADO" E AS POSSÍVEIS
ARTICULAÇÕES COM AS MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS

ROSILEIDE COSTA RAMOS
MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Não há como desconsiderar a manifestação bullying nas aulas de Educação Física, já que ela pode se fazer presente por meio de situações de intimidação sistemática ou da violência de gênero. Também há situações nas quais alguém é intimidado/a diante das dificuldades apresentadas ao realizar as atividades propostas na práxis pedagógica (OLIVEIRA; VOTRE, 2006; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015). Esta pesquisa assumiu as seguintes problemáticas: quais as características presentes nos materiais destinados para professores/as e estudantes no Programa "Chega de bullying: não fique calado", desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo? Qual o papel concedido às manifestações esportivas nesse processo? Tais questionamentos justificaram a realização do estudo, sobretudo porque o primeiro incita a análise de um Programa em vigência, além de promover um acúmulo teórico de análises sobre o mesmo. Já o segundo questionamento abarca a área de formação inicial da pesquisadora (Educação Física), apontando para a possibilidade de se promover uma formação que compreenda que as manifestações da cultura corporal, no caso em tela, as esportivas, devem estar atreladas aos determinantes sociais existentes na realidade escolar. Mediante o exposto, assumiu-se como objetivo geral: analisar o Programa "Chega de bullying: não fique calado" e as possíveis articulações com as manifestações esportivas. A pesquisa fundamentou-se no método do materialismo histórico dialético. Como procedimento metodológico procedeu-se pela análise documental dos materiais destinados aos/as professores/as e estudantes do ensino fundamental I, II e médio. Os materiais embora possuam linguagem acessível, carecem de maior densidade científica, na expectativa de os/as estudantes compreendam que a materialidade da vida impacta diretamente na difusão de casos de bullying. Além disso, constatou-se a vinculação pontual das manifestações esportivas, apenas, nos materiais destinados aos/as professores/as. Tais aspectos sinalizam que se perde o potencial educativo das manifestações esportivas, a fim de problematizar os problemas presentes na prática social. Os apontamentos aqui feitos não refutam o Programa, mas reiteram que, na perspectiva teórica assumida, deve prevalecer a lógica de superação por incorporação, de tal forma que essa proposta constitui-se, apenas, como ponto de partida para as ações que visam combater o bullying escolar. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL

EDER ADRIANO MENDONÇA
REGILSON MACIEL BORGES

As avaliações externas em larga escala acompanham o desenvolvimento da qualidade dos sistemas de ensino. Nessa pesquisa o foco recai sobre a gestão escolar, uma vez que estudos da área indicam que a gestão tem um papel crucial na tentativa de tradução desses resultados para uma linguagem mais compreensiva e acessível, seja pela organização de seminários para explicitar os significados dos resultados, seja pela produção de materiais que ajudem a reflexão das escolas. O objetivo geral da pesquisa é analisar a produção de conhecimento acadêmico-científica publicada em artigos científicos, teses, dissertações e anais de eventos sobre os usos da avaliação externa pela gestão escolar. Para obtenção dos objetivos traçados, realizamos uma pesquisa bibliográfica. Foram consultadas bases de dados: a) artigos - SciELO e Portal Educ@; b) Anais de eventos - ANPED e ANPAE; e c) Teses e dissertações - BDTD. Utilizou-se como descritores de busca as palavras "Avaliação externa" e "Gestão escolar". Após seleção o material foi organizado em planilha Microsoft Excel e posteriormente em fichas de leitura. Foram encontrados um total de 126 trabalhos, distribuídos em 87 artigos, 25 teses e dissertações e 9 anais de eventos. Desse total selecionamos aqueles estudos que se referiam diretamente aos usos da avaliação externa pela gestão escolar, dos quais restaram 5 artigos científicos, 1 tese, 1 dissertação e 1 trabalho publicado em anais de eventos. Os dados obtidos na pesquisa nos mostram que os usos dos resultados das avaliações externas apresentam aspectos positivos e negativos. No caso dos pontos positivos, os autores destacam a importância da avaliação como parte do processo educativo, que permite conhecer o desempenho da rede de ensino, enfatizando-se a questão da qualidade do ensino. Quanto aos aspectos negativos, os autores apontam que essas avaliações não conseguem captar o que ocorre do cotidiano das escolas, que essas avaliações provocam alterações nos currículos, assim como buscam responder a pressões externas, reforçando a responsabilização da escola e de seus profissionais. Conclui-se que avaliação externa depende muito do modo como será aplicada para alcançar o objetivo desejado. Objetivo esse que traçado muitas vezes de forma mal estruturada para que a avaliação alcance o ideal, ou seja, avaliar com qualidade e não apenas para gerar números inúteis. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa - PIBIC/UFLA

USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL

THAIS MARIANA DE FREITAS
REGILSON MACIEL BORGES

As avaliações externas tornaram-se mais frequentes no Brasil após os anos 1990, quando da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A pesquisa é referente a utilização dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação. Tem-se como justificativa para um estudo dessa natureza, o que a literatura destaca sobre a quase inexistência dos usos dos resultados dessas avaliações pelas diferentes instâncias das redes de ensino. O objetivo geral é analisar a produção de conhecimento acadêmico-científica publicada em artigos científicos, teses, dissertações e anais de eventos sobre os usos da avaliação externa pelas secretarias de educação. Relativo à metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: a) artigos- SciELO e Portal Educ@; b) Anais de eventos - ANPED e ANPAE; e c) Teses e dissertações - BDTD. Foi utilizado como descritores de busca os termos: "avaliação externa", "secretarias de educação" e/ou "gestão educacional" e "usos ou utilização dos resultados". O material encontrado foi organizado em uma planilha Microsoft Excel, sendo posteriormente realizada a análise de conteúdo do material mapeado em fichas de leitura. Durante a pesquisa foram encontrados total de 18 trabalhos, sendo 7 dissertações, 5 anais de eventos, 4 artigos e 2 teses. A partir disso, foram selecionados os trabalhos que se referiam diretamente à utilização dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação. Sendo assim restaram um total de 12 trabalhos, subdivididos em: 4 artigos, 4 dissertações, 3 publicações em anais de eventos e 1 tese. Os resultados obtidos mostram, por um lado, que os usos dos resultados pelas secretarias de educação são fracos e praticamente inexistentes, mas entendem que com olhar futuro de tornar esses sistemas mais efetivos. Por outro lado, observa-se aspectos que apontam para ações como as de supervisão e monitoramento para a melhoria dos índices educacionais e implementação de políticas educacionais. Sendo assim, pode-se concluir que a utilização dos resultados pelas secretarias de educação é variável, pois envolve múltiplos aspectos, desde como essa avaliação é realizada, qual o objetivo proposto, quais os atores envolvidos (federais, estaduais e municipais) e, em geral, esses resultados são transcritos em gráficos, indicadores e índices que são retornados as escolas, sendo transformados em classificações e ranqueamentos. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa- PIBIC/UFLA.

USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PELOS PROFESSORES: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
ACADÊMICO-CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL

KAROLAYNE REZENDE DE CARVALHO
REGILSON MACIEL BORGES

A partir da década de 90 o assunto sobre a qualidade da educação no Brasil ganhou destaque, neste cenário a avaliação externa passou a ser implantada, com o intuito de acompanhar o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino. Com base nisso, essa pesquisa visa constatar se os resultados oriundos dessas avaliações vêm sendo, ou não, utilizados pelos professores. O objetivo é analisar a produção de conhecimento acadêmico-científica publicada em artigos científicos, teses, dissertações e anais de eventos sobre os usos da avaliação externa pelos professores. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: a) Scielo e Portal Educ@ - artigos; b) BDTD - teses e dissertações; c) Portal da ANPAE e ANPED - anais de eventos científicos. Foram utilizados para o levantamento os seguintes descritores: avaliação externa, professores e uso dos resultados. A partir do levantamento foi feita a sistematização do material coletado em tabelas da Microsoft Excel. Foi encontrado um total de 120 trabalhos, distribuídos em 80 teses e dissertações, 25 trabalhos em anais de eventos e 15 artigos científicos. Desse total selecionamos aqueles estudos que se referiam diretamente aos usos da avaliação externa pelos professores, dos quais restaram 6 artigos científicos, 2 dissertações, 1 tese e 1 trabalho publicado em anais de eventos. Evidencia-se que a avaliação externa é centralizada e tem foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. No entanto, esta avaliação, que surgiu com o intuito de ajudar na melhoria da educação no Brasil, passou a ser incorporada apenas como um mecanismo de pressão sobre os docentes, visto que estes, com o intuito de receber bonificações, deixam de utilizar os resultados para uma melhora nas práticas de ensino-aprendizagem e focalizam tais resultados em uma corrida por notas cada vez mais altas, a fim de evitarem punições e assim alcançarem premiações por mérito. As avaliações externas levaram ao estreitamento curricular, visto que os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, que constituem essas avaliações são supervalorizados, enquanto os demais estão sendo menos trabalhados. Além disso, os professores ao focalizarem essas disciplinas não levam em conta às implicações que isso pode acarretar na aprendizagem dos alunos. O que realmente se considera é a bonificação que a escola e os professores recebem pelos bons resultados alcançados. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa - PIBIC/UFLA

UTILIZAÇÃO DE INTERNET POR CRIANÇAS E SEUS CUIDADORES NO NOROESTE PAULISTA

AYVIN TATIELE DE SOUZA E SOUZA
RAUL ARAGÃO MARTINS

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) fazem parte do cotidiano da sociedade e foram se desenvolvendo e ocupando um espaço cada vez maior. Sendo utilizadas em momentos de lazer, trabalho e educação; facilitando a comunicação e o acesso à informação. Apesar das TICs serem indispensáveis em diversos segmentos, é necessária preocupação com a exposição, utilização de dados e capacidade crítica para saber lidar com a informação que está sendo acessada. Uma preocupação que tem sido discutida é o uso precoce dessas mídias, principalmente da internet, por crianças que podem acabar sendo mais expostas, ter acesso a conteúdo adulto e/ou violento ou até se colocar em situação de vulnerabilidade. O objetivo foi levantar os padrões de uso das mídias dos cuidadores e das crianças para que se possa saber o que está sendo acessado pelas crianças e como ocorre a mediação e monitoria do acesso à internet. O trabalho foi realizado com cuidadores de crianças que estavam no sexto ano do ensino fundamental, com idade média de 11,7 anos, e passou por análise do comitê de ética em pesquisa (CAAE 17567319.9.0000.5466). Os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e responderam ao questionário fornecido sobre o seu uso de mídias e sobre a história das crianças durante a utilização da internet. Ao todo, 23 cuidadores participaram da pesquisa. Os dados foram analisados pelo software PSPP em que foram avaliadas as frequências das respostas e realizado qui-quadrado de Pearson ($p < 0.05$). Perguntados sobre vistoriar o acesso das crianças às mídias, 91,3% dos cuidadores afirmaram que tinham essa prática; porém, ao serem confrontados sobre como se dava esse controle foi observado que poucos olhavam o que a criança estava acessando ou dava atenção à classificação indicativa. Em relação ao tempo de uso de internet durante a semana por parte dos cuidadores, foi possível notar que as crianças que foram vistas acessando conteúdo adulto são aquelas que os cuidadores passaram maior tempo no ambiente virtual. Sendo assim, é necessário haver uma discussão com os cuidadores, seja na escola ou entre profissionais, para que se entenda a melhor forma de vistoriar e mediar o acesso das crianças à internet e o que se entende sobre essa história, além de se atentar que o acesso precoce pode levar à exposição e situações de vulnerabilidade, cabendo aos cuidadores, principalmente, a mediação e capacidade crítica para orientar as crianças sobre o uso seguro das TICs. Protocolo CAAE: 17567319.9.0000.5466

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

25 ANOS DA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE: TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO NA UNESP - ASSIS.....	3477
A IMPORTÂNCIA DO TCC COMO METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE DISCENTES NO ENSINO TÉCNICO	3478
A PRÁTICA DA MUSICALIDADE EM LIBRAS COMO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	3479
AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	3480
AÇÕES EXTENSIVAS E LUDICIDADE NO HOSPITAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA.....	3481
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	3482
BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, CINEMA E DIÁLOGO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO: UM RELATO SOBRE O CINEMOTECA LIVE	3483
BLENDED LEARNING: O FUTURO NA SALA DE AULA REFORÇARÁ O ENSINO HÍBRIDO	3484
COMO A VIVÊNCIA FAMILIAR INFLUENCIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	3485
COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL.	3486
CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DIANTE DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA	3487
CULTURA POPULAR EM PRÁTICAS LITERÁRIAS.....	3488
EDUCAÇÃO REMOTA: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	3489
ENSINO REMOTO COMO ALTERNATIVA EM UMA DISCIPLINA DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU	3490
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, AUTOCONHECIMENTO E AUTOTRANSFORMAÇÃO	3491
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONHECER PARA VALORIZAR, VISITA AOS POVOS INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI EM UMA ALDEIA NO MS.....	3492
JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO	3493
LITERATURA NO CÁRCERE: UMA EXPERIÊNCIA COM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE, NA APAC FEMININA DE GOVERNADOR VALADARES	3494
LUDOTECA: A APLICAÇÃO DE PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	3495
METODOLOGIA ATIVA TEAM BASED LEARNING: ANÁLISE DA EFETIVIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL	3496
METODOLOGIA DE ENSINO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	3497

MINICURSO COMO ESTRATÉGIA DE PROPAGAÇÃO DE CONHECIMENTO: CONSTRUÇÃO DE MUDANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE EDUCACIONAL.	3498
O HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS SOBRE SUA PRESENÇA NA CRECHE.	3499
O PAPEL DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA GESTÃO DO CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEU ARICANDUVA - DA CIDADE DE SÃO PAULO.	3500
O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ...	3501
OS CONTRIBUTOS DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA GESTÃO DE CONFLITOS NOS AMBIENTES PEDAGÓGICOS	3502
OS DESAFIOS DA PLURALIDADE: A ESCOLA COMO PROGENITORA DA DESIGUALDADE	3503
PEDAGOGIA DA ESCUTA E LITERATURA: ELEMENTOS HUMANIZADORES EM TEMPOS DE ISOLAMENTO.....	3504
PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E AO TRABALHO INFANTIL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE COVID 19: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE	3505
PROGRAMA ESCOLA ABERTA DA TERCEIRA IDADE - EATI / IFRO	3506
RECURSOS LÚDICOS PARA DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ISOLAMENTO SOCIAL	3507
RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PARTICIPANTE DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.	3508
SUSTENTABILIDADE COMO FERRAMENTA DE AUTODESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA.	3509
SÍNTESE SOBRE O DESAFIO DAS MUDANÇAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO "PÓS COVID-19", SEGUNDO LUIZ FELIPE PONDÉ	3510
TÍTULO: PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE COVID 19: FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE.....	3511
USO DE SEMINÁRIO COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	3512

25 ANOS DA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE: TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE
EXTENSÃO NA UNESP - ASSIS

JOYCE MÁXIMO ALMEIDA

LAURA PAGNAN CONDINI

KÁTIA RODRIGUES MELLO MIRANDA

Diante do cenário de envelhecimento populacional e marginalização da população idosa, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, em 1994, implanta o programa de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI, promovendo para idosos um espaço de socialização, convívio intergeracional, reinserção sócio-comunitária e ampliação de conhecimentos. Na unidade de Assis, atualmente atendemos cerca de 300 pessoas com idade a partir de 50 anos e contamos com mais de 90 voluntários que oferecem semanalmente, em média, 35 oficinas didáticas, artístico-culturais e relacionadas à área da saúde. Por meio de oficinas gratuitas e práticas educativas multidisciplinares, visamos contribuir para o aumento da qualidade de vida do público-alvo, estimulando a construção de uma autoimagem positiva com respeito à autonomia do idoso a partir das potencialidades individuais, do resgate identitário e da valorização da experiência, dos saberes e da sensibilidade. Desse modo, a comemoração dos 25 anos da UNATI de Assis reitera a importância de ações extensionistas comprometidas e de alcance social, cumprindo a responsabilidade da universidade pública no oferecimento de serviços de qualidade e acessíveis para a população, fortalecendo o vínculo entre o espaço acadêmico e a comunidade, bem como a manutenção do canal aberto de benefício mútuo entre elas. Órgão de fomento financiador da pesquisa: PROEX Em 2019, com o objetivo de celebrar a trajetória e a importância do programa, realizamos uma semana de comemoração dos 25 anos da UNATI, em que promovemos aulas abertas de oficinas, apresentações de atividades realizadas no câmpus, festa de encerramento e inauguração de uma sala de atividades, denominada "Dra. Edna Julia Scombatti Martins", em homenagem à primeira coordenadora do programa no câmpus. O evento materializou o sucesso de uma ação com impacto social e influência na formação de alunos, no âmbito pessoal e profissional, a partir da criação de um ambiente acolhedor com didática flexível e escuta sensível às necessidades e contextos dos idosos, além da possibilidade de aprimoramento acadêmico por meio de pesquisas de iniciação científica e oportunidades de aprendizado e de ensino. A memória do idoso é um importante veículo de transmissão cultural, de experiências e valores e, em uma sociedade em que há uma tendência à segregação por etariedade, a universidade é um local privilegiado para o encontro entre gerações e o surgimento de novos significados, saberes e emoções.

A IMPORTÂNCIA DO TCC COMO METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE DISCENTES NO ENSINO TÉCNICO

GIOVANA BRITO BERTOLINI FIRMINO

INTRODUÇÃO O trabalho de conclusão de curso (TCC) no ensino médio técnico é uma oportunidade acadêmica ímpar que o discente possui para desenvolver sobre um tema aprofundado, que desperte seu interesse, propondo meios, projetos, soluções, aliando à sua futura prática profissional, dispondo do conhecimento científico para fundamentar e orientar suas ações, agregando esse conhecimento no melhor desempenho de sua prática profissional, superando o empirismo criado acerca do profissional técnico. Devido ao despreparo de docentes de creches e pré-escolas no atendimento em primeiros socorros a crianças, foi proposto uma capacitação por estudantes do técnico em enfermagem, a partir de uma parceria findada entre a ETEC Prof^a Carmelina Barbosa e a Secretaria de Educação de Dracena. **OBJETIVO** Relatar a prática pedagógica da importância do TCC como metodologia ativa na formação de discentes no ensino técnico. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** O evento cumpriu seu fundamento, sendo realizado a capacitação a docentes de creches e pré-escolas para o atendimento em primeiros socorros, instrumentalizando e subsidiando com conhecimento técnico esse profissional que fica vulnerável e lida com várias crianças ao mesmo tempo. Também houve a oportunidade dos discentes em praticar seus conhecimentos em enfermagem, sendo multiplicadores de conhecimentos em saúde, fazendo que o TCC ultrapassasse o ambiente escolar, sendo os atores fundamentais, agregado significativamente uma aprendizagem para a vida. **DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE** Durante as aulas de TCC do Técnico de Enfermagem, o discente é introduzido a pesquisa científica, e partindo do interesse de um grupo de estudantes, o TCC seria sobre primeiros socorros em creches e pré-escolas, surgindo a proposta de uma capacitação para os docentes das creches e pré-escolas. Realizada uma reunião entre a ETEC e a Secretaria de Educação, assim houve a capacitação com cinco encontros, totalizando 30 horas, com certificação mediante 75% de frequência, contemplando duzentos e vinte professores de creches e pré-escolas, todos apostilados, com simulações realísticas com bonecos, dramatizações com voluntários e dinâmicas em grupos. Após o evento, realizado uma reunião avaliativa, com 92% de frequência, falas reforçadas sobre a importância desse tipo de capacitação e transposição de relatos docentes em que realizaram primeiros socorros em crianças após os conhecimentos adquiridos a partir da capacitação.

A PRÁTICA DA MUSICALIDADE EM LIBRAS COMO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

VICTOR HUGO GUINE
VALERIA ISAURA DE SOUZA
DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
MAURA PEREIRA BARBOSA DA SILVA
HELOISA CORDEIRO ALVES

Esse relato apresenta a experiência faz parte do projeto de extensão universitária nº 13692/2020 intitulado "PEDAGOGIA UNOESTE NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS: VIVENCIANDO O ENSINO DE LIBRAS" tem desenvolvido desde 2017 experiência de ensino, pesquisa e extensão com crianças surdas e ouvintes na Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente e região. O objetivo central é relatar uma experiência vivenciada de como a música em Libras podem contribuir no ensino e aprendizagem de sinais desenvolvido com as crianças surdas e ouvintes. É de suma relevância ressaltar que o presente relato está em andamento, portanto observou-se resultados positivos, uma vez que as crianças demonstraram mais entusiasmo em aprender Libras através da música de forma lúdica, contextualizada e significativa. As atividades foram elaboradas pelos discentes da Pedagogia EAD e Presencial, com a orientação de duas professoras que supervisionam os acadêmicos, os encontros foram aos sábados, com duração de duas à três horas. Em média foram atendidas quarenta e cinco crianças, que possuem a faixa etária de dois a doze anos. Devido a Covid-19, foram suspensas as atividades presenciais, mas foram construídas práticas pedagógicas inovadoras através de oficinas na modalidade on-line com músicas infantis em Libras com o intuito na formação dos discentes extensionistas, para aplicação com as crianças após a Pandemia. O repertório das músicas foram escolhidos para encaixar no contexto do tema das aulas que são trabalhadas anteriormente no primeiro momento pelos Instrutores surdos. O primeiro tema que emergiu no contexto foi "Animais", em paralelo no segundo momento foi trabalhado pelos extensionistas a música "Seu Lobato", posteriormente o tema "Família", utilizou-se a música "Família original" e assim por diante.

AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GIDALVA SANTOS SANTANA

O relato que apresento neste texto resulta de uma experiência prática vivenciada por mim, em 2018, como diretora de escola em uma Unidade de Educação Infantil situada na zona leste de São Paulo. Tratou-se de um trabalho de grande relevância uma vez que, como mulher negra, tive a oportunidade de desencadear processos reflexivos em torno das questões raciais, envolvendo toda a equipe pedagógica escolar que, tradicionalmente, não trabalhava com o tema com as crianças pequenas. O trabalho desenvolvido possibilitou o a ressignificação de práticas educativas e a percepção de que a luta contra o preconceito racial deve estar presente em todo o processo escolarização. O presente relato tem como objetivo suscitar reflexões e apresentar possibilidades de práticas docentes positivas na abordagem étnico-racial, tomando como referência atividades pedagógicas desenvolvidas em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Conclui que a experiência coordenada por mim possibilitou a promoção de estudos e práticas para a educação étnico-racial, fomentou a aquisição de conhecimentos sobre a temática e, principalmente, promoveu mudanças de atitudes e valores na comunidade educativa onde atuei como diretora. A formação de um raciocínio analítico de combate ao racismo possibilitou ampla compreensão das diferentes maneiras de conceber as relações étnico-raciais presentes na realidade social brasileira. A experiência foi vivenciada em um CEI que atende crianças de zero a três anos de idade. Ao instituir a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, o Brasil reconheceu a importância de desenvolver políticas curriculares voltadas ao reconhecimento da história indígena e da história e culturas africanas e afro-brasileiras. Apesar do que preconiza a legislação, observei que, na Unidade Escolar onde atuava, não havia proposta pedagógica intencionalmente planejada voltada às questões étnico-raciais. A partir desta observação, propus um acervo formativo composto por leituras, palestras, filmes, documentários e discussões diversas envolvendo a temática do negro no Brasil. Propus também a elaboração de jogos, brinquedos e brincadeiras africanas e afro brasileiras, além de confecções de bonecas negras com diferentes tons de pele e texturas de cabelos. Após a implementação da proposta formativa, realizamos uma Mostra Cultural com o objetivo de divulgar o trabalho a toda a comunidade escolar.

AÇÕES EXTENSIVAS E LUDICIDADE NO HOSPITAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA

VIVIANE BRITO DA SILVA NASCIMENTO

THAIS DA CUNHA FERREIRA

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

LARA DE ALMEIDA RODRIGUES

NATHAN ALEXANDRE FELIPE

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

O projeto de extensão universitária, denominado "No Hospital também se aprende", foi executado pelos discentes do curso de Pedagogia Presencial e EAD da Unoeste, no 1º semestre de 2020, em parceria com o Hospital Regional de Presidente Prudente, na ala da pediatria, favorecendo à criança hospitalizada a valorização de seus direitos à educação e à saúde, contribuindo para a humanização, para o desenvolvimento integral da criança internada e ampliando as reflexões e práticas sobre o campo de atuação do pedagogo no ambiente hospitalar. Como objetivos centrais almejou proporcionar ao acadêmico da Pedagogia conhecimentos sobre a atuação do Pedagogo em instituições não-escolares; vivenciar o preparo de atividades lúdico pedagógico-educacionais; despertar o pensar e discutir o valor do indivíduo. Concluímos que mesmo com a pandemia, foi possível transformar o conhecimento em união, usando a tecnologia como principal aliada. O projeto, além de nos proporcionar o conhecimento na área da pedagogia hospitalar, levou para as crianças hospitalizadas uma nova rotina, com atividades educativas e culturais auxiliando no cognitivo e no emocional dessas crianças. O projeto de extensão foi pertinente pois articulou ações com impacto social, por se entender que a educação é um direito, e como tal, às crianças hospitalizadas são alcançadas. O projeto foi articulado com a disciplina de Didática, Fundamentos da Alfabetização e Pedagogia Hospitalar, que consideramos de grande relevância para o curso de Pedagogia da Unoeste, por proporcionar aos alunos a vivência de métodos e situações diferenciadas, para que consigamos promover uma educação com mais qualidade e equidade. Todas as atividades tiveram a orientação e supervisão da docente responsável e os envolvidos passaram por um curso de capacitação no referido hospital. Foi montado cinco grupos com cinco integrantes em cada, sendo que, 3 alunos aplicavam atividades pedagógicas na brinquedoteca e 2 nos quartos, toda sexta-feira. Mesmo com a Pandemia, nos reinventamos, usando a criatividade, união e colaboração. Decidimos preparar atividades através de vídeos gravados e editados, seguindo sempre uma sequência didática. Conseguimos gravar um total de 10 vídeos, abordando os temas: mães, água, animais e índio. Todas as atividades foram pesquisadas e preparadas utilizando como recursos metodológicos atividades lúdicas como: leitura, contação de histórias, dramatização e música, com orientações através do whatsapp e Google Meet.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

POLIANA HRECYNSKI RIBEIRO

MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Este texto contempla a experiência na disciplina "Trabalho Escolar e Produção Social do Conhecimento", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, cursada no 1º semestre de 2020. Por meio do componente curricular foram abordadas as relações da organização do trabalho no âmbito escolar em diferentes contextos e a importância de se compreender a lógica da produção do conhecimento científico, filosófico e artístico. A disciplina teve amparo teórico em autores que adotam os pressupostos do materialismo histórico-dialético. A partir dessa experiência, assumiu-se o objetivo de analisar as correlações dos textos estudados com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), mediante o desenvolvimento da linguagem artística na Educação Infantil. Com a homologação da BNCC pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro de 2017, percebeu-se que as concepções hegemônicas predominaram na BNCC, adotando um ensino fetichista. Em consonância, ao tratar das linguagens artísticas na Educação Infantil, também, percebe-se um esvaziamento da Arte para o desenvolvimento da humanização, sensibilidade e emancipação das crianças. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Coord. de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Por meio desse processo compreendeu-se que a arte é uma criação humana capaz de expressar objetivações presentes na vida cotidiana, e elevar o nível da objetivação em-si, para-si. Todavia, para que isso aconteça, faz necessário que os seres humanos vivenciem as objetivações em-si (HELLER, 1994). Nesse sentido, a elaboração da BNCC foi uma exigência a partir da Constituição Federal - CF (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) Lei nº 9394/96, das metas do Plano Nacional de Educação -PNE (2014-2024) e de organismos internacionais. A construção da BNCC perpetuou oito anos (2009 a 2017), sendo que nesse processo houve a participação de membros basilares da Educação Brasileira, entre eles, as Universidades Públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial. Ocorreram disputas ao poder e interesses ideológicos por meio dos grupos empresariais, principalmente o Movimento Todos pela Educação e o Movimento Escola sem Partido, que direcionaram rumos diferentes na BNCC. Com base nisso, ocorreram lutas hegemônicas e contra-hegemônicas para a elaboração do documento.

BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, CINEMA E DIÁLOGO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO: UM RELATO
SOBRE O CINEMOTECA LIVE

JOÃO HENRIQUE NOGUEIRA BARBOSA
JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

É papel das bibliotecas universitárias estarem presentes na trajetória da formação acadêmica dos estudantes, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissional e inserindo-os no universo da pesquisa. Na medida em que se constituem como espaços informais de aprendizagem, elas exercem o papel de facilitadoras e mediadoras de atividades que oportunizam estabelecer relações entre sujeitos e conhecimento. A partir de nosso projeto de núcleo de ensino, duas bibliotecas universitárias vinculadas à mesma instituição pública realizam ações interdisciplinares educacionais, conectando manifestações artísticas e científicas às atividades de aprendizagem não formal. Nosso objetivo é relatar uma de nossas ações conjuntas: o "CinemOteca live". Os três oferecimentos do CinemOteca live mostraram a presença de públicos diferenciados, que buscam nas novas mídias, respostas para seus interesses, troca de vivências e acolhimento, aprimoramento pessoal, e até mesmo aprendizado informal. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Núcleo de Ensino PROGRAD/UNESP Com a Pandemia de 2020, as atividades presenciais foram suspensas e as sessões de cinema com discussão que ocorriam anteriormente, passaram a ser ofertadas em formato de lives. Para sua realização, formou-se uma equipe composta pelas duas bibliotecárias, a coordenadora do projeto e eu, o bolsista graduando. Para desenvolver esta atividade, escolhemos vídeos de domínio público, com tempo de exibição entre 10-20 minutos. Cada membro pesquisa e seleciona um vídeo sobre o assunto do "CinemOteca live"; passando por análise de critérios, qualificação em termos de atualidade e adequação a temática da sessão. Aprovado o vídeo pela equipe, seu link é postado no Facebook das Bibliotecas e realizado o convite à comunidade, externa e interna da instituição pública, e até mesmo de outras cidades e estados. Para participar, o público faz sua inscrição no Google Form recebendo o link da live. Também o formulário possibilita que se opine sobre próximos temas e que seja emitido um certificado com horas, aos participantes e palestrantes da roda de discussão. O vídeo indicado no convite deve ser assistido no momento e no local que for conveniente ao inscrito. No roteiro da live é introduzida a proposta do projeto de ensino não-formal, e na sequência os convidados palestram sobre o assunto. Após sua fala é aberta a discussão para os participantes. O tempo de duração das discussões on-line é de uma hora e meia, com a leitura e mediação de todas as interações postadas no chat.

BLENDED LEARNING: O FUTURO NA SALA DE AULA REFORÇARÁ O ENSINO HÍBRIDO

CARLA PLANTIER MESSAGE
ANA PAULA AMBRÓSIO ZANELATO MARQUES
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA
ANA CAROLINA NICOLOSI DA ROCHA GRACIOSO
CÉSAR DALTOÉ BERCI
JOÃO PUCCI NETO

A sociedade está vivenciando uma pandemia, o Covid-19. Por esse motivo salas de aulas foram fechadas e substituídas pelo ensino remoto (síncrono ou assíncrono). Antes dessa realidade, foi estudado com uma turma de programação de computadores (PC) o blended learning (BL), que é uma modalidade educacional que mescla metodologias e práticas de ensino e aprendizagem no espaço presencial e on-line. Nessa mescla, variados recursos tecnológicos foram usados. O BL poderá se fortalecer mais no pós-pandemia, visto mudanças realizadas nesse período. Os docentes, se viram impostos a mudar, a aprender ferramentas de tecnologias para continuar suas aulas. O estudante por sua vez, precisou se adaptar ao ensino remoto e vencer desafios e barreiras, como falta de equipamentos adequados e dificuldades de conexão. Refletir sobre o ensino e aprendizagem pós-pandemia baseada em experiências vividas a partir de uma perspectiva de BL. O BL exige formação docente e mudança de paradigma, considerando que o mesmo será mediador do processo de ensino e de aprendizagem. O futuro é incerto, muitos não sentem segurança em estar presencialmente com muitas pessoas. Antes de uma vacina estar disponível para a população, acreditamos que o BL será bem aceito e também pela já adaptação dos docentes e estudantes, acreditamos que o BL será uma tendência na área da educação pós-pandemia. Na pré-pandemia os conteúdos da disciplina de PC foram estudados com o BL. Foi adotado o modelo Sala de Aula Invertida, a cada novo conteúdo, o material era fornecido on-line e no presencial eles debatiam, tiravam suas dúvidas, o que muitos chamam de lição de casa presencial. O foco era instigar maior autonomia dos estudantes e propiciar aprendizagem participativa e colaborativa. Em muitos momentos alguns estudantes reclamavam de estudar o conteúdo em casa, pois não tinham tempo, mas passado alguns encontros interessaram-se em estudar já tendo contato prévio do conteúdo da aula. Como dito, estamos com atividades remotas, muitos precisaram se adaptar, aprendendo mais ferramentas on-line de tecnologias. É provável que enquanto não saia vacina para Covid-19, a adoção do BL será grande, visto que os docentes foram se adaptando a atuar com as aulas on-line. O docente sem precisar estar somente no presencial tem a possibilidade de estar em diversos contextos dos seus estudantes e assim adaptar e chegar em um ponto comum para que atinja a todos e contar estudantes mais pró-ativos.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Educação

Fórum de discussão -
Limitado 20 vagas

COMO A VIVÊNCIA FAMILIAR INFLUENCIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

RAFAEL REBES ZILLIANI

ANA CLAUDIA MORO

JOELMA FERNANDA AURELIANO DOS SANTOS

SIMONE GENOVEVA MATTIUZZI ALVES

SAMARA SANTOS DA SILVA

RONALDO GARCIA ALMEIDA

THAINÁ VALENTIM CANGUSSU

A escola e a família são as principais instituições para a formação do ser humano e de seu caráter, nesse sentido identificamos um dos principais problemas no ambiente escolar que é o bullying, constituído por um conjunto de ações e atitudes agressivas, intencionais e repetidas, adotado por um ou mais alunos, causando intimidação, hostilização, exclusão e medo na vítima. Sendo o pedagogo formador de opinião, a escolha do tema nos levou a trabalhar com os alunos do terceiro ano do Ensino fundamental atividades que desenvolvam essa consciência sobre seus atos, e mostrar a importância da família nesse processo. O objetivo é desenvolver a conscientização e prevenção do bullying no ambiente escolar e a boa convivência entre as crianças, criando assim a reflexão sobre o quanto a prática do bullying é prejudicial em todos os aspectos; estimular o trabalho em equipe e uma boa convivência, evitando assim a exclusão, o preconceito, o desrespeito e a violência entre os alunos. Ao iniciar o projeto constatou-se que apesar da convivência escolar oferecer diversas oportunidades de aprendizado, a frequência de casos sobre Bullying cresceu consideravelmente. O retorno foi muito positivo por parte dos alunos, e dada a importância do tema é um projeto que pretende-se continuar com o intuito expandir os horizontes dos alunos e criar uma conscientização ainda maior aos mesmos, bem como a família que é quem dá suporte fora do ambiente escolar a essas crianças, portanto, não podemos deixar que a desinformação sobre esse tema, tome conta das famílias e do ambiente escolar. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. A hipótese/problema inicial partiu de que certos tipos de bullying vêm de dentro de casa, quando os pais/responsáveis o cometem ou quando permitem que as crianças façam, e não as corrigem. Para desenvolvimento foi criado um grupo no app de mensagens Whatsapp, e realizada reuniões o programa Google Meet para facilitar a troca de ideias. Realizamos o estudo de caso, partindo de entrevista com professora do 3º Ano do Ensino Fundamental I. Usamos a base do Mapa Mental, dividindo entre o grupo, tarefas a serem desenvolvidas e realizadas, fizemos pesquisas quantitativas e qualitativas. Após a construção inicial, aconteceu uma roda de conversa para obter um feedback dos alunos, entre outras atividades como exibição de vídeo, dinâmica do barquinho, e um jogo: "Eu penso sobre bullying" além de atividades em papel e cartolina com criação de frases e desenhos.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL.

MILENE APARECIDA ELIAS CIABATTARI

O resumo apresenta a Comunicação Não Violenta abordagem desenvolvida por Marshal Rosenberg como uma ferramenta de intervenção psicopedagógica. Considerando que aprender a conviver é um dos pilares da educação notamos a importância de uma ação efetiva para que as relações entre os segmentos que fazem parte da escola passem compreender seu real papel diante dos conflitos. O projeto de intervenção psicopedagógico seguindo os princípios da obra de Marshal Rosenberg pretende observar as ações concretas que afetam nosso bem-estar. A ideia é unir teoria e prática para construir uma comunicação de qualidade entre diversos segmentos da escola. Identificar quais elementos da realidade escolar estão relacionados à indisciplina geralmente apontada pelo corpo docente como um ponto de fragilidade no processo de aprendizagem na Avaliação Institucional. Conhecer a escola e as relações dos sujeitos para determinar propriedades da escola que de fato são facilitadores ou dificultadores da aprendizagem com a intenção de levantar hipóteses e criar uma ação capaz de mobilizar os sujeitos a uma melhor interação e conseqüentemente a melhor aprendizagem. O projeto aponta a comunicação não violenta como uma estratégia de intervenção para melhorar a convivência escolar, por estimular o diálogo o respeito, a compreensão e preocupação com os outros. A linguagem faz parte do ser humano é pela linguagem que nos buscamos entender quem somos e, em que mundo vivemos. Assim, comunicar-se com observação e cuidado consigo e com o outro abre oportunidades de ampliar nossa capacidade conviver com as diferenças de pensamento, sentimentos e ações dos outros. O projeto de intervenção psicopedagógica pretende formar grupos de conversa pautados na comunicação não violenta, oferecer espaços de escuta de si e do outro, observar o outro e a si durante a interação, formar uma tese e a partir da antítese formular uma síntese que seja transformadora e significativa para todos do grupo. Propõe que o professor como mediador dos grupos observe quais ações dos alunos eles consideram agressivas e como essas ações o afeta e vice-versa; convidando a identificar os sentimentos que temos ao observar nossas ações; auxiliando a esclarecer quais valores e reais necessidades geram nossos sentimentos; e estimulando a ter ações concretas que enriqueçam nossa vida.

CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DIANTE DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CARLOS EDUARDO RODRIGUES

RAQUEL SILVA BATISTA

JACKELINE PRISCILA COSTA CANO MALAQUIAS

KAROLAINE CLAUDIA DOS SANTOS

O ano de 2020 será lembrado pelo triste episódio da pandemia do COVID-19, o vírus que ataca o sistema respiratório surgiu na China e rapidamente se espalhou pelo mundo trazendo consequências graves em diversos setores da sociedade. Diante disto, nós professores temos trabalhado por meio das plataformas digitais. Somos da escola pública estadual, no qual as aulas são regidas no Centro de Mídias que engloba a educação. A pesquisa refletiu sobre o ensino tecnológico, o meio social e a exclusão digital, de forma que ocorra a conscientização e o pensamento crítico. Considerando que os estudantes são de diferentes realidades econômicas o estudo questiona: como os alunos estão acompanhando as atividades escolares remotamente? Essa é dúvida pertinente ao contexto atual já que o distanciamento entre o educador e o educado impossibilita uma avaliação contínua da aprendizagem, cabendo ao educador apenas confiar nas habilidades e competência dos alunos no domínio da tecnologia. Nós professores e alunos não estamos afetivamente realizados com o ensino remoto porque é um método imposto pelo momento e ambos têm que desenvolverem habilidades e competências sem qualquer capacitação e equipamentos adequados. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Sem financiamento. Há uma grande exclusão digital que caminha lado a lado com a exclusão social, pois ambas são formas de redução da participação cidadã nas democracias contemporâneas. Nesse sentido observamos a existência de uma segregação entre grupos sociais representados pelo nível de comando das novas tecnologias, de um lado os que dominam as ferramentas de informática do outros os que não dominam. A exclusão digital é a diferença entre os que colhem os benefícios proporcionados pelas novas tecnologias de informação e comunicação e aqueles que não. Nesse aspecto os jovens adquirem uma série de vantagens em relação às gerações anteriores, pois a frequência que utilizam a internet permitem oportunidades online explorando seus benefícios. Contudo fica a dúvida: será que todos os jovens exploram ao máximo as potencialidades da internet? Ou apenas fazem uso de modo superficial com jogos e redes sociais.

CULTURA POPULAR EM PRÁTICAS LITERÁRIAS

GABRIELLY DONÁ
ISABELA DELLI COLLI ZOCOLARO
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Sabe-se a relevância de trazeremos à tona a cultura popular na sala de aula, pela importância das crianças conhecerem diferentes culturas, assim como se aproximar da sua própria. Pensando nisso, o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil - CELLIJ, onde ocorre semanalmente contações de histórias para crianças da rede pública e da rede privada, propôs três ciclos de contações de histórias que aconteceram em momentos distintos; nos quais nas histórias contadas estavam inseridas temáticas culturais como folclore, o afro-brasileiro e entre outros. Dessa forma, o primeiro ciclo teve como tema as lendas, o segundo o cordel e contos populares, e o terceiro foi sobre a consciência negra. Nosso trabalho tem como objetivo sintetizar e apresentar as práticas realizadas nesses três ciclos, focando, principalmente, na propagação da cultura popular. Mostrando possíveis formas de trabalhar temáticas culturais por meio da literatura e contação de histórias. Dessa forma, durante a experiência foi possível perceber a curiosidade e o interesse das crianças, além de ressaltarmos a importância de trazer para os dias de hoje a cultura popular e as histórias que perpassaram por vários anos de geração para geração através da cultura oral. Partindo das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) dispusemos de momentos antes, durante e após as contações; nos primeiros momentos as crianças tinham contato com elementos que as levavam a levantar hipóteses sobre o que iriam ouvir, em seguida ouviam-se as histórias e após essa prática, propomos momentos de síntese e sumarização, que são parte das estratégias de leitura propostas também por Girotto e Souza (2010). No primeiro ciclo contamos quatro histórias, sendo elas: A festa no céu; A lenda da mandioca; O mar, o sol e a lua; e, Como o céu foi parar lá em cima; já no segundo foi contado um cordel chamado A bagunça dos brinquedos e o conto O caso do espelho; e, no terceiro ciclo foi contada a história Obax.

EDUCAÇÃO REMOTA: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSIMEIRE MARQUES GONÇALVES
JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA

Com a pandemia/2020, o sistema educacional brasileiro foi modificado pela suspensão das aulas presenciais. Nós, professores, deparamo-nos com uma situação inusitada: ter que trabalhar remotamente. No ensino público, em especial na Educação Infantil, este home office improvisado demandou além de grandes adaptações físicas e familiares, a exigência de que em curto tempo e pouca instrumentalização ofertada pelas redes, agregássemos conhecimentos novos à nossa prática, não somente à educativa, mas de domínio de recursos tecnológicos. Desvelar e provocar discussões sobre essa situação justifica este trabalho, que objetiva relatar minha experiência como professora da Educação Infantil na modalidade creche em Presidente Venceslau/SP. Concluimos que o impacto do ensino remoto de emergência vai além das dificuldades com a tecnologia, coloca em questão a familiaridade docente com elas e sua capacidade de improviso com o que tem em casa, desestruturando sua identidade como mediador do processo educativo, no qual o contato direto com o aluno é fundamental e na educação infantil, essencial. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Grupo de estudo IPTECHI Inicialmente, a Prefeitura determinou que a cada semana, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) seria responsável pelo planejamento e produção das atividades e vídeos, e que estes seriam compartilhados com as outras unidades em rodízio. Fomos notificados que, os materiais seriam disponibilizados pelo site da Prefeitura, impressos nas escolas e fornecidos aos pais/alunos. Na vez da minha EMEI, comunicamo-nos e percebi as dificuldades tecnológicas das colegas; ficando eu, a responsável por digitalizar e formatar os arquivos. Em julho, intencionando aproximar a equipe da rede e aprimorar as ações realizadas, as reuniões pedagógicas retornaram por Google Meet. Porém, seu uso causou apreensão nos professores, por não saberem como acessar, ligar o microfone, compartilhar arquivos e vídeos. Também, ocorreram problemas relacionados à conexão e à exposição de nossa vida particular: como e onde moramos, interrupções por familiares aparecendo no vídeo ou sons externos. Quanto ao público da creche, em agosto foi criado um grupo de WhatsApp com os pais (para o maternal), com intuito de resgatar o vínculo com as famílias; facilitar seu acesso às atividades pedagógicas semanais e pedir que os pais registrassem as crianças realizando essas tarefas. Poucos pais mandaram alguma devolutiva, evidenciando a escassez da participação deste público.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral on-line

Ciências Humanas

Educação

ENSINO REMOTO COMO ALTERNATIVA EM UMA DISCIPLINA DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTU SENSU

PAULO CELSO FRANCISCO
ALINE MORENO DASSIE
WILSON LEONOR KUNZE
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

O presente relato de experiência mostra a importância da adoção do ensino remoto durante o primeiro semestre de 2020, em uma disciplina do programa de Pós-graduação Strictu Sensu, de uma Universidade particular localizada no interior do Estado de São Paulo, como alternativa durante a COVID-19. Neste período, as aulas presenciais foram suspensas e passaram a ser ministradas remotamente. Nosso objetivo é demonstrar que mesmo com a adoção de um novo modelo de aula, o processo de ensino e de aprendizagem não foi comprometido, mesmo com 90% das aulas à distância. Diante desse cenário, concluímos que o aprendizado não foi comprometido em nenhum momento, pelo contrário, o fato das aulas serem remotas, impulsionou os estudantes para a realização prática na utilização das ferramentas das metodologias ativas e da tecnologia na educação, trazendo como resultado a constatação de que é possível aprender no modelo de aulas remotas tanto quanto no presencial. A disciplina foi vivenciada utilizando-se a plataforma Google Meet, respeitados os dias e horários fixados no cronograma inicial. A primeira aula foi realizada presencialmente, na qual a professora discutiu sobre o conceito de metodologias ativas e o Peer Instruction. O encontro seguinte previa a realização de um World Café presencial, o que não foi possível, uma vez que as aulas passaram a ser remotas. Além do World Café, foram abordadas as metodologias Problem Based Learning, Team Based Learning, juntamente com a ferramenta online TBLactive, Método trezentos, Redes Sociais como Espaços Educativos, Aprendizagem Baseada em Projetos, Gamificação e Aprendizagem Móvel e estratégias ativas de aprendizagem. Os materiais para estudo foram previamente disponibilizados em um ambiente virtual de aprendizagem da própria Universidade, onde os estudantes tinham acesso prévio ao conteúdo a ser discutido, bem como as aulas gravadas eram disponibilizadas para acesso aos alunos. Foram criados grupos de estudo no Whatsapp, para discussão e realização de trabalhos para apresentação. O que pudemos observar, foi que todos os envolvidos no processo, desde a instituição de ensino, docente e discentes, apesar de nunca terem vivenciado algo tão inédito, participaram ativamente para que os objetivos curriculares fossem alcançados.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, AUTOCONHECIMENTO E AUTOTRANSFORMAÇÃO**VANESSA ANANIAS MALACRIDA**

A educação precisa ser repensada e os professores necessitam se reinventarem, isso requer formação continuada, receptividade e desejo de autotransformação. Este resumo relata a experiência de Ensino realizada com professores e coordenadores da Educação Infantil do município de Taciba-SP. O curso teve por objetivo aprimorar a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC partindo de uma proposta de formação continuada inovadora, com a concepção de que a educação deve ir além do aspecto cognitivo, contribuindo para o desenvolvimento humano por meio autoconhecimento e autotransformação. Conclui-se que é preciso promover momentos para refletir sobre os rumos tomados pela própria existência, o impacto da ação docente, repensar o próprio trabalho, a própria vida e aproximar o sujeito do seu interior, uma vez que, a modernidade líquida traz consequências como a proliferação de psicopatologias, individualismo, consumismo, falta de empatia e de solidariedade. O conhecimento precisa nos tornar pessoas melhores. Se os conteúdos são vivenciados e na formação há momentos para olharem para si próprios, usar a criatividade, se expressar, se colocar no lugar do aluno, discutir e trocar experiências, os professores aprendem mais na formação, o que pode contribuir não só para transformação da prática, mas também para a autotransformação e autoconhecimento, ampliando a visão de mundo e de si mesmo. Neste momento de distanciamento social, possibilitar momentos assim nas formações e ultrapassar o aspecto meramente cognitivo, foi de suma importância. As ferramentas digitais utilizadas na formação serviram para levar os professores a vivenciarem o conteúdo. Registraram a autoavaliação no portfólio digital. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Secretaria Municipal de Educação de Taciba -SP. O curso de 120 horas foi dividido em 3 blocos, no segundo bloco, devido a pandemia, passou a ser por vídeo conferência, embora tivesse dúvidas se seria possível manter o dinamismo do curso via on-line. Há algum tempo me preocupo com o aspecto emocional e desenvolvimento pessoal dos cursistas, utilizando a arte (pintura, filme, música) e literatura para promover reflexões e autoconhecimento. O fator emocional foi abordado alinhado ao conteúdo da BNCC, documento oficial que define as competências gerais e objetivos para serem desenvolvidos pelos alunos. O fato de ser online não impediu o dinamismo, encontros temáticos, realização de brincadeiras, danças, recriações de obras de arte, festa junina e chá literário.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONHECER PARA VALORIZAR, VISITA AOS POVOS
INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI EM UMA ALDEIA NO MS

FERNANDO SCHLINDWEIN SANTINO

Neste relato de experiência o autor [falante do idioma guarani] enquanto estudante de licenciatura em Pedagogia na disciplina "Educação Indígena" da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV), descreve suas experiências sobre a visita à Aldeia Pirakuá - MS, em 2018. A visita fora realizada pelos acadêmicos de Ciências Sociais e Pedagogia e objetivou conhecer, na prática, o contexto educacional, social, cultural e político dos povos indígenas Kaiowá e Guarani do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Destarte, neste estudo, o objetivo é divulgar para a comunidade acadêmica as experiências vividas, bem como as aprendizagens acerca dos povos indígenas, na intenção de valorizar a história e cultura dos povos indígenas no MS e no Brasil. Com base em autores como, por exemplo; Knijnik (1993); Boaventura (2003) e; Grupioni (2006). Destaco que, a visita à aldeia fez com que eu - futuro professor - tivesse a capacidade de colocar-me no lugar do "outro", desconstruindo a visão estereotipada de que "índio é tudo igual", "são atrasados" e "sem alma". Durante a visita, foi possível conscientizar-me da importância de uma (futura) atuação em sala de aula que vise acabar/minimizar com o "silenciamento" das culturas subalternizadas socialmente. Em suma, sobre as considerações/aprendizados enfatizo a necessidade de divulgar e valorizar a cultura indígena, uma vez que, o atual (des) governo busca "apagar" a dívida histórica que o Brasil tem com os povos indígenas, em nome da "família tradicional brasileira", citando frases que visam uma educação assimilacionista como, por exemplo; "Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós". Nota-se que estamos a vivenciar "tempo tenebrosos", que denunciam a necessidade de investimentos em políticas públicas na Educação e na Educação Escolar Indígena, para que as escolas trabalhem na perspectiva da interculturalidade, por exemplo. Por fim, compreendi, ainda na graduação, a importância de não estereotipar a imagem dos povos indígenas, evitando atividades que criem/reforcem tal imagem. Ressalto que, ainda há muito a ser pesquisado, mas acredito que com a divulgação, diálogo e a união dos povos indígenas com a comunidade civil é possível lutar por uma educação emancipatória e humana de qualidade. Especificamente, sobre as atividades desenvolvidas na aldeia, buscou-se dar a voz e vez aos povos indígenas, ao dialogarmos com o cacique, professores, enfermeiros e demais moradores da aldeia.

JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO

VITOR DE MORAIS ALVES EVANGELISTA

RITA MELISSA LEPRE

A convergência entre a informática, a eletrônica e os sistemas informativos proporcionaram uma revolução nos meios de comunicação. Estaríamos vivendo em uma era balizada pelo advento do multiculturalismo, das "tribos digitais", das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e da Internet. Devido à rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX somos testemunhas de uma "singularidade" ou desenvolvimento de um "novo mundo", a "sociedade em rede". Essas novas configurações culturais desdobraram-se em diversas consequências e fenômenos sociais. A revolução digital transformou o espaço educacional. Se nas décadas anteriores a educação era realizada em lugares fisicamente estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores, um ambiente situado no tempo e espaço, na era digital a educação já não possui lugar físico e o saber viaja velozmente nas "estradas virtuais da informação". Dessa forma, buscou-se oferecer ao Curso de Pedagogia da UNESP-Bauru, pelo intermédio do Departamento de Educação, novas opções de propostas de ensino que pudessem favorecer o aprendizado dos conteúdos e motivassem os alunos a aprenderem. O objetivo foi proporcionar diálogos entre as práticas midiáticas culturais contemporâneas e as práticas escolares, assim como identificar as possibilidades de elaboração de conteúdos e estratégias didáticas no ensino. O acesso ao conhecimento está disponível nas redes tecnológicas e em suas interações e não restrito somente à sala de aula. O cotidiano da escola e de seus alunos estabelece que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem levando em conta a diversidade de seus alunos. O professor deve estar constantemente estimulado a modificar a sua ação pedagógica. A disciplina ofertada forneceu conteúdos sobre o uso dos jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Uma das alternativas para auxiliar no processo de aprendizado, são os jogos eletrônicos. As mídias digitais, especialmente os jogos digitais, devem ser parte constante do ambiente escolar, trazendo a motivação, engajamento e imersão do estudante com as novas tecnologias para a interação com os conteúdos programáticos das disciplinas escolares. Tal experiência forneceu subsídios para a compreensão do advento dos jogos eletrônicos como fenômeno midiático e sobre suas possibilidades e potencialidades como ferramenta tecnológica no âmbito escolar

LITERATURA NO CÁRCERE: UMA EXPERIÊNCIA COM MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE, NA
APAC FEMININA DE GOVERNADOR VALADARES

LUCIANA RIBEIRO GUIMARÃES

Intervenções de ensino no ambiente prisional são de suma importância para que o direito da pessoa presa à educação seja garantido. Este trabalho surgiu como parte integrante de um projeto de extensão, com finalidade de oferecer oficinas de literatura para as mulheres presas da APAC (Associação de Proteção e Assistência ao Condenado) feminina de Governador Valadares, Minas Gerais. O projeto original objetivava a produção de bordados em poesia, para exposição em espaços públicos da cidade. Dessas oficinas de literatura, surgiu o projeto de extensão "Literatura no cárcere", realizado nos anos de 2016 e 2017 pela Universidade Vale do Rio Doce, naquela instituição prisional. Refletir sobre a relação que a mulher encarcerada pode estabelecer com a literatura no ambiente prisional. Este projeto de extensão possibilitou a reflexão de que a mulher presa mantém uma relação muito satisfatória com a literatura, além da simples remição de pena pela leitura. Entretanto, recursos lúdicos devem estar associados ao trabalho com o texto literário. Externar esse aprendizado através de apresentações, principalmente para as famílias em ocasiões festivas, também se mostrou uma vontade constante das mulheres presas. Notou-se através deste trabalho, o quanto a literatura e suas contribuições para a relação de ensino aprendizagem no ambiente prisional podem contribuir para a ressignificação da identidade da mulher presa, ampliando suas perspectivas de vida e elevando sua forma de pensar a relação consigo próprias, com o outro e com o mundo. Oficinas de introdução à literatura com estudos sobre texto literário e não literário, prosa e poesia, gêneros, com uso de recursos áudio visuais. Realização de oficinas de redação, cordel e xilogravura em isopor, leitura dramatizada e teatro de sombras. Desenvolveram-se debates e rodas de conversa sobre os textos literários lidos, filmes, animações e documentários usados. Três trabalhos gerados dessas oficinas se destacam: exposição de xilogravuras e cordéis; leitura dramatizada de "Morte e vida severina" de João Cabral de Melo Neto; encenação do cordel "A mulher que vendeu o marido por 1,99", de Janduhi Dantas; apresentação de teatro de sombras do poema "O relógio", de Vinícius de Moraes e da música "Aquarela", de Toquinho.

LUDOTECA: A APLICAÇÃO DE PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAUANA OLIVEIRA SILVA

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA: Trabalhar a ludicidade na Educação Infantil possibilita um ensino-aprendizagem mais participativo e prazeroso. Além de englobar o brincar e as brincadeiras, por meio das mesmas ocorre a interação entre as crianças, melhorando o convívio social dos participantes e auxiliando também no desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo do alunado. Tendo em vista a importância da ludicidade para a educação infantil, a adesão por essa temática surgiu do interesse em apresentar um espaço que contribua para o aprimoramento lúdico. Assim, a Ludoteca destacou-se como um local onde o brincar não é forçado nem obrigatório, o que ocorre são estímulos à criança convidando-a a formar novas concepções de mundo e despertar sua imaginação e criatividade. **Objetivo:** O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências de intervenção desenvolvidas com alunos do Infantil II de uma instituição da rede privada, como requisito para a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil- Creche, do Curso de Pedagogia da Faculdade de ciências e tecnologia- UNESP. A fim de refletir sobre a importância e a contribuição do espaço denominado Ludoteca para o desenvolvimento lúdico dos alunos. **Conclusão:** Portanto, entende-se a Ludoteca como um ambiente desenvolvedor da ludicidade, onde a criança possui autonomia para escolher e determinar o que brincar e como brincar. Além de ressaltar a importância desse relato para uma melhor compreensão e adesão a espaços como o acima supramencionado, que propiciam o elemento lúdico, desenvolvendo atividades de estímulo à ludicidade e proporcionando uma aprendizagem significativa por meio do brincar e do criar. **Descrição:** para despertar a criação e a imaginação das crianças dentro da Ludoteca, buscou-se criar um espaço/ambiente adequado e desafiador. Para tanto construiu-se um circuito utilizando objetos em forma geométrica, já existentes na sala. As formas utilizadas foram a de cilindro, representando objetos/representações a serem desviados; quadrados e triângulos que caracterizavam elementos a serem saltados. Em seguida, foi criada uma situação problema onde as crianças estavam sendo desafiadas a percorrer esse circuito, corajosamente, perpassando pelos objetos postos no decorrer do percurso. Após, as crianças criaram e resolveram a situação e o percurso livremente, do modo que acharam melhor.

METODOLOGIA ATIVA TEAM BASED LEARNING: ANÁLISE DA EFETIVIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL

ANA PAULA AMBRÓSIO ZANELATO MARQUES

MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

CARLA PLANTIER MESSAGE

As novas realidades impostas pela Covid19, impactou a sociedade e de modo especial àqueles que atuam diretamente com grupos de pessoas no contexto social, na saúde e na educação. Considerando a realidade da formação profissional os professores do ensino infantil ao superior foram obrigados a adequar ou adaptar seus contextos físicos para o remoto com atuações síncronas ou assíncronas. Não obstante, o resultado demandou formas estruturadas e metodologias ativas para motivar os estudantes ao ensino e aprendizagem de contexto teóricos e práticos, desvelando uma nova e talvez, permanente realidade adaptativa. O objetivo foi analisar a efetividade na adaptação da metodologia ativa Team Based Learning (TBL) no ambiente virtual, com uso do software TBL Active, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de aulas de programação de computadores. A tecnologia permitiu a transposição do ambiente físico para o virtual, com as devidas adaptações. As aulas online expositivas podem se tornar extremamente cansativas e os métodos de ensino precisam ser inovados para esta nova realidade. A aplicação do TBL de forma online, possibilitou um maior engajamento dos estudantes e interação entre os membros das equipes, permitindo o ensino com criatividade e inovação. Os desafios para se adaptar a esta nova realidade são enormes, em vários aspectos, tanto para os estudantes quanto para os docentes. Para os estudantes são as dificuldades de acesso à internet, falta de atenção e disciplina em suas residências, inadaptação ao ambiente de estudo, entre outros, por outro lado, o docente, necessitou conhecer novas tecnologias, na busca por aulas mais atraentes e inovadoras. Este estudo qualitativo com análise descritiva analítica aborda a experiência da professora na aplicação da metodologia TBL em suas aulas online com seus estudantes do ensino superior. Os procedimentos para coleta de dados foram registrados nas aulas no ambiente virtual do google Meet e portal Universitário. O procedimento de análise foi descrito a partir dos contextos registrados em aula no plano de ensino e em observações realizadas pela pesquisadora. Os estudantes realizaram o estudo prévio com vídeos, seguidos dos testes de garantia de preparo, com utilização do software TBL Active e Google Meet. Cada equipe criou sua própria sala virtual para discussão entre os membros. A professora, acompanhava as discussões nas salas virtuais, e as respostas pelo software TBL Active.

METODOLOGIA DE ENSINO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO AMBIENTE
UNIVERSITÁRIO

ANA PAULA DOMENEGHETTI PARIZOTO FABRIN

Este trabalho destina-se a mostrar uma metodologia de ensino criada em 2016 e utilizada na construção de habilidades socioemocionais em discentes do curso superior em Ciência da Computação e Sistemas de Informação da Universidade do Oeste Paulista. Justifica-se este trabalho devido à percepção de poucas habilidades sociais nos alunos destes cursos e que estavam relacionados com baixa adaptabilidade no ambiente universitário, alta evasão, e dificuldades nas resoluções de conflitos interpessoais. Um método de ensino foi criado a fim de suprir essa demanda dos discentes, bem como ajudá-los na formação integral tanto profissional, como na sua totalidade. O objetivo desta experiência de ensino foi analisar se a metodologia aplicada conseguiria aprimorar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos universitários no que diz respeito a questões socioemocionais, envolvendo resolução de problemas, habilidades de comunicação, desenvolver de empatia, resolver conflitos interpessoais e aumentar a assertividade destes discentes. Como consequência da aquisição dessas habilidades, esperava-se obter maior adaptação ao ambiente universitário, maior bem-estar subjetivo, melhorar a própria percepção e reconhecimento de emoções intra e interpessoais. Esse método de ensino nas habilidades socioemocionais mostrou-se válido para aquisição de competências nas áreas de reconhecimento de emoções, resolução de conflitos interpessoais, e aumento da assertividade, levando também a uma maior adaptabilidade no ambiente universitário e bem-estar subjetivo dos discentes. O método de ensino nas competências socioemocionais baseou-se na aplicação de questionários qualitativos para que o aluno mostrasse o grau de conhecimento prévio nessas questões. Em seguida, foi trabalhado vídeos contendo trechos de filmes, e/ou desenhos animados, a fim de perceberem diálogos com comunicação agressiva e passiva, além da implicação negativa nas relações interpessoais como consequência dessas comunicações não habilidosas. Técnicas de assertividade, resolução de conflitos interpessoais e habilidades de comunicação foram ensinadas e, em seguida, os alunos corrigiam a comunicação não habilidosa mostrada nos vídeos. Em seguida, e apenas se aceitassem, os alunos aplicavam na prática o conhecimento obtido nas relações interpessoais envolvendo suas áreas de vida, como social, afetiva, familiar, acadêmica. Novo questionário qualitativo era então aplicado para verificar a efetividade dessas ações.

MINICURSO COMO ESTRATÉGIA DE PROPAGAÇÃO DE CONHECIMENTO: CONSTRUÇÃO DE MUDANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE EDUCACIONAL.

CARLOS WILLIAN ZANELATO SOUZA

LAÍZI DA SILVA SANTOS

SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

Esta experiência trata-se de um minicurso que teve como título: "Geração conectada e o uso de metodologias inovadoras: impactos na contemporaneidade". Ocorreu em meios remotos nos domínios digitais de uma faculdade localizada no interior paulista. Foram realizados dois encontros de 3 horas de duração, totalizando 6 horas, voltados à formação de professores, para utilização de estratégias ativas que permeiam a prática docente no ensino remoto, por meio da identificação dos estilos de aprendizagem dos estudantes. O objetivo foi apresentar estratégias pedagógicas que proporcionassem construções e reflexões das experiências educativas no período de pandemia. Os participantes demonstraram não conhecer as estratégias apresentadas e forneceram feedback positivo sobre os conhecimentos discutidos, compreendendo que há a possibilidade de aplicação e que foi de grande contribuição este aprendizado em tempos de pandemia. Para superação dos problemas educacionais, torna-se necessária a propagação do conhecimento, sendo assim, pesquisadores e acadêmicos, precisam levar ao chão da escola os conhecimentos produzidos e as inovações, para que possamos unir os saberes científicos com os saberes experienciais e assim construir mudanças no cenário educacional. Os convites para participação foram feitos por plataformas virtuais, sendo disponibilizadas 30 vagas, que foram preenchidas dois dias antes da data de início. Participaram 33% dos inscritos, sendo estes professores: das redes públicas e particulares; do Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior. No conteúdo programático desenvolvido, foram apresentadas escalas de diagnóstico de estilos de aprendizagem, para que os cursistas pudessem refletir sobre a necessidade de inovar as estratégias de ensino, proporcionando ensino significativo e contextualizado, entendendo a singularidade do estudante, identificando assim, estratégias que permeiam cada estilo de aprendizagem. Foram desenvolvidos tutoriais de uso de ferramentas online que possibilitam o desenvolvimento de estratégias e metodologias ativas, dentre elas: gamificação, peer instruction; Aprendizagem Baseada em Projetos; Aprendizagens Baseadas em Equipes e murais digitais. Ao elucidar essas ferramentas, novos horizontes foram abertos para que pudessem refletir sobre as práticas pedagógicas, proporcionando ao docente participante do minicurso a possibilidade de reinventar e tornar suas aulas mais atrativas, trazendo maior engajamento dos estudantes.

O HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS SOBRE SUA PRESENÇA NA CRECHE.

LUCAS COLODO NICODEMOS DA SILVA

A creche enquanto espaço escolar é marcada pelo feminino, pois foi tida primordialmente como um lugar de atuação das mulheres. Mas o que a presença masculina nesse espaço tem a dizer? Entende-se que foi criada certa aversão à adesão de profissionais desse gênero devido a construção social de padrões impostos à figura feminina, que ditam como deve-se performar e comportar. Assim, é de extrema relevância discutir a presença masculina a partir da prática pedagógica em creches como algo desassociado do assistencialismo, que por tempos foi reservado à mulher. O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a prática de estágio supervisionado na ed. infantil (creche) e a presença de uma figura masculina neste espaço, sendo majoritariamente feminino. De acordo com o exposto, concluímos que houve uma discriminação velada por parte da instituição onde foi realizado o estágio. O sentimento de antipatia ao homem neste contexto é reflexo de um paradigma social que o isenta de cumprir responsabilidades na educação do sujeito e atribui o cuidado à mulher, justificando-se com a maternidade e o período de gestação. Por mais que atualmente exista políticas públicas que auxiliem a compreensão do papel do educador na educação infantil, os resquícios do assistencialismo ainda ecoam nas práticas diárias de alguns professores. Apesar de todo o avanço ao que cercam estas compreensões, a creche ainda não desassocia a atribuição do trabalho pedagógico com a personalidade do sujeito. Em relação ao referido estágio obrigatório realizado em uma creche no interior do oeste paulista, não houve grandes empecilhos para a sua realização, sendo que os professores possibilitaram a realização de algumas intervenções. A mais interessante foi a oportunidade de levar as crianças em um campo de futebol que tinha uma ladeira de grama, transformando-a num grande escorregador. De início, não houve muita credibilidade na atividade, mas depois que os sorrisos se refletiam na ânsia do "quero de novo", a aprovação foi certa. Embora não houvesse distinção de gênero explícita por parte do corpo escolar, foi notório que a questão estrutural não se faz valer pela visão das crianças, visto que elas não mostraram esta distinção, tratando ambos com o mesmo carinho, afeto e respeito. Entretanto, que a figura masculina não teve acesso aos momentos de cuidado com crianças de colo, como banho, troca de fraldas e hora do sono; enquanto as demais estagiárias foram automaticamente designadas para esses ambientes.

O PAPEL DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA GESTÃO DO CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEU
ARICANDUVA - DA CIDADE DE SÃO PAULO.

LUIZ FERNANDO NOGUEIRA OLIVEIRA

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados em 2004 na Rede Municipal de São Paulo, são caracterizados como espaços dinâmicos de luta política por educação, lazer, esporte e cultura de qualidade em territórios nos quais esses direitos básicos foram negados. Trata-se, portanto, de uma proposta educacional inovadora que congrega diferentes estruturas educacionais. Nesse sentido, justifica-se a relevância de promover a divulgação de experiências vivenciadas nesse espaço, apontando seus avanços e desafios. O objetivo principal deste relato é contribuir com o debate em torno da função do Supervisor Escolar e de sua colaboração na articulação da equipe de gestão escolar, tendo em vista a revisão de projetos pedagógicos integradores nos CEUs. Por meio dessa experiência, constatei que o trabalho mediador do Supervisor Escolar nas Unidades Educacionais que compõem os CEUs é decisivo para ampliar os espaços de participação na gestão escolar, promovendo, no local, práticas mais integradoras. Durante os encontros, refletimos sobre a importância do compartilhamento de boas experiências pedagógicas para a promoção de uma educação de qualidade social e cultural que envolvam a todos. Num processo dialógico e reflexivo, observei, mês a mês, avanços na construção coletiva de projetos inovadores que deixaram para trás práticas de planejamento isoladas e descontextualizadas, dando lugar a práticas coletivas e significativas. A experiência vivenciada por mim, como Supervisor Escolar, ocorreu no CEU Aricanduva, na Zona Leste de São Paulo. Durante 10 meses de atuação, em 2019, coordenei encontros de formação junto ao Colegiado de Integração do CEU, que é uma instância participativa composta por representantes de todas as Unidades Escolares. Nessa instância, debatemos projetos e ações pedagógicas a serem efetivadas nos espaços e oferecidas aos alunos e frequentadores. Durante o processo, assumi a função de ressignificar o papel fiscalizatório do Supervisor Escolar, de aplicador de normas educacionais governamentais, buscando participar ativamente com as equipes gestoras na revisão dos projetos escolares, de modo que estes revelassem maior coerência com a proposta pedagógica do CEU. Ao longo dos meses, o caráter formativo e humanizado da ação supervisora se refletiu na revisão coletiva e democrática dos projetos, cujo conteúdo se revelou mais coerente com a proposta do CEU, todavia, preservando as especificidades e demandas de cada Unidade Escolar.

O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MICAELA DA SILVA CRUZ

STEPHANIE GOMES MELZ

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos buscando a não exclusão escolar e a inclusão nada mais é do que o ato ou efeito de incluir. Nós, discentes da Pedagogia e bolsistas do PIBID, pensamos sobre o que faríamos para incluir nas atividades um dos alunos com deficiência intelectual na escola em que atuávamos. O objetivo foi incluir esse aluno com deficiência intelectual do contexto de uma das escolas do PIBID para que ele acompanhasse as atividades com outros estudantes. Foi possível compreender que a criança com deficiência intelectual pode e deve estar a par do conteúdo escolar e que programas como o PIBID trás contribuições valiosas, visto que entre seus objetivos está o de evitar que ocorra uma dicotomia entre teoria e prática. O PIBID, então, nos proporcionou essa oportunidade única de colocar em prática tudo que aprendemos dentro da universidade principalmente a educação de um ponto de vista inclusivo. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES Trata-se de uma atividade denominada "Afunda ou Flutua" feita com diferentes objetos colocados na água. Isso despertou dúvidas e questionamentos. No início da atividade, os estudantes foram questionados: "ao serem colocados na água irão afundar ou flutuar?". Os materiais utilizados foram: Bacia com água, papéis, papelão, borracha, pedaços de espuma, buchas porosas, potinhos de plástico, massinha de modelar, pregos, parafusos, dentre outros objetos. Uma das autoras deste trabalho (que possui deficiência visual) participou da atividade e a criança com deficiência intelectual ajudou no momento de tocar no objeto para saber se ele boiava ou não. Sendo assim, foi uma experiência de troca de ambos os lados. No final da atividade constatamos que, embora tenha havido dificuldades no momento de realizá-la, o aluno conseguiu compreender os motivos pelos quais alguns objetos afundavam e outros não, chegando a dialogar sobre. Além disso, os estudantes puderam refletir sobre as diferenças, as aparências entre outras questões que podem ser trazidas para nossa vida. Foi perceptível o quão importante é a inclusão, não só porque é direito da pessoa com deficiência, mas também porque a criança cria, dentro de si, vontade de aprender. O "Estatuto da Pessoa com Deficiência" menciona em seu Capítulo IV, artigo 27, que a Educação é um direito da pessoa com deficiência e pensamos que iniciativas simples como essa pode contribuir para que a pessoa com deficiência possa se sentir incluída no contexto escolar, especialmente o das escolas públicas do Brasil.

OS CONTRIBUTOS DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA GESTÃO DE CONFLITOS NOS
AMBIENTES PEDAGÓGICOS

GILBERTO BALEJO
CAROLINE LUCAS DOS REIS
MARCELO LUIZ
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

As competências socioemocionais são entendidas como as capacidades individuais que se revelam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, beneficiando o desenvolvimento dos discentes e ampliando as oportunidades de aprendizagem. No curso técnico em segurança do trabalho, no último módulo, os alunos organizam a Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho (SIPAT), além de ser uma obrigatoriedade prevista em lei, a realização é fundamental para alertar sobre a importância de garantir um ambiente seguro e saudável. Essa prática possui uma metodologia de ensino e de aprendizagem que visa desenvolver as competências técnicas e socioemocionais dos discentes, principalmente diante de conflitos. Apontar como as habilidades socioemocionais podem contribuir para ajudar na gestão de conflito, nos ambientes pedagógicos. Foi possível colaborar com desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, ajudando-os a reconhecerem e expressarem suas emoções positivas que são aspectos centrais para as relações interpessoais, além de desenvolver a empatia e o respeito. Vale ressaltar que a empatia é uma competência fundamental para entender as necessidades das pessoas. Além do mais, cultivar os relacionamentos e o respeito é importante para ajudar a conviver com os outros, trabalhando assim a resiliência emocional e a abertura ao novo, contributos das habilidades socioemocionais na gestão de conflitos. Na reunião para organização da SIPAT, houve discussão entre os alunos, chegando a proferirem ofensas uns aos outros demonstrando uma falta de respeito e de diálogo. Nesse cenário, observou-se várias opiniões divergentes e emoções afloradas, as quais podiam ser percebidas por meio de expressões corporais e faciais. Na aula seguinte, propus uma atividade dinâmica sobre autoconhecimento. Para isso, as carteiras foram organizadas em círculo de modo que um aluno pudesse enxergar o outro. Escrevi o nome deles em um pedaço de papel para fazer um sorteio. Cada um deveria pegar um e falar sobre a pessoa cujo nome estava no papel sorteado, mencionando suas virtudes e suas falhas indicando o que ela precisava melhorar para conviver melhor. Na verdade, eu escrevi a palavra "eu" em todos os papéis. Dessa forma, quando o aluno pegava o papel, ele percebia que teria que relatar sobre ele mesmo. Foi um momento de muita emoção e crescimento pessoal, auxiliando os alunos a administrarem suas emoções minimizando os conflitos.

OS DESAFIOS DA PLURALIDADE: A ESCOLA COMO PROGENITORA DA DESIGUALDADE

PABLO AFONSO SILVA

ANDRESA FERNANDA DA SILVA

Este trabalho relata experiências vivenciadas, por nós enquanto discentes, da disciplina de "Práticas de Ensino e Pesquisa em História: Multiculturalismo, Povos Indígenas e Diversidades", do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas, no primeiro semestre de 2018. A intenção do trabalho, surge como uma inquietação sobre as práticas conservadoras que fizeram e fazem da escola um ambiente que exclui a diversidade e promove a desigualdade entre os estudantes, pois, conforme pontua o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998) o saber da elite dominante encontra-se próximo a cultura escolar. Mediante a essa ideia, nosso objetivo visa analisar, por intermédio das atividades de socialização e dos saberes/experiências de cada discente na disciplina, a existência de narrativas e estudos que promovem reflexões sobre o impacto da desigualdade no chão da sala de aula. De forma unanime, ao se pensar no ambiente escolar, tendemos a imaginar que o mesmo seja acolhedor e inclusivo, partindo do pressuposto que a escola deveria ser uma instituição democrática e oferecer condições de acesso e permanência para todos. Portanto, concluimos com a disciplina que a escola tende a reprimir tudo que está fora do padrão, procurando não sair do "currículo proposto" (já que a elite tem mais acessibilidade), propiciando assim, um ambiente escolar com pouco espaço para a pluralidade. Contudo, consoante a Bourdieu (1998) a escola acaba sendo excludente, pois expõe de forma degradante os alunos que estão à margem da cultura dominante. Assim o discurso de igualdade presente na sociedade não se aplica para todos, pois, ocorre uma marginalização das classes populares, com base no conceito de capital cultural de Bourdieu (1998). Segundo o autor, usa-se capital cultural para explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se transforma em uma espécie de moeda que as elites dominante utilizam para acentuar as diferenças, sendo estás destacada no decorrer da disciplina. De acordo com Moreira (2001, p.66) "é preciso reconhecer a pluralidade cultural que cada vez mais se expressa no mundo de riscos globais em que vivemos, tanto nos setores beneficiados pela globalização como nos que ela tem ajudado a marginalizar".

PEDAGOGIA DA ESCUTA E LITERATURA: ELEMENTOS HUMANIZADORES EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

MARIA PAULA OBANDO RODRÍGUEZ

GABRIELLY DONÁ

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

A chegada do COVID-19 impactou repentinamente o fluxo da vida do ser humano ao ter que adquirir uma nova série de hábitos. As emoções convergem no marco de uma incerteza constante, em um tempo cronológico que avança aceleradamente, mas também em um tempo subjetivo que parece intensificar uma série de cargas emocionais acentuando o paradigma do distanciamento social. Nesse sentido, a leitura de diferentes textos, a contação de histórias e a troca de experiências fundamentadas na pedagogia da escuta surgem como construções coletivas resilientes frente ao distanciamento e favorecem novas formas de relação humana. Por sua vez, a literatura age como mediadora nas reflexões coletivas sobre a escuta, a construção de novos diálogos e formas de relação social. Definir como a literatura, elemento que humaniza o sujeito, pode estar presente em diversas ações em períodos de isolamento social. Todas as sugestões de atividades propostas nesse relato vislumbram um momento posterior em que a partilha sobre a rotina da pandemia pode marcar diferença na saúde mental das pessoas, que ao serem escutadas retomarão vínculos que o isolamento não permitiu, essas relações de interação são essenciais. A pedagogia da escuta é um referente não apenas pedagógico, mas uma atitude diária que enriquece as maneiras de relação sustentadas nos supostos de alteridade, respeito e empatia. Ademais, a literatura, expressada em seus inumeráveis estilos, favorece a construção coletiva de experiências estéticas, terapêuticas e simbólicas, repensando o tempo e a carga emocional que carrega a atual conjuntura. Trata-se por fim de expor ideias para ao retomarmos o convívio social ressignificarmos momento tão complicado - o da pandemia e isolamento social. A partir da definição de literatura (CANDIDO, 2010) e da teoria da escuta (RINALDI, 2016) pretendemos sugerir atividades significativas para momentos de isolamento social. Contação de histórias, clube de leitura, discussões em lives temáticas podem fazer o sujeito em isolamento refletir sobre sua própria condição de leitor. Segundo Chambers (2007), ao compartilhar nosso entusiasmo pelas coisas que gostamos ou pelas coisas que não gostamos, construímos significações a partir das interpretações no diálogo em grupo. Por sua vez, a literatura nos ajuda a processar o que é difícil de suportar na vida real, principalmente em tempos complexos (REYES, 2011). Assim, a possibilidade de contar, mas também de escutar, ajuda a criar novos vínculos sociais.

PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E AO TRABALHO INFANTIL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE COVID 19: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

RITA DE CÁSSIA GONÇALVES
SELMA ALVES DE FREITAS MARTIN
LUCIMAR DE CASTRO RODRIGUES
MARIA SUELY GONÇALVES DE OLIVEIRA
JESSICA FERRUCI CEZAR
THALITA OLIVEIRA MARTINS CAMPOS
VANESSA CASTELÃO PASCUTI
MARINA APARECIDA ALVES

A violência doméstica (física, psicológica, sexual e negligência), foi considerada pela Organização das Nações Unidas, em 1996, como um importante problema de saúde pública, tendo em vista o aumento desenfreado das violações de direitos que acometem crianças e adolescentes, incluindo situação de trabalho infantil. Acordos internacionais foram recepcionados pela Constituição Federal de 1988 e sintetizados no artigo 227, que afirma ser "dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. Os órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos - SGD, saúde, educação, assistência social e outros, são convocados a serem vigilantes e protetivos com a situação de vida de cada criança e adolescente. Nesse tempo de pandemia de COVID 19, as crianças estão confinadas e com maior possibilidade de passarem por situação de violação de direitos, principalmente crianças oriundas de famílias empobrecidas, devido as condições de vida. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação - SEDUC por meio dos profissionais técnicos do Setor de Ações Complementares à Educação - SACE (assistentes sociais, psicólogas e educadora em saúde pública), realizou formação para 377 professores do ensino Fundamental Ciclo 1, do primeiro ao quinto ano. Instrumentalizar os professores quanto aos conceitos das violências, aos sinais que podem ser apresentados pelas crianças e aos encaminhamentos necessários. A política municipal de educação entende que a prevenção se dá por meio de trabalhos formativos e da vigilância cotidiana, bem como dos encaminhamentos que se fizerem necessários. Dessa forma, ao realizar esse trabalho, cumpre com o papel protetivo previsto na legislação nacional, em defesa dos direitos das crianças matriculadas nas escolas municipais. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não houve. Formação de professores online, pelo aplicativo Google Meet, por meio de apresentação de slides, discussão de materiais pedagógicos, disponibilização de gravação de contação da história sobre os livros para serem trabalhados com os alunos no ambiente virtual. Discussão sobre o Guia Escolar da SEDUC, organizado pelos profissionais do SACE, e a obrigatoriedade referida no artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente, de notificação aos órgãos competentes situações de suspeita ou confirmação de violação de direitos.

PROGRAMA ESCOLA ABERTA DA TERCEIRA IDADE - EATI / IFRO

MARCELO CAIRES LUZ
RAUL ARAGÃO MARTINS

No Brasil contemporâneo a população com idade superior aos 60 anos avança a passos largos. Ainda que a expectativa de vida brasileira seja inferior à dos países desenvolvidos - o que revela que dispor de uma estruturação básica econômica e psicossocial de qualidade superior à do terceiro mundo promove à população recursos mínimos e essenciais para uma qualidade de vida mais ampla, assistida e desenvolvente - o crescimento dessa população provoca inquietação e é alvo de atenção das ciências da saúde, humanas e sociais. Assim, o IFRO destacou-se no cenário nacional, implantando a primeira escola de atualizações para idosos da rede federal tecnológica. O Programa Escola Aberta da Terceira Idade do IFRO foi desenhado para ser um espaço institucional interdisciplinar, que levasse gratuitamente aos idosos, desenvolvimento humano, estético, crítico e social, a partir de diferentes linguagens artísticas (artes integradas), educação, cultura, inclusão digital, atualização acadêmica, saúde, socialização, diversão e lazer. O programa proporcionou aos idosos e alunos adolescentes dos campi da capital de Porto Velho-RO, um espaço de co-educação entre gerações, envolvendo adolescentes e adultos dos campi, como convivência com docentes de diferentes disciplinas e faixas etárias. Além disso, o Programa teve 120 inscritos e totalizou uma evasão de apenas 12% dos alunos ao longo do período 2019/2020. Vale também registrar, que os professores do IFRO foram "aproveitados" e cumpriram suas cargas de extensão dentro do Programa, estabelecendo uma experiência rica e acolhedora com uma demanda social em alto nível de vulnerabilidade na região Norte do Brasil. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia - IFRO. O Programa EATI-IFRO ofereceu aos participantes disciplinas dinâmicas e diversas, a fim de proporcionar atualização e estimulação física, motora, sensorial e cognitiva, tais como: Fotografia, Espanhol, Direito do idoso, Artes, Língua Portuguesa, Atualização Digital, Matemática, Filosofia e, em especial, Música/Educação Musical a fim de participarem na Pesquisa do Coordenador Geral do Programa, intitulada "Avaliação Cognitiva de Idosos a partir da prática e aprendizagem musical", doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP/Marília/SP. Planejado para atender a população na terceira idade, duas vezes por semana nos períodos matutino e vespertino, os participantes totalizavam cinco horas de atividades semanais e presenciais na instituição. Protocolo CAAE: 26067319.2.0000.5406

RECURSOS LÚDICOS PARA DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ISOLAMENTO SOCIAL

MARIANE DELLA COLETTA SAVIOLI GARZOTTI DE ARAUJO
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

O direito a matrícula de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) nas escolas regulares brasileiras, tornou-se garantido por lei desde a Constituição de 1988, pautada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e na Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 promulgada em 2015, com vista à inclusão social e cidadania. Foi realizada uma ação/prática para a elaboração de recursos lúdicos e acessíveis, que pudessem auxiliar no desenvolvimento global desses estudantes no período de isolamento da pandemia. A proposta dessa atividade atende aos objetivos pedagógicos inclusivos, que visa, além da pesquisa em documentos bibliográficos e legislativos relacionados as políticas educacionais inclusivas, também, desenvolver práticas educacionais, pois levou o aluno/estagiário a confeccionar, por meio de materiais reciclados, recursos lúdicos que ao serem manipulados pelos estudantes público alvo da educação especial, incentivaram os familiares desses estudantes, a criar outros materiais que auxiliaram no estímulo global necessário ao desenvolvimento educacional, cognitivo, social e emocional nesse momento que permanecem em casa. Em tempos de pandemia do covid-19 com o ensino remoto, a elaboração de materiais que auxiliaram no desenvolvimento global e no progresso desses estudantes foi fundamental. Portanto, tendo havido o trabalho colaborativo com a família e o EPAEE, a confecção e o uso orientado pelos docentes, por meio do ensino remoto, puderam auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, conceituais e motoras desses estudantes, oportunizando momentos de lazer, elevando a autoestima, a autonomia, a integração entre o EPAEE e seus familiares, promovendo o desenvolvimento educacional e a humanização. Diante da pandemia do Covid-19, uma fundação municipal de ensino superior de uma cidade do interior do noroeste paulista, por meio do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em que a disciplina de Educação na Diversidade em parceria com o Estágio Supervisionado (Módulo III - Educação na Diversidade), organizou um projeto, em que seus alunos desenvolveram recursos pedagógicos lúdicos acessíveis, por meio reciclados e de acordo com o perfil dos EPAEE. O projeto aconteceu de forma colaborativa e contextualizada com o setor de Educação Especial Inclusiva da Secretaria de Educação Municipal, que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2020, entre os meses de abril até junho.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PARTICIPANTE DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.**HENRIQUE TRAVA VIDOTTO**

O presente relato decorre de uma experiência vivenciada por mim durante minha graduação em Licenciatura no curso de Educação Física da Unesp de Presidente Prudente no projeto Residência Pedagógica. com o intuito de expor como foi a organização e atuação desse projeto, além das contribuições que o mesmo trouxe a minha formação. Basicamente o presente projeto buscou alcançar a inserção e valorização das atividades relacionadas ao estágio como principal determinante da interação teoria e prática de maneira indissociável no curso. Com o presente projeto, me foi permitido presenciar em sua totalidade o ambiente escolar, pelo fato que estivemos presentes desde a atuação de professores, que nos supervisionavam, até como se decorria a organização geral de uma instituição escolar. No meu ponto de vista, o que mais me ajudou a criar uma identidade profissional foram os excelentes modelos de profissionais que nos supervisionavam nossas atuações e as discussões para solucionar situações que presenciávamos na prática. Situações essas que eram expostas de forma ética nas reuniões semanais e buscávamos uma solução de forma coletiva, com compartilhamento de ideais de colegas, experiências já vivenciadas e justificativas teóricas oferecidas pela literatura. Momentos esses que é apresentado na maior parte da graduação. Desta forma, concluo que, projetos dessa magnitude devem ser muito mais destacados e evidenciados para que haja uma continuação, pois como egresso, afirmo com toda minha convicção que faz muita diferença na capacitação de futuros profissionais e com muita felicidade anuncio que em nossa instituição foi aprovada uma nova turma que iniciará este ano e se encerrará no ano de 2022. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES O núcleo do curso de Educação Física da Unesp de Presidente Prudente teve início em Agosto do ano 2018 e encerrou-se em Fevereiro de 2020. Nosso projeto foi composto por 29 residentes, três professoras preceptoras, um professor coordenador e quatro instituições educacionais, que contemplavam do primeiro ciclo do ensino fundamental até o ensino médio. Diante disso, nosso projeto contou com reuniões semanais dos bolsistas com o professor coordenador e quinzenais com as professoras preceptoras para planejamento das intervenções nos espaços escolares.

SUSTENTABILIDADE COMO FERRAMENTA DE AUTODESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA.

JULIANA DE ARAUJO CUBAS DA SILVA
MARCELO D ALESSANDRE SANCHES

Quando pensamos em desenvolvimento sustentável lembramos da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que tratam de: Educação de Qualidade; Água Potável e Saneamento; Trabalho Decente e Crescimento Econômico; Ação Contra a Mudança no Clima (ODS 4, 6, 8 e 13 respectivamente). Surgiu então a ideia de transmitir o conhecimento para além das paredes da sala de aula, por meio do convite de participação no evento "Bio no Parque", em 25 de maio de 2019, na cidade de Ourinhos/SP, organizado pelo Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (UNIFIO). O projeto de extensão foi desenvolvido em duas frentes, o Eixo de Gestão e Negócios com os alunos do 3º módulo do curso Técnico em Recursos Humanos e a Base Nacional Comum com alunos da 3ª série do Ensino Médio, da escola Etec "Jacinto Ferreira de Sá", da cidade de Ourinhos/SP, que expuseram trabalhos relacionados as questões do meio ambiente. Após a conclusão do trabalho, o desenvolvimento pedagógico dos alunos envolvidos foi nítido, já que o senso crítico de pesquisa acarretou o autodesenvolvimento dos discentes. Os alunos do 3º módulo do curso Técnico em Recursos Humanos (componente curricular Tendências e Cenários em Recursos Humanos), apresentaram o trabalho intitulado "Emprego Verde" por meio de exposição em banner do tema, esclareceram dúvidas do público presente, e distribuíram brindes de empresas parceiras que praticam a sustentabilidade. Já os alunos da 3ª série do Ensino Médio aplicaram um Quiz sobre o tema "Por que a Mata Atlântica é importante para mim?", elaborado durante as aulas de Biologia, e também houve exposição de fotos subaquáticas, de autoria do professor responsável, para demonstrar a importância da Mata Atlântica sobre o equilíbrio do oceano. A preparação dos alunos ocorreu durante as aulas teóricas de ambas as turmas, utilizando literaturas pertinentes aos temas, com discussões e debates.

SÍNTESE SOBRE O DESAFIO DAS MUDANÇAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO "PÓS COVID-19",
SEGUNDO LUIZ FELIPE PONDÉ

ANALICE DREGER CUNHA
LEANDRO ALVES DA CUNHA

A pandemia do coronavirus-covid19 causou diversos impactos na sociedade mundial, principalmente por consequência do adensamento de informações trazidos pela mídia, governo e redes sociais, responsáveis por criar uma desorientação no indivíduo fazendo com que este se torna um emissor de informação, podendo transformar a economia, a política, as relações humanas, etc. Sendo assim, é necessário um cuidado especial em diferenciar a informação de alienação para não se prender a uma prisão de ferro, segundo Pondé. O objetivo deste trabalho foi elencar e refletir sobre aspectos importantes referentes a palestra online do Prof Dr. e Filósofo Luis Felipe Pondé, denominada "Desafio das mudanças e Futuro". Devemos olhar o presente com as ferramentas do passado, pois a humanidade já passou por situações semelhantes, especialistas assemelham esse momento à Gripe Espanhola, na época a realidade e informações sobre um vírus eram as mesmas, porém a as ferramentas para divulgação eram precárias. Dessa forma, acredita-se que a população não sairá moralmente desenvolvida, logo não lembraremos da pandemia do Coronavírus-covid/19, como não lembramos da pandemia da gripe espanhola, a sociedade não sairá consciente, novamente. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UNOESTE. Esta pandemia causou também desorientação e transtornos na área educacional, comercial e sociopolítica, visto que muitas empresas se descontrolaram e não se adaptaram à uma repentina e nova realidade, o que causou o fim de muitas delas, principalmente, as que não possuíam jovens entre seus funcionários. Segundo J. Locke o mundo dos sistemas foi impactado, cita Pondé. Os jovens, já são mais alfabetizados em relação a tecnologia, portanto, empresas antigas entraram em crise por seus trabalhadores não estarem introduzidos nessa realidade do home office. Entretanto, as empresas mais efêmeras se adaptaram ao trabalho remoto, como a maioria das escolas e universidades. Apesar disso, um aspecto negativo surge, em torno de 30% dos estudantes acompanham aulas síncronas e assíncronas acentuando a desigualdade, que se destacou ainda mais no cenário atual, agregando mais conhecimento a quem já tinha, conseqüentemente, piorando a situação dos menos favorecidos, escancarando a instabilidade mundial. No futuro próximo os ambientes deverão ser híbridos, ou seja, incluir os diferentes tipos de trabalho, o presencial, o remoto e o à distância. E as escolas passarão a ter que preparar a população para esta nova realidade.

TÍTULO: PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE COVID 19: FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

SELMA ALVES DE FREITAS MARTIN
LUCIMAR DE CASTRO RODRIGUES
VANESSA CASTELÃO PASCUTI
RITA DE CÁSSIA GONÇALVES
MARIA SUELY GONÇALVES DE OLIVEIRA
JESSICA FERRUCI CEZAR
MARINA APARECIDA ALVES
THALITA OLIVEIRA MARTINS CAMPOS
SOLANGE DE FATIMA PLASA

A violência doméstica (física, psicológica, sexual e negligência), foi considerada pela Organização das Nações Unidas, em 1996, como um importante problema de saúde pública, tendo em vista o aumento desenfreado das violações de direitos que acometem crianças e adolescentes. Acordos internacionais foram recepcionados pela Constituição Federal de 1988 e sintetizados no artigo 227, que afirma ser "dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão". Os órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos - SGD, saúde, educação, assistência social e outros, são convocados a serem vigilantes e protetivos com a infância e adolescência. Em tempo de pandemia as crianças estão confinadas e com maior possibilidade de passarem por situação de violação de direitos, devido às condições de vida. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, Coordenadoria de Gestão Educacional - CGE, por meio dos profissionais técnicos do Setor de Ações Complementares à Educação - SACE (assistentes sociais, psicólogas e educadora em saúde pública), realizou formação para 380 professores e 423 educadores infantis da rede municipal de educação. Instrumentalizar professores e educadores infantis quanto aos conceitos das violências, aos sinais que podem ser apresentados pelas crianças e aos encaminhamentos necessários. A política municipal de educação entende que a prevenção se dá por meio de trabalhos formativos e da vigilância cotidiana, bem como dos encaminhamentos que se fizerem necessários. Dessa forma, ao realizar esse trabalho, cumpre com o papel protetivo previsto na legislação nacional, em defesa dos direitos das crianças matriculadas nas escolas municipais. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não há. Formação de professores online, pelo aplicativo Google Meet, por meio de apresentação de slides, discussão de materiais pedagógicos, disponibilização de gravação de contação da história sobre os livros para serem trabalhados com alunos no ambiente virtual. Discussão sobre o Guia Escolar da SEDUC, organizado pelos profissionais do SACE, e a obrigatoriedade referida no artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de notificação aos órgãos competentes situações de suspeita ou confirmação de violação de direitos.

USO DE SEMINÁRIO COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

CAROLINE LUCAS DOS REIS
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
RONALDO GARCIA ALMEIDA
GILBERTO BALEJO
MARCELO LUIZ
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

O ensino técnico, além de desenvolver habilidades e competências técnicas, deve proporcionar o desenvolvimento de competências socioemocionais para boa inserção do aluno no mercado de trabalho. Algumas competências pessoais podem ser desenvolvidas através da adoção de procedimentos didáticos e avaliativos durante o curso técnico, por exemplo, capacidade para trabalhos em equipe, comunicação, resolução de situações-problema e resiliência. Através do uso de seminários, o professor deixa de ser o agente central e passa a ser um mediador entre o aluno e o mundo de informações que ele pode obter através da pesquisa de assuntos pré-determinados pelo docente. É uma metodologia de ensino-aprendizagem que busca desenvolver o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo que os alunos possuem contato com o conteúdo teórico e podem visualizar exemplos práticos em suas pesquisas realizadas para a elaboração do trabalho a ser apresentado. Aplicar o seminário em grupos como metodologia ativa de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e socioemocionais. A experiência de ensino obtida foi enriquecedora. Estabelecemos uma troca de aprendizado com os alunos, gerando novos pontos de vista sobre os mesmos assuntos, otimizando a aprendizagem do conteúdo, que foi demonstrada nas apresentações. É um método de ensino que pode ser utilizado abordando diversos temas na educação profissional, promovendo uma experiência de aprendizagem e o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como trabalho em equipe, resiliência, autonomia de aprendizado, comunicação e responsabilidade. Realizamos uma prática pedagógica com os alunos do curso técnico em agronegócio para o componente curricular de Saúde e Segurança no Trabalho Rural, de forma a conduzir a elaboração e apresentação de seminários em grupos. Orientamos os alunos sobre as formas de pesquisas a serem realizadas, modelos de apresentação, bem como orientações sobre as competências técnicas e socioemocionais que estavam sendo desenvolvidas e avaliadas na prática proposta. Os critérios de avaliação foram: interatividade e colaboração no trabalho em equipe; postura adequada, ética e cidadã; pontualidade e cumprimento de prazos; pertinência das informações. Após as apresentações dos seminários, orientamos os alunos sobre os pontos positivos e de melhoria para os conhecimentos técnicos apresentados e as competências socioemocionais demonstradas.