



ARTIGOS COMPLETOS	1348
RESUMOS	1727
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	1754



ARTIGOS COMPLETOS

A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM QUÍMICA: DO ENSINO REMOTO E EMERGENCIAL AO CHATGPT	1350
A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MEIO A PANDEMIA	1372
A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM NOVO PENSAR SOBRE EDUCAÇÃO	1391
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1403
A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO PARAENSE: UMA ABORDAGEM À LUZ DA POLÍTICA ECONÔMICA MUNDIAL	1415
A VULNERABILIDADE SOCIAL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1432
ANÁLISES SOBRE A ZUMBA, O FITDANCE E O TIK TOK COMO TECNOLOGIAS METODOLÓGICAS DA DANÇA	1448
AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	1459
AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO.	1470
CINEMA, CORPO E INCLUSÃO: ODE AOS DEVIRES EM “NOSSA SENHORA DOS TURCOS” (1968).....	1482
COMO E PARA QUÊ EDUCAR? A FORMAÇÃO HUMANA E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO DESAFIOS NO PROCESSO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE.....	1494
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	1504
DESAFIOS E POSSIBILIDADES AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	1519
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O USO CONSCIENTE DOS RECURSOS NATURAIS	1532
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITOS DE MUITOS... DEVER DE QUEM?	1548
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO DE JOGOS E BRINCADEIRAS	1561
ENSINO DA TABELA PERIÓDICA EM UM CONTEXTO LÚDICO: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE UM JOGO NAS AULAS DE QUÍMICA.....	1572
ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	1583
HISTÓRICO DAS TEORIAS DE PIAGET E VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES PARA AS DISCUSSÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	1595
IMPACTOS DA INSERÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO.....	1606
O ENSINO DE CIÊNCIAS E A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1613
O ESTUDO SOBRE OS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) PRESENTES NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	1628
O MÉTODO DE ENSINO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1644
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	1651
REFLEXÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DO CURSO DE JORNALISMO FRENTE A PROPOSTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2013	1667
ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	1685

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE USO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	1698
UMA POLÍTICA PÚBLICA CRAVADA NA HISTÓRIA: OS INSTITUTOS FEDERAIS	1713

A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM QUÍMICA: DO ENSINO REMOTO E EMERGENCIAL AO CHATGPT

Diego Ariça Ceccato¹, Klaus Schlünzen Junior², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. ²Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: diegoarica@unoeste.br

RESUMO

Objetivo: Esse trabalho tem o objetivo de apresentar a percepção dos estudantes frente ao uso da abordagem Construcionista, Contextualizadas e Significativa (CCS) no ensino superior em Química e propor um debate sobre como a utilização dessa abordagem pode ser beneficiada com ferramentas de inteligência artificial (IA) como o ChatGPT. **Metodologia:** Pesquisa qualitativa com nuances de Investigação-Ação realizada com estudantes de um curso superior em Química no contexto de ensino remoto e emergencial. **Resultados:** Os estudantes, frente à abordagem CCS, desenvolveram projetos nos quais puderem exercer sua autonomia e aprenderam os conteúdos propostos de forma significativa a partir de seus próprios contextos. Os estudantes percebem o fato de serem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem de forma positiva. Eles também anseiam que os conteúdos desenvolvidos tenham relação com seu cotidiano, especialmente com o mundo do trabalho. **Conclusão:** Frente à uma sociedade na qual a informação está cada vez mais acessível e que ferramentas de IA produzem textos e resolvem problemas de complexidade razoável, não cabe mais ao professor somente transmitir informações e nem mesmo pedir aos estudantes que produzam materiais sem nenhum tipo de reflexão posterior. Nesse sentido, a abordagem CCS pode ser utilizada juntamente com o ChatGPT para que os estudantes produzam seus próprios materiais, usando a ferramenta de IA como suporte, e a abordagem como forma dos estudantes refletirem e discutirem sobre o material produzido, aprendendo de forma significativa e a partir de seu contexto.

Palavras-chave: Metodologia inovadora. Inteligência artificial. Ensino por projetos.

THE CONSTRUCTIONIST, CONTEXTUALIZED AND MEANINGFUL APPROACH IN HIGHER EDUCATION IN CHEMISTRY: FROM REMOTE AND EMERGENCY TEACHING TO CHATGPT

ABSTRACT

Objective: This work aims to present the perception of students of the use of the Constructionist, Contextualized and Meaningful (CCM) approach in higher education in Chemistry and to propose a debate on how the use of this approach can benefit from artificial intelligence (AI) tools. like ChatGPT. **Methodology:** Qualitative research with Action-Research nuances carried out with students of a higher education course in Chemistry in the context of remote and emergency teaching. **Results:** The students, in view of the CCM approach, developed projects in which they could exercise their autonomy and learned the proposed subjects in a meaningful way from their own contexts. Students perceive the fact of being protagonists in the teaching and learning process in a positive way. They also want the subjects developed to be related to their daily lives, especially to the world of work. **Conclusion:** Faced with a society in which information is increasingly accessible and AI tools produce texts and solve problems of reasonable complexity, it is no longer up to the teacher to only transmit information and not even ask students to produce materials without any kind of afterthought. In this sense, the CCM approach can be used together with ChatGPT for students to produce their own materials, using the AI tool as a support, and the approach as a way for students to reflect and discuss the material produced, learning in a meaningful way and from its context.

Keywords: Teaching method innovations. Artificial intelligence. Learning methods

EL ENFOQUE CONSTRUCCIONISTA, CONTEXTUALIZADO Y SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN QUÍMICA: DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y DE EMERGENCIA AL CHATGPT

RESUMEN

Objetivos: Este trabajo tiene como objetivo presentar la percepción de los estudiantes sobre el uso del enfoque Construccionalista, Contextualizado y Significativo (CCS) en la educación superior en Química y proponer un debate sobre cómo el uso de este enfoque puede beneficiarse de las herramientas de inteligencia artificial (IA), como ChatGPT. Metodología: Investigación cualitativa con matices de Investigación-Acción realizada con estudiantes de un curso de educación superior en Química en el contexto de la enseñanza a distancia y de emergencia. Resultados: Los estudiantes, ante el enfoque CCS, desarrollaron proyectos en los que pudieron ejercer su autonomía y aprendieron los contenidos propuestos de manera significativa desde sus propios contextos. Los estudiantes perciben de manera positiva el hecho de ser protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También quieren que los contenidos desarrollados estén relacionados con su día a día, especialmente con el mundo laboral. Conclusión: Ante una sociedad en la que la información es cada vez más accesible y las herramientas de IA producen textos y resuelven problemas de razonable complejidad, ya no le corresponde al docente solo transmitir información y ni siquiera pedir a los alumnos que elaboren materiales sin ningún tipo de una especie de reflexión. En este sentido, el enfoque CCS se puede utilizar junto con ChatGPT para que los estudiantes produzcan sus propios materiales, usando la herramienta de IA como apoyo, y el enfoque como una forma para que los estudiantes reflexionen y discutan el material producido, aprendiendo de una manera significativa y desde su contexto.

Palabras clave Innovación educacional. Inteligencia artificial. Aprendizaje activo.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficará marcado na história pelo início da pandemia de COVID-19, doença que afeta especialmente os pulmões. Causada pelo Coronavírus, essa doença infectou mais de seiscentos e setenta milhões de pessoas e levou seis milhões e oitocentos e setenta e sete mil a óbito (JOHNS HOPKINS, 2023). Na educação, estima-se que mais de 1,2 bilhão de estudantes, da educação infantil a superior, tenham sido afetados, entrando em regime de ensino remoto e emergencial desde o início da pandemia (UNESCO, 2020).

Na Educação Superior foram grandes os impactos da pandemia de COVID-19. Segundo dados de Kelly *et al.* (2021), em um relatório do EDUCASE Horizon Report, houve em média uma perda de 15% dos empregos na área de educação e somente na Austrália as instituições tiveram perdas da ordem de 3,0 a 4,5 bilhões de dólares. Segundo o mesmo relatório, mundialmente a média de estudantes matriculados no ensino superior em 2021, foi de 50% dos matriculados em 2019. Esse mesmo relatório aponta que seria um erro se as instituições de Ensino Superior voltassem a ofertar cursos da mesma forma que ofertavam antes da pandemia. Esse documento ainda afirma que em 2020 o ensino de forma remota foi uma reação necessária do setor de educação superior. No entanto, a crescente aceitação dos estudantes pelo ensino on-line oferece uma oportunidade de rever a necessidade de trabalhar com processos de ensino e de aprendizagem na forma totalmente presencial e pode-se avançar para reinventar o Ensino Superior, refletindo sobre o tempo de experiência que é necessário, no campus universitário, para uma aprendizagem realmente significativa.

Passado o período pandêmico, os desafios da educação superior no século XXI em um mundo cada vez mais globalizado e com fluxos de informações cada vez maiores estimulam reflexões sobre como desenvolver nos estudantes, para além de competências cognitivas, aspectos como conscientização, compreensão crítica, autonomia e capacidade de resolução de problemas (SILVA, *et al.*, 2021). Com o intuito de trabalhar aspectos que vão além do cognitivo, as metodologias ativas consistem em uma forma de ensino em que os estudantes atuam como protagonistas, sendo estimulados a participar do processo de aprendizagem de forma mais direta, diferenciando-se do modelo de ensino tradicional, no qual o professor é o centro do processo e “transmite” seus conhecimentos aos estudantes, em uma relação unidirecional (WAGNER; FILHO, 2022).

A simples transmissão de informação ou até mesmo a produção de materiais sem sua devida reflexão, faz ainda menos sentido com o advento da ferramenta de inteligência artificial, ChatGPT. Essa ferramenta é um modelo de linguagem natural baseado em inteligência artificial, desenvolvido pela OpenAI, que pode ser utilizado nas áreas do conhecimento, incluindo a educação. Como um assistente

virtual, o ChatGPT pode ser usado para ajudar estudantes a aprender novos conceitos e a tirar dúvidas sobre determinados temas (PAVLIK, 2023).

Um exemplo da utilização do ChatGPT na educação é seu uso em uma plataforma educacional online para permitir que os estudantes conversem com o assistente virtual e obtenham respostas para suas perguntas sobre determinado tópico. O ChatGPT também pode fornecer informações úteis sobre conceitos complexos, tornando o aprendizado mais eficiente e eficaz. Além disso, o ChatGPT pode ser programado para interagir com os estudantes de forma personalizada, levando em consideração suas preferências de aprendizado e fornecendo sugestões de atividades práticas e recursos de estudo relevantes. Isso pode ajudar os estudantes a se engajarem mais na aprendizagem e a desenvolverem habilidades de autorregulação (LUND; WANG, 2023).

Percebe-se, que o ChatGPT pode ser uma ferramenta valiosa para professores e estudantes na educação, permitindo uma maior personalização do processo de aprendizagem e ajudando a tornar a aprendizagem mais acessível e eficaz, desde que haja uma proposta metodológica sólida, com mediação docente para que o ChatGPT não se torne apenas mais uma ferramenta tecnológica.

Buscando uma aprendizagem mais colaborativa e que proporcione aos estudantes, maior interação e significado com aquilo que é visto em sala de aula, a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) idealizada por Schlünzen (2000) e validada em 2015, propõem em um primeiro momento a criação de um ambiente que viabilize aos estudantes a potencialização de suas habilidades, por meio da estratégia pedagógica Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e do uso de recursos tecnológicos. Com o passar dos anos e estudos realizados para seu desenvolvimento, a abordagem CCS, tem em sua construção teórico-metodológica o construcionismo e é fundamentada em quatro teorias, sendo elas, a piagetiana, vigotskiana, deweyana e freireana (SANTOS; SCHLÜNZEN, 2015), pautado nas ideias de Seymour Papert (PAPERT, 1986) e difundido no Brasil por Valente (VALENTE, 2011).

A vertente piagetiana tem sua contribuição para a abordagem CCS na medida que para Piaget o conhecimento se dá por meio de um processo de evolução das estruturas de pensamento. Para ele o ser humano vai conhecendo o mundo por meio de ações. Nesse processo de interação e ação com objetos externos, o conhecimento é construído e pode ser realizado com o uso das tecnologias digitais. A influência de Vygotsky na abordagem CCS se dá porque para que um processo de ensino e aprendizagem realmente ocorra e os indivíduos sejam capazes de exercer suas potencialidades, é necessário um ambiente que favoreça a ação comunicativa, em que as ações Interpsicológicas influenciam na intrapsicológica, dando possibilidades de os sujeitos expressarem suas habilidades (SANTOS; SCHLÜNZEN, 2015). Dewey, que preconiza que a experiência e a vivência são altamente importantes, contribui para abordagem uma vez que para o autor, tem-se como pressuposto que a experiência junto com a reflexão e a teoria possibilita a construção do conhecimento (DEWEY, 2023). Por fim, a abordagem CCS está pautada na teoria da Paulo Freire, uma vez que um dos principais pressupostos do autor era de que os estudantes fossem ouvidos, emancipados, que suas experiências fossem valorizadas no processo de ensino e aprendizagem. Tal pressuposto se relaciona fortemente com o contexto dos estudantes, tão valorizado pela abordagem CCS.

Para Schlünzen e Santos (2016), a abordagem CCS é um meio de despertar o interesse do estudante à aprendizagem, pois o leva a explorar o problema, pesquisar, descrever, refletir e depurar suas ideias quanto ao tema oriundo de uma ação educacional, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para a construção do conhecimento. Assim, tal abordagem possibilita mudanças nos processos formativos, utilizando as TDIC para o desenvolvimento de projetos e resolução de problemas. Neste processo, o professor faz a mediação pedagógica para formalizar e sistematizar os conteúdos de disciplinas curriculares, trazendo significado e contextualização na aprendizagem.

Embora não seja classificada como uma metodologia, a abordagem CCS usa como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos, estando fortemente relacionada com as metodologias ativas, uma vez que em ambos os casos se procura um maior protagonismo dos estudantes e uma aprendizagem que seja significativa. Souza, Santos e Murgo (2020) ressaltam que as metodologias ativas, retiram o estudante da passividade e o torna corresponsável pelo seu processo de aprendizagem. Esse modelo ativo desenvolve nos estudantes as mais variadas competências como gestão de crises, comunicação e liderança, trabalho em equipes e aprendizagem a partir do erro, o que proporciona maior apropriação do conhecimento (SOUZA; SANTOS; MURGO, 2020).

Contudo as autoras ponderam que embora melhorem os processos de ensino e aprendizagem, estratégias mais ativas, como a abordagem CCS, enfrentam barreiras para sua implementação no Brasil, como infraestrutura e formação docente ainda pautada no método tradicional de ensino, obstáculos em relação ao acesso à tecnologia e até mesmo resistência por parte dos estudantes que estão habituados a serem passivos em toda sua vida escolar e quando precisam se lançar ao protagonismo se sentem inseguros sobre o como e o que fazer durante as aulas (BEZERRA; SILVA; CLAUDINO, 2022; SOUZA; SANTOS; MURGO, 2020; GHEZZI, et al., 2021; WAGNER; FILHO, 2022).

Na Educação Superior, as disciplinas da área de Ciências Exatas e da Natureza são as mais resistentes a modelos que buscam a autonomia do estudante. Para Mazur (2015) o que se tem nas áreas de Matemática, Química e Física é tradicionalmente a aula expositiva com a resolução de exercícios após a explanação do professor, sobre determinado conteúdo. Leite (2018) constata a insistência em um modelo instrucionista na Educação Superior em Química, o que leva à falta de engajamento dos estudantes, pois não se sentem participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem e porque o modelo não favorece o desenvolvimento de suas competências. Sobre o modelo prioritariamente expositivo utilizado nas universidades Mazur (2015, p. 09) constata que:

[...] o problema é a apresentação tradicional do conteúdo que consiste quase sempre num monólogo diante de uma plateia passiva. Somente professores excepcionais são capazes de manter os estudantes atentos durante toda uma aula expositiva. Mais ainda difícil dar oportunidades adequadas para que os estudantes pensem de forma crítica, usando os argumentos que estão sendo desenvolvidos. Conseqüentemente as aulas expositivas simplesmente reforçam os sentidos dos estudantes de que o passo mais importante para dominar o conteúdo ensinado está na resolução de problemas.¹

Diante das potencialidades da utilização da abordagem CCS e também dos obstáculos apontados para sua aplicação no ensino superior na área de Ciências Exatas e da Natureza, especialmente em um contexto pandêmico, esse trabalho teve como objetivo inicialmente verificar a percepção dos estudantes quanto à mudança metodológica ocorrida em disciplina da área de química na educação superior durante o ensino remoto e emergencial, deixando-se nortear pela seguinte questão: Como estudantes da área de ciências exatas reagem ao fato de trabalharem em disciplinas de forma autônoma, abandonando a passividade característica de modelo instrucionista de ensino?

Adicionado a esta questão, com o surgimento de tecnologias de inteligência artificial (IA), que utilizam um modelo de linguagem natural para responder a perguntas, manter conversas e até mesmo elaborar textos com alta precisão e fluência, como o ChatGPT, tem trazido mais uma perspectiva de mudanças para os ambientes de aprendizagem (PAVLIK, 2023). Esta ferramenta está trazendo questionamentos relacionados ao seu uso por parte dos estudantes, para a comunidade educacional e científica, especialmente para os professores que mantem o método tradicional de ensino.

No entanto, no desenvolvimento da abordagem CCS, a utilização de ferramentas como o ChatGPT pode ser um meio de promover a aprendizagem colaborativa, permitindo que os estudantes trabalhem em equipe na resolução de problemas e projetos relacionados à Química. Isso pode ajudar os estudantes a desenvolver habilidades sociais e colaborativas, que são fundamentais na prática da disciplina e na sua futura atuação profissional.

A introdução do ChatGPT no ensino de Química por meio da abordagem CCS pode ser uma forma inovadora de potencializar o aprendizado da disciplina, permitindo que os estudantes construam o seu próprio conhecimento de forma mais ativa e participativa. Com a utilização do ChatGPT, por exemplo, os discentes podem obter respostas rápidas e precisas às suas dúvidas, praticar conceitos de forma mais concreta e significativa, aprimorar a escrita de seus projetos e desenvolver habilidades sociais e colaborativas valiosas.

Este artigo pretende apresentar a percepção dos estudantes sobre as experiências vivenciadas no ensino de Química por meio da abordagem CCS e iniciar um debate sobre como todo o trabalho já desenvolvido pode ser beneficiado pelo emprego de tecnologias de IA.

¹ O sentido de resolução de problemas expresso por Mazur nesse trecho é aquele de resolução de exercícios mecânicos, as famosas listas de exercícios utilizadas no ensino de ciências exatas. A referência não era a resolução de problemas reais e significativos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esse estudo se deu por meio de uma abordagem qualitativa, a qual é largamente utilizada em áreas como educação e saúde, por ser capaz de incorporar significados a ações e palavras dos sujeitos. Pesquisadores que trabalham com tal tipo de pesquisa buscam uma não somente uma análise objetiva dos dados, mas uma compreensão detalhada da subjetividade dos sujeitos envolvidos em um determinado contexto a ser estudado (SALVADOR *et al.*, 2020).

Santos *et al.* (2020) destacam que a pesquisa qualitativa é muitas vezes alvo de críticas sobre sua falta de generalizações e rigor científico, quando comparada às pesquisas quantitativas de caráter positivistas. Os autores ressaltam que é necessário levar em conta que a pesquisa qualitativa é demarcada por um forte fator humanístico, interacional e empático e que aspectos subjetivos devem ser considerados e isso não torna a pesquisa menos rigorosa.

Dentro da pesquisa qualitativa, temos as pesquisas do tipo Investigação-ação. Elliott (2000) e Tripp (2005) chamam a atenção para o caráter cíclico ou espiral da Investigação-ação. Para Elliott (2000, p. 17-18) a Investigação-ação se comporta como uma espiral, na qual a cada encerramento de um “ciclo” é possível ver o problema com novos olhos e continuar o processo de melhora.

Dessa forma por se tratar de uma pesquisa que buscou a transformação social por meio de detecção de problemas na área educacional, a formulação e implementação de estratégias de melhoria e avaliação dessas estratégias, Elliott (2000) e Tripp (2005) nos dão sustentação para afirmar que essa pesquisa possui nuances de Investigação-ação.

A pesquisa se deu em um contexto de ensino remoto emergencial devido à pandemia de COVID-19 no segundo semestre de 2020 em uma universidade particular do Estado de São Paulo. Em se tratando de pesquisa que envolve seres humanos, antes de iniciar a fase de intervenção com os participantes, o projeto passou por apreciação de um Comitê de Ética (CEP) sendo apresentado ao comitê e posteriormente aos participantes os documentos necessários para o desenvolvimento do trabalho (autorização da instituição e termos de consentimento, etc). O projeto foi aprovado e possui o seguinte Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 35206620.6.0000.5402. Somente após a aprovação do comitê de ética é que a pesquisa teve seu início.

A investigação foi realizada dentro do desenvolvimento da disciplina de Cinética Química (CQ). Para a inserção como participante da pesquisa, estabelecemos como critério de inclusão: a) estar matriculado na disciplina e b) aceitar participar da pesquisa após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Excluímos do estudo aqueles estudantes que não participaram de pelo menos 70% das atividades propostas na disciplina.

Dos 15 estudantes matriculados na disciplina, 14 aceitaram participar da pesquisa, sendo que um estudante evadiu do curso durante a disciplina, totalizando então uma amostra de 13 estudantes. A Tabela 01 a seguir reúne as informações relativas aos participantes da pesquisa para uma melhor visualização.

Tabela 01. Participantes da Pesquisa

Disciplina	Matriculados (População)	Aceitaram participar da pesquisa	Foram excluídos durante o estudo	Participaram da pesquisa até o final (Amostra)
Cinética Química	15	14	01	13

Fonte: Próprio autor principal

Durante todo o semestre, a disciplina foi desenvolvida utilizando a abordagem CCS, e como estratégia pedagógica a ABP, preconizada por Bender (2014) e a metodologia de rotação por estações (CECCATO, 2021). Foram registrados ao total 18 encontros remotos com os participantes da pesquisa.

Para verificar a percepção dos estudantes quanto a mudança metodológica ocorrida em disciplina da área de química no ensino superior (objetivo desse estudo), foram utilizados questionários com questões abertas. Para Gil (2022) o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação na qual os participantes da pesquisa são submetidos a eles com o propósito de se obter informações que respondam aos objetivos da pesquisa. Nessa pesquisa utilizou-se o questionário com questões abertas, na qual os estudantes foram instigados a produzir suas próprias respostas a partir das perguntas propostas. As questões abertas foram utilizadas para que os participantes da pesquisa pudessem se expressar livremente

acerca daquilo que eram questionados, tendo assim dados mais ricos em detalhes que aqueles coletados com questões objetivas. Os questionários foram aplicados de forma on-line, em diferentes momentos da disciplina, utilizando a ferramenta *Google Forms*.

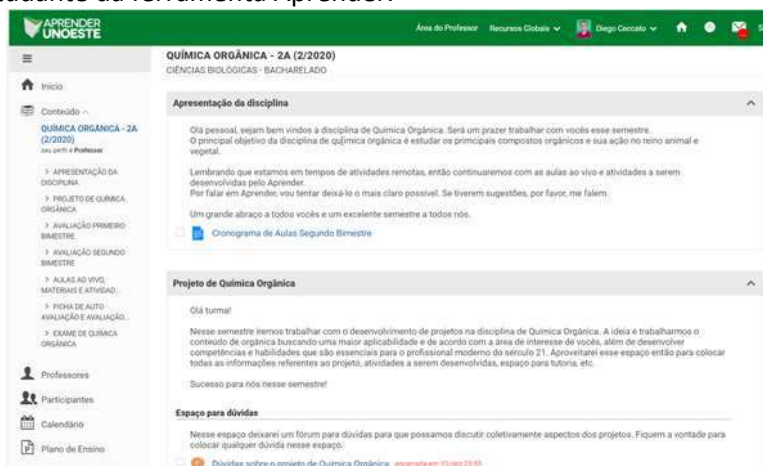
A análise dos resultados nesse trabalho foi feita de forma fluida, perpassando entre descrição e interpretação dos dados. Sobre a descrição dos resultados, trata-se de uma importante etapa da pesquisa qualitativa. Bardin (2016, p. 41) ressalta que a descrição dos dados constitui uma primeira fase da pesquisa qualitativa. Para Gibbs (2009, p. 19) é preciso que o pesquisador qualitativo descreva de forma rica os dados coletados durante a pesquisa. Para o autor uma descrição detalhada pode contribuir para uma compreensão do texto e é a partir dessa descrição que se pode dar um passo adiante e oferecer uma explicação para o que está acontecendo.

Dessa forma, esse trabalho prezará por uma descrição rica dos dados levantados e selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa. Além disso, esses serão compreendidos e interpretados à luz da literatura acadêmica, buscando assim entender a percepção dos estudantes frente ao uso da abordagem CCS, e posteriormente verificando possibilidades para o uso das TDIC de ponta, principalmente no que se refere o uso IA por meio do ChatGPT, dentro desta abordagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Importa lembrar que todas as atividades foram desenvolvidas no modelo de ensino remoto emergencial devido à pandemia de COVID-19. Os encontros síncronos ocorreram por meio do uso da ferramenta Google Meet. Vale ressaltar que embora houvesse encontros virtuais síncronos semanais, a disciplina foi além desses encontros, com o desenvolvimento de diferentes atividades e diálogos em momentos assíncronos. Esses momentos assíncronos se davam predominantemente por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) intitulado Aprender. O AVA Aprender permite além do repositório de materiais, a interação professor-estudante e estudante-estudante por meio de ferramentas como o chat, diário de bordo, trabalho orientado, fórum de discussão e ferramenta wiki. Assim, com essa plataforma, além do acesso ao material disponibilizado pelo professor responsável e atividades que propunham a interação, os estudantes também podiam enviar os materiais de sua autoria e refletir sobre as suas atividades, possibilitando um ambiente rico para reflexão e melhoria na construção individual e coletiva. A Figura 01 a seguir mostra a visão parcial que o estudante possuía do AVA Aprender.

Figura 1. Visão do estudante da ferramenta Aprender.

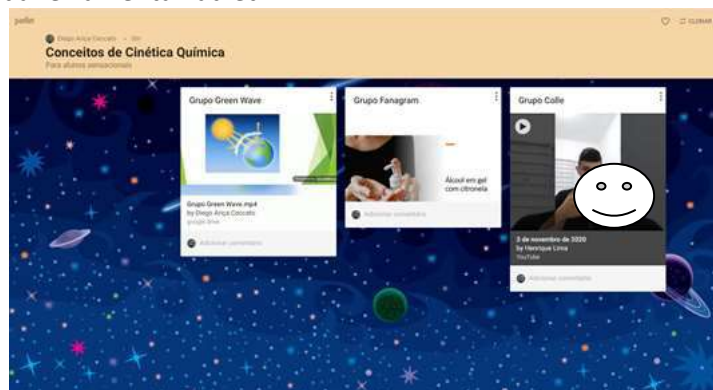


Fonte: Próprio autor principal

Embora o Aprender possibilite interações entre estudantes, ele não permite que uns vejam os trabalhos dos outros quando esse é enviado na forma de um documento, seja escrito, vídeo ou áudio. Tal restrição empobreceria o trabalho uma vez que muitas entregas por parte dos estudantes foram feitas ao longo do semestre, fator importante para a construção do conhecimento dos estudantes, de acordo com os preceitos de Vygotsky e Ferire. Como forma de viabilizar que os estudantes interagissem entre si com os materiais por eles produzidos, recorreu-se ao uso da ferramenta *Padlet*. Essa ferramenta permite trabalhar com mural, no qual os estudantes podem postar seus trabalhos de forma a ser visualizado por qualquer

pessoa que possua o endereço virtual de acesso ao site. A Figura 02 mostra um mural produzido pelos estudantes da disciplina de CQ do curso de Química.

Figura 02. Visualização da ferramenta Padlet



Fonte: Próprio autor principal

Os encontros com os estudantes da disciplina de CQ ocorriam às terças-feiras no período noturno. Vale destacar que a pesquisa, embora tenha um viés de inovação, ocorreu dentro de uma estrutura tradicional, curricular. Dessa forma havia a obrigatoriedade de ter encontros semanais, com a duração de três horas e meia. No entanto, com as atividades propostas, a disciplina foi além dos encontros síncronos e também era desenvolvida de forma assíncrona, sempre com o cuidado de não sobrecarregar os estudantes, uma vez que esses possuíam também outras disciplinas acontecendo no semestre. Por se tratar de uma Investigação-Ação que possui caráter cíclico, cada encontro era uma fonte de dados para que ajustes fossem feitos para os próximos encontros. Os estudantes eram chamados a participar ativamente dos encontros, não somente sobre o conteúdo técnico da disciplina, mas também sobre possibilidades de melhorias nas estratégias. Os materiais produzidos pelos estudantes também serviam de subsídio para entender se o aprendizado estava sendo efetivado com as estratégias utilizadas. Nessa pesquisa, contudo, será dado ênfase à dois questionários abertos respondidos pelos estudantes.

Um primeiro questionário foi aplicado aos estudantes com o objetivo de levantar os seus anseios em relação à disciplina, a forma pela qual gostariam que fossem avaliados, como gostariam que a disciplina fosse desenvolvida, entre outras questões, procurando entender as expectativas, conhece-los melhor e leva-los a refletir sobre a disciplina que estava iniciando. Todos os treze estudantes participantes da pesquisa estavam presentes na sala virtual esse dia e responderam ao questionário. A primeira pergunta do questionário trouxe um olhar qualitativo em relação à avaliação. Os questionamentos realizados foram: *“Como você gostaria de ser avaliado? Que tipo de atividades avaliativas você acredita que valorizaria suas competências e habilidades?”*. O Quadro 01 a seguir traz as respostas obtidas².

² As respostas dos estudantes foram trazidas da forma que apareceram no questionário e nenhum tipo de correção gramatical e/ou ortográfica foi realizado.

Quadro 01. Respostas sobre como os estudantes de CQ gostariam de serem avaliados.

Respondente	Respostas
01	Provas teóricas e praticas
02	Avaliações diárias (em cada aula) para melhor fixação, ilustrando o cotidiano no mercado de trabalho, te ensinam e depois você realiza na prática sozinho. Autonomia.
03	Os professores devem avaliar aluno durante as aulas onde ele esta frente a frente realmente com a duvida do aluno.
04	Com a entrega de pesquisas e atividades relacionado as matérias.
05	Atividades em exercícios , investigação de caso , e provas práticas.
06	Práticas.
07	As provas são uma boa forma de aviliação, mas poderia ter outros tipos, como por exemplo atividades como listas, questionarios ,ate mesmo seminarios ,que na minha opinião ajuda a gente estudar mais o tema relacionado e com isso entendermos melhor.
08	Através de seminários, trabalhos, prova prática(assim que possível) , e prova escrita.
09	Provas, trabalhos.
10	Gosto da forma como sou avaliado, através de provas bimestrais, mas gostaria de provas praticas, logico que com essa pandemia fica difícil, mas um alguns trabalhos bem feitos e que exijam um pouco mais da capacidade de cada um também seria uma boa forma de avaliação.
11	as atividades, pois cada aluno faz a sua. provas estamos mais dispostos a colar e formar grupos para as respostas. por tanto atividade separada faz com que cada aluno procure a fazer o seu.
12	Através de trabalhos e atividades que necessitem de apresentações.(Pois necessitam de mais tempo para serem feitos e prendem o foco do aluno).
13	Acho que atividades como o professor Diego e Hamilton e Maira, utilizando questionários mesmo que com horas, no momento após aula. Além de fixare mais, melhora forma de avaliação ao me ver

Fonte: Próprio autor principal

Esse não é um trabalho sobre avaliação, mas esse tema nos ajuda a entender os principais anseios dos estudantes e como esses se relacionam com metodologias, abordagens e estratégias. Quando os estudantes dizem que gostariam de serem avaliados a partir daquilo que produzem (autoria própria) isso está em consonância com os pressupostos do construcionismo, tão presente na abordagem CCS (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2020). Podemos afirmar que, se os estudantes gostariam de ser avaliados por aquilo que fazem, não é difícil inferir que eles gostariam de produzir mais materiais durante o processo pedagógico. Essa expectativa dos estudantes em serem avaliados por aquilo que produzem também está alinhada com as ideias de Demo (2015), que afirma que o ser humano aprende enquanto ser autor. Aliado a esta questão, Dewey (2023) defende que a experiência é importante para possibilitar uma maior construção do conhecimento.

A pergunta 02 questiona de forma bastante abrangente “Como você gostaria que fosse essa disciplina?” O Quadro 02 mostra as respostas a esse questionamento.

Quadro 02. Como os estudantes gostariam que fosse a disciplina de CQ.

Respondente	Resposta
01	Com mais aulas praticas
02	Gosto da metodologia aplicada, aulas visuais e atividade. Entretanto, mais explexos de aplicações do dia a dia possibilitaria maior entendimento.
03	Com muitas dinâmicas, lista de exercícios e menos pressão
04	Pra mim a disciplina já está sendo bem aplicada
05	Com estudo de caso, investigação e exercícios
06	Presencial
07	Na verdade nem tinha noção do que seria estudado em cinética ate agora.
08	Bem didática, bastante vídeos complementares, e pouco massante.
09	De fácil compreensão
10	Com algumas atividades de cálculos porque gosto de fazer contas não sei como será esses mecanismos mas também gosto muito de mecanismo e gostaria que aqui houvesse essa atividade
11	gostaria que houvesse mais demonstração em videos, ja que nao podemos ter aulas no laboratório.
12	Presencial
13	Como o professor Diego já vem trazendo a matéria. Utilizando muitas atividades e avaliando as mesmo Com.o maior parte da nota!

Fonte: Próprio autor principal

Nessas respostas podemos destacar os anseios dos estudantes, primeiramente em relação à presencialidade da disciplina. Acredita-se que há dois fatores envolvidos aqui, um deles refere-se à adaptação ao modelo, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Tratava-se da primeira semana de aula do segundo semestre de 2020. No primeiro semestre, a pandemia de COVID-19 pegou todos de surpresa e na instituição onde o estudo foi realizado não houve nenhum único dia de suspensão das atividades. As aulas estavam ocorrendo na forma presencial e no dia seguinte foi necessário fazer de forma remota. Professores precisaram aprender a trabalhar com diferentes ferramentas em um curto espaço de tempo, então é esperado que muitos erros tenham sido cometidos em um primeiro momento e isso reflete nas respostas dos estudantes. Além do mais, ainda nesse primeiro aspecto, muitos professores insistiram no modelo majoritariamente expositivo nesse período remoto, o que causou insatisfação nos estudantes. Outro ponto que causa anseio dos estudantes em relação a presencialidade é o fato de o curso de Química contemplar muitas atividades práticas. Aproximadamente 40% do curso ocorre dentro do laboratório. Nesse sentido é natural a insatisfação com o formato on-line.

Respostas relacionadas a aspectos metodológicos apareceram com frequência, mostrando um anseio dos estudantes em relação aos modelos de aprendizagem e que esses venham atender melhor suas necessidades e expectativas. Essas respostas apontam também para um desejo em encontrar significado na disciplina, relação com o cotidiano. Isso é explícito na fala “*mais exemplos de aplicações no dia a dia*”, mostrando a importância de trazer contexto naquilo que é estudado, um dos pilares da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015).

Falas como “*atividades*” e “*listas de exercícios*” mostram a importância de desenvolver competências por meio da autoria discente. Ideia essa que converge com Demo (2015) quando diz que um dos pilares de se trabalhar com competências e habilidades é desenvolver atividades que promovam autoria dos estudantes. Nesse ponto há também uma convergência com o construcionismo, que ressalta a importância dos estudantes em produzirem material a partir de ferramentas digitais (PAPERT, 1986), e conseqüentemente com a abordagem CCS que valoriza a autoria discente (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Por fim, muitos estudantes trazem pontos como “aulas dinâmicas”, “estudo de caso”, “utilização de vídeos” e “investigação”. Tais escritos demonstram cada vez mais uma expectativa dos estudantes em se trabalhar com estratégias que deixem os estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, o que vai ao encontro com os princípios da abordagem CCS.

O Quadro 03 traz as respostas dos estudantes para a indagação “Escreva suas expectativas em relação à disciplina de Cinética Química”. Os estudantes puderam escrever livremente sobre aquilo que esperavam na disciplina. Os resultados são mostrados no Quadro 03 a seguir.

Quadro 03. Expectativas dos estudantes em relação à disciplina de CQ.

Respondente	Resposta
01	Cada ano me surpreendo ainda mais....
02	Conseguir verdadeiramente aprender tudo que for passado
03	conhecimento amplo e aprendizado de coisas diferente
04	Conseguir realizar todas ou a maioria das atividades sem muita dificuldade
05	A expectativa é alta, um assunto que eu me interesse muito que é a velocidade.
06	Aprender o máximo possível, me esforçando para conseguir meus objetivos.
07	conseguir no final do semestre ter aprimorado meu aprendizado em relação as reações.
08	Minha expectativa é que tiraremos o máximo de proveito possível da disciplina, com dedicação e foco.
09	Que irei aprender muito
10	Como todas eu espero ampliar meus conhecimentos e saber como usá-los junto com conhecimento que já possuo
11	tenho certeza que o conteúdo será bem explicado, e todas as duvidas serão tiradas.
12	Obter conhecimentos e conceitos técnicos que podem ser usados dentro de um serviço ou no dia a dia
13	Entender a matéria e relacionar ela ao meu cotidiano na indústria! E dessa vez sem repetir!

Fonte: Próprio autor principal

Primeiramente vale destacar que as respostas dos estudantes convergem no sentido de que eles chegam ao primeiro dia de aula com o desejo de aprender. Moreira (2011) destaca que só há aprendizagem significativa quando o estudante se esforça para que ela ocorra. O autor afirma que aulas e materiais didáticos podem ser potencialmente significativos, mas os significados estão nas pessoas, naquele que quer aprender. Sem o interesse desses, a aprendizagem significativa jamais acontecerá.

A análise do Quadro 03 nos permite dizer também que as expectativas dos estudantes estão em harmonia com os pressupostos da abordagem CCS. Falas como “Conseguir verdadeiramente aprender tudo que for passado”, “conseguir no final do semestre ter aprimorado meu aprendizado em relação as reações” mostram que os estudantes querem verdadeiramente aprender e estão comprometidos com essa aprendizagem. Respostas como “Obter conhecimentos e conceitos técnicos que podem ser usados dentro de um serviço ou no dia a dia” e “entender a matéria e relacionar ela ao meu cotidiano na indústria!” mostram o desiderato dos estudantes em relacionar a aprendizagem com o seu contexto, seu cotidiano. Essa preocupação converge com a aprendizagem significativa que diz um dos pré-requisitos para que ela ocorra é que o conhecimento novo interaja com um conhecimento prévio de maneira não literal e não arbitrária. Além disso, é necessário destacar sobre a importância de o professor mediar a construção do conhecimento, sistematizando e formalizando os conceitos e conteúdos que compõem no decorrer das atividades, para a aprendizagem dos estudantes.

Podem-se observar também muitas expectativas positivas nas respostas dos estudantes, que embora não façam nenhuma referência direta a aprendizagem significativa e contextualizada, vem no

sentido de confirmar seu interesse em aprender. Interesse esse que muitas vezes vai se perdendo ao longo do tempo com aulas enfadonhas e desconectadas com a realidade.

A última pergunta, “*Como você acredita que essa disciplina pode se relacionar com o seu contexto?*”, buscou investigar se o estudante já possuía uma ideia formada da disciplina, como ela poderia se relacionar com o seu cotidiano. As respostas estão tabuladas no Quadro 04 a seguir.

Quadro 04. Relação da disciplina de CQ com o contexto dos estudantes.

Respondente	Resposta
01	a relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem
02	A química cinética envolve a velocidade das reações, nosso nosso dia a dia enfrentamos algumas situações onde a cinética química está relacionada, como: a decomposição de uma alimento na geladeira .
03	mostrando formas de reações, como ocorre e alguns processos.
04	Eu achei essa disciplina bem dinâmica, ela é capaz de se adaptar aos problemas cotidianos e em um meio mais técnico.
05	Não sei responder a está pergunta.
06	Eu gostaria de exercer profissionalmente.
07	sem resposta pra esta pergunta. Aho que não consegui compreendê-la .
08	Sabendo observar e aplicar tudo que a disciplina irá desenvolver, e saber interliga-lá com o cotidiano.
09	O respondente ignorou esta pergunta
10	Como química está relacionada com tudo espero aprender uma pouco mais sobre a velocidade de cada reação.
11	essa disciplina é muito importante no nosso dia a dia, deste a pequenas coisas no dia a dia até mesmo dentro da industrias e pesquisas.
12	A todo o nosso redor ocorrem reações químicas, entender como algumas delas funcionam é algo recompensador.
13	Muito, trabalho em uma indústria de processo contínuo. A cinética de reação é fundamental para uma boa relação do processo e qualidade do produto final.

Fonte: Próprio autor principal

As respostas contidas no Quadro 04 reforçam a necessidade de relacionar a escola com o cotidiano dos estudantes. Dewey (2008) já denunciava essa necessidade ao dizer em seu pragmatismo epistemológico que a filosofia e a educação estavam descoladas da realidade. Percebe-se a sede dos estudantes para que isso ocorra. Outro ponto importante aqui de realçar é a preocupação dos estudantes com a atuação profissional. O fato de esse tema ter emergido, juntamente com falas como “*Eu gostaria de exercer profissionalmente*” revelam a ânsia dos estudantes de uma universidade que o prepare efetivamente para o mundo do trabalho. Esses dois aspectos estão relacionados com o contexto dos estudantes.

Antes do encerramento desse encontro uma estudante pediu para se manifestar e teve a seguinte fala: “*achei a aula bem dinâmica, as pausas para nos expressarmos, o questionário, as discussões. Estou criando uma expectativa boa para o semestre letivo*”. Essa fala já é uma evidência sobre a percepção

positiva que os estudantes tiveram do processo construído. Fazer um diagnóstico das expectativas, principalmente do interesse dos estudantes, é preconizado pela abordagem CCS, para que o estudante perceba que ele é ouvido e visto, ao invés do professor simplesmente despejar o seu conhecimento, que passam a serem informações para o discente.

Nos encontros que sucederam, foram trabalhados sempre com a abordagem CCS aliada ao uso de metodologias ativas como a rotação por estações e a ABP. Adaptações a essas metodologias precisaram ser realizadas devido ao contexto remoto, mas isso não foi em nenhum momento impedimento para sua utilização. Para avaliar a percepção dos estudantes frente a essas estratégias, um segundo questionário aberto foi utilizado com os estudantes. Foi solicitado a eles que não se identificassem para que pudessem responder de forma franca sobre as impressões da utilização dessa abordagem e de diferentes metodologias. O questionário foi respondido por onze estudantes. O Quadro 05 a seguir, nos mostra as respostas para o primeiro questionamento (feito em forma de frase a ser completada), que foi: “Os conteúdos desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem foram:”

Quadro 05. Respostas dos estudantes em relação à pergunta 01.

Respondente	Respostas
01	bom
02	Ótimos
03	O que influência na velocidade de uma reação, como determinar a velocidade de uma reação e a diferença entre velocidade da reação e expressão algébrica da velocidade.
04	Foram de grande importância, a dinâmica da aula fez com que pensássemos mais.
05	Satisfatórios, tenho conseguido entender bem o conteúdo.
06	medidas de velocidade da reação. medidas de concentração. compreender a lei das velocidades.
07	ótimos, gostei muito da aula, foi mais intuitiva não monótona em nenhum momento, exigiu um esforço a mais dos alunos, algo diferente mas construtivo, acho que é um desafio a mais, e além de fixar melhor na mente acho que também ajuda os alunos a perderem mais a timidez
08	velocidade da reação química, lei de velocidade, equação matemática, qual a diferença entre velocidade da reação e expressão algébrica, o que influência na velocidade e como determinar a velocidade da reação.
09	Muito bom
10	Lei de velocidade, ordem de reações e fatores que influenciam a velocidade da reação.
11	conhecimentos das opiniões divergente

Fonte: Próprio autor principal

A ocorrência de 04 comentários positivos associada à ausência de comentários negativos evidencia que o desenvolvimento dos conteúdos de acordo com a abordagem CCS foi percebido positivamente pelos estudantes. É possível observar pelas respostas, que os estudantes souberam descrever com as próprias palavras os conteúdos que foram desenvolvidos durante a atividade. Essa atribuição de significado de forma não literal (com as próprias palavras) é uma evidência de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2006; 2011). Outras respostas evidenciam que os estudantes reconhecem que a estratégia utilizada os retiram da zona de conforto e o colocam em uma posição mais ativa, desafiadora. Excertos como “[...] a dinâmica da aula fez com que pensássemos mais” e “[...] foi mais intuitiva não monótona [...] além de fixar melhor na mente [...]” mostra que colocar os estudantes em uma posição ativa, melhora sua relação com a aprendizagem de conteúdo. O fragmento “conhecimentos das opiniões divergente” revela um elemento importante da aprendizagem significativa defendida por Moreira (2011) quando sustenta que um dos princípios da aprendizagem significativa é a incerteza do conhecimento.

A segunda pergunta, também feita em forma de frase a ser completada, foi: “A metodologia usada foi” O Quadro 06 apresenta os resultados para essa pergunta.

Quadro 06. Respostas dos estudantes em relação à pergunta 02.

Respondente	Respostas
01	ótima
02	dinâmicasE didáticas
03	Formação de grupo ,e apresentação de resultado
04	O respondente ignorou esta pergunta
05	Ótima, essa forma que o professor usa de entregar atividade na hora da aula e melhor do que entregar um outro dia
06	atividade em grupo , dividida em 3 estações.
07	uma metodologia ativa onde o aluno se torna o principal objeto para seu ensino, o professor está ali apenas para auxiliar com alguma dificuldade.
08	Formação de grupo ,e apresentação de resultado.
09	Estações
10	Rotação por estações
11	muito boa, divisão de grupo, e atividades onde temos que pensar em grupo

Fonte: Próprio autor principal

Novamente houve somente comentários positivos, o que sugere a aceitação da metodologia proposta. Mais uma vez os estudantes percebem a mudança metodológica como sendo algo dinâmico e ativo, percebendo o seu protagonismo, um dos pontos principais da abordagem CCS. Excertos como “*uma metodologia ativa onde o aluno se torna o principal objeto para seu ensino, o professor está ali apenas para auxiliar com alguma dificuldade*” apontam para uma percepção por parte dos estudantes de seu papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem.

O próximo tópico abordado no questionário foi sobre o tema: “*Os avanços em relação ao meu aprendizado foram:*”. As respostas dos estudantes para esse tópico são apresentadas no Quadro 07.

Quadro 07. Comentários dos estudantes sobre o tópico 03.

Respondente	Respostas
01	O respondente ignorou esta pergunta
02	Ótimos
03	Muitos, principalmente desenvolver o trabalho em grupo lidar com pessoas diferentes e no final chegar e um ponto comum.
04	Fez com que eu comunicasse melhor com meu grupo, e me entender melhor, e o conteúdo também, a cada estação
05	Eu estou conseguindo acompanhar bem as aulas de cinética, o tempo de realização das atividades e corrido, mas ainda sim essa forma de entrega da atividade na hora é melhor porque assim a gente não acaba esquecendo de fazer atividade.
06	significativo.
07	Aprender a buscar mais o conhecimento, aprender que saber o cálculo não é o suficiente na pratica, consegui desenvolver mais minha fala e meu modo de pensar bom por um breve momento é tudo que eu consegui pensar
08	satisfatório.
09	Signicativos
10	Significativos, pois por esse método de atividade, conseguir aprender e desenvolver em equipe e também entrar em um consenso sobre o assunto.
11	Muito bom

Fonte: Próprio autor principal

Na percepção dos estudantes em relação aos avanços de seu aprendizado, aparece pela primeira vez a questão da autonomia e do trabalho em equipes. Sobre a autonomia, fragmentos como “*Aprender a buscar mais o conhecimento[...]*” e “*Eu estou conseguindo acompanhar*” mostram estudantes que caminham por conta própria no processo de aprendizagem e que não ficam dependentes do professor, ao contrário, constroem seu próprio caminho, com a mediação do professor.

Comentários sobre o trabalho em equipes também aparecem pela primeira vez. Como o questionamento era sobre os avanços na aprendizagem e o trabalho em equipe nesse momento é mencionado de forma positiva, podemos entender que os estudantes consideram que trabalhar em equipes foi um avanço para sua aprendizagem. Aqui pode-se resgatar também a importância das competências atitudinais, ou seja, desenvolver competências cognitivas são importantes, mas não podem ser as únicas. A abordagem CCS propaga a importância de se trabalhar essas competências atitudinais (ou socioafetivas) e o surgimento do tema “trabalho em equipe” mostra que essas estratégias conseguem alcançar esse domínio, possibilitando uma formação mais integral dos estudantes. Pois, puderam se perceber e sentir a importância do trabalho em equipe, para o seu crescimento pessoal, para além do cognitivo.

Outro ponto que chama a atenção é o aparecimento da palavra “significativo”, que é mencionada por 04 estudantes diferentes para descrever o avanço em sua aprendizagem. Pode-se inferir aqui que estudantes percebem sua evolução no aprendizado quando são levados a refletir, a produzir e discutir suas próprias ideias, possibilitando que eles percebessem o significado do conteúdo aprendido.

O Quadro 08 a seguir traz as respostas dos estudantes para a pergunta “*As dificuldades da estratégia usada foram:*”

Quadro 08. Comentários dos estudantes sobre o tópico 04.

Respondente	Respostas
01	O respondente ignorou esta pergunta
02	Não sei responder
03	A distância dos grupos ,o presencial.
04	O tempo foi o mais difícil.
05	A única dificuldade e entender o conteúdo no momento proposto, mas isso se resolve rapidamente com a ajuda do professor.
06	sobre a estratégia em si ,não tivemos,montamos o grupo, conseguimos discutir numa boa, so o objetivo das estações que nos fez pensar bastante.
07	Bom meio que tirou a gente da nossa zona de conforto, porque mesmo que foi algo gratificante não estávamos acostumados com esse método, e como sempre havia alguém respondendo nossas perguntas quando você tem que ir atrás das respostas você fica meio incomodado, não que seja algo ruim ao contrario é muito bom assim a pessoa digamos assim aprende a se virar
08	estou no caminho certo para meu objetivos.
09	Conseguir explicar pra alguém aquilo que aprendi, de forma clara.
10	O tempo que foi curto e trabalhar em grupo, a distância.
11	Entrar em um consenso com o grupo

Fonte: Próprio autor principal

Aqui os estudantes fazem menção ao trabalho remoto. Embora até o momento, analisando as respostas como um todo, somos levados a crer que os estudantes perceberam o trabalho realizado de forma remota como bom, é comum que em um curso que tem vocação para ser presencial os estudantes anseiem em voltar para a presencialidade e se expressem sobre isso, especialmente em atividades de caráter prático.

O trabalho em equipes aparece aqui como uma dificuldade. Contudo falas como *“Entrar em um consenso com o grupo”* e *“Conseguir explicar pra alguém aquilo que aprendi, de forma clara”* mostram que essa dificuldade está mais relacionada à um sentido de desafio que a um aspecto negativo. As falas indicam uma dificuldade em se chegar a um certo consenso, uma dificuldade em se expressar de forma clara e não uma dificuldade no sentido de que foi ruim trabalhar em equipes. Isso mostra também a importância de proporcionarmos momentos de trabalho em grupo para que essa competência socioemocional seja desenvolvida nos estudantes.

Vale notar que há uma ocorrência em que a dificuldade em se trabalhar em equipes e de forma remota aparecem associadas. Como não havia estudantes com problemas de conexão à internet durante as aulas, acredita-se que essa associação ocorra pelo desiderato dos estudantes em trabalharem junto de forma presencial, como estavam acostumados ao longo do curso.

Há ainda ocorrências que mostram o caráter desafiador da realização da atividade, como *“tirar da zona de conforto”*, *“você tem que ir atrás das respostas”* e *“aprende a se virar”*. É exatamente esse tipo de autonomia que buscamos impulsionar quando trabalhamos com a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015).

Também foi solicitado aos estudantes que falassem em relação ao fato de terem mais protagonismo na realização das atividades. A pergunta, realizada na forma de frase a ser completada, foi *“Ter o protagonismo no desenvolvimento das atividades foi:”* O Quadro 09 mostra as respostas dos estudantes sobre o tema.

Quadro 09. Resposta dos estudantes em relação ao protagonismo nas atividades propostas.

Respondente	Respostas
01	O respondente ignorou esta pergunta
02	Foi ótimo quando vc percebe que aprendeu e aumentou a fixação do conteúdo.
03	Bem proveitoso.
04	Foi desafiador!
05	Muito bom
06	muito bom
07	Não vou falar que foi fácil, mas sim diferente porque igual eu tinha falado não é comum pelo menos na minha trajetória de ensino, mas foi muito gratificante aprendi muito e a aula passou muito rápido quando fui reparar já tinha acabado
08	muito bom.
09	Interessante.
10	Bastante proveitoso.
11	Muito bom, para nos dar uma orientação melhor.

Fonte: Próprio autor principal

Nota-se aqui que todos os comentários foram no sentido de que, para os estudantes, ter o protagonismo foi percebido como foi algo positivo. Esse trabalho tem uma posição radical em defesa dos estudantes. Não se quer criar uma polarização entre professores e estudantes, mas mostrar que muitas vezes professores e gestores reclamam demasiadamente dos estudantes sem dar-lhes a oportunidade de manifestar os motivos de suas eventuais insatisfações. É fala comum entre professores que os estudantes são desinteressados nas aulas. Não se está colocando em dúvida o relato de professores, mas a pergunta que se faz é: em que tipo de aula os estudantes estão se mostrando desinteressados? Eles estão tendo oportunidade nessas aulas de elaborar e testar suas hipóteses e expressar suas ideias? Fragmentos como “[...] aula passou muito rápido quando fui reparar já tinha acabado” e “Foi ótimo quando vc percebe que aprendeu e aumentou a fixação do conteúdo.” e tantas outras mostram engajamento dos estudantes quando colocados em uma posição de estudantes e não de alunos. Por isso a insistência em se defender a ressignificação do papel do professor e estudante em sala de aula, o abandono do modelo puramente instrucionista e a elaboração de atividades de aprendizagem que desafiem os estudantes e os coloquem para produzir seus próprios materiais.

Como último tema do questionário, gostaríamos de saber o que os estudantes entendiam por aprender o conteúdo. Deixamos então o tópico como sugestão: “Na minha opinião, aprender os conteúdos da disciplina significa que:” As respostas dos estudantes são mostradas no Quadro 10.

Quadro 10. Respostas dos estudantes sobre o aprendizado de conteúdos.

Respondente	Respostas
01	O respondente ignorou esta pergunta
02	Que estou me adequando melhor as aulas, que o método de aprendizagem está dando super certo.
03	Crescer em conhecimento e me tornar um grande profissional.
04	Os conteúdos da disciplina faz com que entendemos melhor o que acontece em cada reagente no seu tempo e como podemos chegar na velocidade em que ele ocorreu. E como a concentração pode variar também na ordem de reação
05	Estou conseguindo compreender o conteúdo proposto para que futuramente eu possa utiliza-lo em prática.
06	compreende-las de uma forma que eu consiga explica las para outras pessoas.
07	significa que eu não apenas decorei uma frase mas sim aprendi a desenvolver um pensamento crítico e construtivo sobre aquele assunto.
08	estou no caminho certo para meu objetivos.
09	Conseguir explicar pra alguém aquilo que aprendi, de forma clara.
10	Não só dessa disciplina mas de todas, significa que estou no caminho certo, progredindo para o meu conhecimento ainda mais, e aproveitando ao máximo o conhecimento dos professores.
11	Ter conhecimento amplo.

Fonte: Próprio autor principal

Todas as respostas indicam uma boa percepção em relação à aprendizagem promovida nessa estratégia. Excertos como “[...] não apenas decorei uma frase mas sim aprendi a desenvolver um pensamento crítico [...]”; “[...] eu consiga explica-las para outras pessoas” e ainda “[...] explicar pra alguém aquilo que aprendi [...]” trazem de forma clara e inequívoca um elemento importante da aprendizagem significativas defendida por Moreira (2006; 2011;) que é o aprender de forma não literal. Ou seja, para o autor, só aprendemos de forma significativa quando conseguimos explicar com nossas palavras aquilo que estudamos. Caso contrário a aprendizagem será mecânica. Esses excertos mostram que os estudantes possuem tal percepção e que sentem que aprendem melhor quando sabem explicar aos colegas com suas próprias palavras. Além disso, torna-se perceptível que a aprendizagem dos conteúdos trabalhados ganhou significados para o estudante, fator fundamental para a abordagem CCS.

Já trechos como “Estou conseguindo compreender o conteúdo proposto para que futuramente eu possa utiliza-lo em prática” e “Crescer em conhecimento e me tornar um grande profissional” manifestam um importante preceito da abordagem CCS que é o estudante aprender a partir de seu contexto para que haja significado na aprendizagem. Claramente essas falas indicam contextos importantes aos estudantes como colocar o que foi aprendido em prática ou ainda utilizar o conhecimento para se tornar um grande profissional. As outras duas passagens dessa categoria, indicam que própria percepção de aprendizagem por parte dos estudantes foi significativa, uma vez que colocam que a aprendizagem proporcionada está indo ao encontro a seus objetivos.

Por fim não trabalhamos nenhum tema específico, mas apenas pedimos aos estudantes que dessem sugestões de melhoria para os próximos encontros. Essas sugestões estão compiladas no Quadro 11.

Quadro 11. Comentários abertos dos estudantes sobre as aulas desenvolvidas na disciplina de Cinética Química.

Respondente	Respostas
01	O respondente ignorou esta pergunta
02	Continue com essas aulas dinâmicas, são a melhores , acho que faz o aluno ir atrás do problema resolve-lo.
03	O que mais gosto são as atividades em sala de aula , em quanto não temos as práticas
04	Continuar com as dinâmicas, como as estações, fez com que entendemos melhor sobre o conteúdo passado.
05	Eu gostei bastante do vídeo que o professor fez explicando sobre as ordem de reação e fazendo uma atividade na aula relacionado, consegui fixar esse conteúdo sem muitas dificuldades.
06	sem sugestões.
07	Gostei muito da aula , gostaria que houvesse mais aulas assim, mas acho que uma vês ou outra poderia ter uma aula mais "comum" não sei se é uma parte minha querendo voltar para minha zona de conforto, mas se caso for isso, quando for um assunto mais complexo poderia ter uma metodologia tradicional antes do intervalo e depois do intervalo uma atividade utilizando essa metodologia ativa ou pode fazer o contrario, pois ai você pode perceber como os alunos pensam e como eles se dão com problemas complexos.
08	mas exercício nas apresentações.
09	Não tenho.
10	Maior tempo para desenvolver as atividades.
11	Dar prazos maiores.

Fonte: Próprio autor principal

Podemos observar que a maioria das sugestões caminham para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, resolução de problemas e experiências de aprendizagens durante as aulas, o que indica que uma boa aceitação da mudança metodológica.

A questão do tempo volta a aparecer em dois comentários. Essa é uma questão que precisa ser muito bem discutida. É quase consenso entre aqueles que procuram romper com o modelo instrucionista que uma nova forma de trabalhar demanda também a diminuição de conteúdos obrigatórios do currículo. Em si, isso não é ruim, uma vez que muitas vezes trabalhamos conteúdos sem nenhum significado, sem nenhuma relação com o contexto dos estudantes. No entanto Dewey (2008; 2023) deixa claro que não se trata de abandonar o currículo, mas trabalhá-lo de forma que efetivamente faça sentido na vida cotidiana dos estudantes e mais que isso, trabalhar o conteúdo a partir de duas próprias experiências. Contudo, na dificuldade de desapego dos conteúdos e na ânsia de trabalhá-los na sua integralidade, corremos os riscos de dar pouco tempo para os estudantes elaborarem e discutirem suas hipóteses em sala, o que pode ocasionar perdas no processo. Claro que a estrutura curricular de disciplinas e aulas cronometradas também não favorecem a questão do tempo, mas deixemos a discussão do currículo para outros trabalhos.

Por fim, em um dos comentários aparece um elogio e um desejo para que mais aulas fossem trabalhadas dessa forma, mas também uma vontade de que o modelo tradicional não fosse plenamente abandonado. Trata-se do comentário 07, na qual a estudante escreve sobre sua aceitação de uma nova forma de trabalho, mas também de sua necessidade em ter aulas expositivas. Nesse comentário, a própria estudante em um processo de reflexão elege a hipótese de que ela pode estar querendo ficar em sua zona de conforto e por isso preferiria o modelo de aulas expositivas. Esse trecho é riquíssimo pois quando damos voz aos estudantes, oportunidade de fala, eles são capazes de fazer reflexões, pensar sobre si próprio, seus desejos, vontades e conflitos. O que se observa é que para os estudantes a aula expositiva ainda está enraizada e eles sentem o desconforto quando isto não acontece. Por isso, mesmo dentro da abordagem CCS, há necessidade de o professor ter a percepção de sistematizar, formalizando os conhecimentos construídos e desenvolver atividades que proporcionem a aplicação desses conhecimentos. Ou seja, dar o

significado e a importâncias aos conteúdos curriculares. Neste sentido, poderia usar os aplicativos de IA, como o *ChatGPT* para proporcionar esta formalização e maior reflexão sobre os conhecimentos construídos.

CONCLUSÕES

Vale ressaltar que essa pesquisa se deu em um contexto remoto devido à tragédia humanitária que estávamos vivendo no ano de 2020. Acredita-se que o que se foi realizado de forma remota e emergencial pode se dar também de forma presencial, talvez até com mais facilidade. Os resultados mostram que os estudantes valorizam o fato de serem autônomos, anseiam para que o trabalho realizado tenha conexão com sua realidade, especialmente com o mundo do trabalho e sentem-se valorizados quando essa relação ocorre. Também a percepção dos estudantes é de que a mudança metodológica fez com que eles aprendessem de forma significativa, sentindo-se desafiados a buscarem o próprio conhecimento.

Em vistas do resultado desse trabalho, é importante que repensemos nossos modelos de ensino e aprendizagem e a pandemia de COVID-19 serviu para expor as obviedades outrora escondidas. Não faz sentido deslocar estudantes e professores de suas casas para realizar um trabalho unicamente no modelo instrucionista. Esse modelo pode ser realizado de forma remota. Não se trata aqui de condenar ao fracasso toda e qualquer atividade de aula expositiva; muitas vezes esses momentos podem ser necessários. O que se questiona é o sentido de realizar aulas expositivas, inteiramente instrucionistas, em um mundo em que a informação pode ser acessada a qualquer momento, de qualquer lugar. Se quisermos, de fato, valorizar os momentos presenciais entre professores e estudantes, precisamos pensar em estratégias de aula que realmente sejam significativas, dinâmicas, colaborativas. A abordagem CCS é uma forma de construir esse processo preparando nossos estudantes às demandas do século 21, onde eles são os protagonistas. Os professores, devem focar na sua atuação como mediadores, neste processo formativo, tendo a percepção para desafiar, aguçar a curiosidade, dar autonomia para o estudante, gerar reflexão, sistematizar o aprendizado, entre outras ações.

Concluimos ainda que a abordagem CCS não tem a pretensão de fornecer aos professores uma receita acabada de “como fazer” em sala de aula. Esse é o anseio de muitos professores. Mas é certo também que quando pensamos em educação, cada contexto tem sua realidade e particularidades próprias, o que dificulta a utilização de metodologias prontas em contextos distintos. Talvez essa seja a maior distinção entre diferentes metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Times, a Instrução por Pares, e tantas outras e a abordagem CCS. Enquanto as primeiras determinam etapas muito específicas para a sua aplicação, a abordagem CCS se quer como proposição de eixos norteadores para o trabalho docente. É certo que aqueles que procurarem “receitas prontas” na abordagem CCS não as encontrarão.

Adicionado aos resultados que encontramos com a abordagem CCS, há recentemente o surgimento da ferramenta de IA, o ChatGPT. Precisamos então refletir sobre o sentido de solicitar produção aos estudantes, algo tão enfatizado nesse trabalho. Estimular aos estudantes para que sejam autores é sim muito importante como preconiza a abordagem CCS, por isso ela é Construcionista. Mas a abordagem também é Contextualizada e Significativa. Está cada vez mais claro que o ChatGPT pode produzir textos que se assemelham muito àqueles escritos por seres humanos. Por isso somente a produção não basta. É necessário que os estudantes sejam autores críticos, trazendo para dentro da sala para refletirem se o material produzido pela IA, trouxe novidades, está correto ou de acordo com as experiências dos estudantes, com a mediação do professor. Estudantes e professores podem e devem utilizar ferramentas de IA para auxiliá-los, mas é necessário que essa produção seja problematizada, que parta da realidade dos estudantes e que seja discutida para que então o conhecimento seja construído de forma colaborativa e correta, fazendo com que a aprendizagem se torne significativa. Caso contrário, se insistirmos em um modelo majoritariamente instrucionista e acrítico, continuaremos a disputar nosso espaço com as ferramentas tecnológicas, e sempre perdendo, inevitavelmente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016. 141 p. ISBN 9788562938047

- BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: Educação Diferenciada para o século XXI**. São Paulo, SP: Penso, 2014. 156 p. ISBN 9788584290017.
- BEZERRA, Fábio Araújo. Os desafios e impactos do ensino remoto emergencial para a práxis docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13, 2022. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2393/1291>. Acesso em 05 fev. 2023
- CECCATO, Diego Ariça. Modelos de aprendizagem com enfoque na rotação por estações: possibilidades e manejos para formação. *In*: SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; *et al.* (org). **Tecnologia assistiva, metodologias ativas e jogos com estímulos em funções executivas na educação especial**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2021. 206 p. ISBN 9786525106908.
- DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. 1 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2015. 240 p. ISBN 9788522495405.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: Capítulos Essenciais**. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008. 134 p. ISBN 9788508114733.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023. 152 p. ISBN 9786557139974.
- ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. 5 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000. 332 p. ISBN 978847112341X.
- GHEZZI, Joyce Fernanda Soares Albino *et al.* Strategies of active learning methodologies in nursing education: an integrative literature review. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 74, n. 1, p. e20200130, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/reben/a/BnCnYPX9ZQZbqnLQmjM3TJg/?format=pdf&lang=en>. Acesso em 28 out. 2022. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0130>
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. 198 p. ISBN 9788536320557
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. Barueri, SP: Atlas, 2022. 186p. ISBN 9786559771639
- JOHNS HOPKINS UNIVERSITY MEDICINE. **Covid-19 Map**. Coronavirus Resource Center. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- KELLY, Brian *et al.* **2021 EDUCAUSE Horizon Report: Information Security Edition**. Denver, 2021. 50 p. ISBN 9781933046075. Disponível em: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/2/2021_horizon_report_infosec.pdf?la=en&hash=6F5254070245E2F4234C3FDE6AA1AA00ED7960FB. Acesso em 26 abr. 23.
- LEITE, Bruno. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 580–609, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652160>. Acesso em: 02 dez. 2022. <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i3.8652160>
- LUND, Brady D.; WANG, Ting. Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries? **Library Hi Tech News**, Bingley, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2023-0009>. Acesso em: 6 mar. 2023. <https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2023-0009>

- MAZUR, Erick. **Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa**. 1 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2015. 272 p. ISBN 978-8584290628.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa subversiva. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2006. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: LF Editorial, 2011.
- PAPERT, Seymour. **Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1986. Disponível em: <https://dailypapert.com/wp-content/uploads/2021/02/Constructionism-NSF-Proposal.pdf>. Acesso em 26 abr. 23,
- PAVLIK, John V. Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. **Journalism & Mass Communication Educator**, Los Angeles, v. 78, n. 1, p. 84–93, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10776958221149577?journalCode=jmcb>. Acesso em: 06 mar. 2023. <https://doi.org/10.1177/10776958221149577>
- SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira *et al.* Estratégias de coleta de dados online nas pesquisas qualitativas da área da saúde: *scoping review*. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre-RS, v. 41, p. e20190297, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/ZTDgnm7Y8f8KhKr6jbCKddK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 mar. 23.
- SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. A construção teórico-metodológica da abordagem construcionista, contextualizada e significativa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, Especial, 2015. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20TE%C3%93RICO-METODOL%C3%93GICA%20DA%20ABORDAGEM%20CONSTRUCIONISTA,%20CONTEXTUALIZADA%20E%20SIGNIFICATIVA.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022
- SANTOS, Karine da Silva *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 655–664, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>
- SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus *et al.* Educação Integral, Híbrida e Inclusiva na perspectiva Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). **Rev. Interamericana de Investigación, Educación...**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 157–175, 2020. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rriep/article/view/5465>. Acesso em 29 out. 2022. <https://doi.org/10.15332/25005421/5465>
- SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya *et al.* **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. 1ª ed. Curitiba, PR: Appris Editora, 2020. 255. ISBN 9786586034011.
- SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Práticas Pedagógicas do Professor: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma Educação Inclusiva**. Curitiba - PR: Appris, 2016. <https://doi.org/10.5747/ch.2015.v12.nesp.000709>

SILVA, Diego Salvador Muniz da *et al.* Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 46, n. 2, p. e058, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/fyC3cYbkxKNDQWbFRxGsnG/>. Acesso 06 mar. 2023 <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210018>

SOUZA, Leonardo Santos; SANTOS, Danielle; MURGO, Camélia Santana. Metodologias Ativas na Educação Superior em Saúde Brasileira: uma Revisão Integrativa Frente ao Paradigma da Prática Baseada em Evidências. **Revista Internacional de Educação Superior**, São Paulo, p. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656540>. Acesso em: 15 out. 2022 <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8656540>

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443–466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Education: From disruption to recovery**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VALENTE, José. Armando. O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. *In*: TRINDADE, Maria Angela Bianconcini (org.). **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS)**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011. 300 p. ISBN 9788588169197.

WAGNER, Katia Jakovljevic Pudla; MARTINS FILHO, Lourival José. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 46, n. 1, p. e028, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/PjWjjkjDVHJwRP7Cz53VQSj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210356>

A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MEIO A PANDEMIA

Gabriela Piccoli Alves, Paula Duarte Alves, Julia Borri Cadete, Janiele de Souza Santos Uchelli

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

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentualmente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Tais características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Acredita-se que a escolarização pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento. Com o objetivo de compreender como foi o processo de alfabetização de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19, esta pesquisa buscou entender as considerações dos pais de alunos com Transtorno do Espectro Autista sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos durante a Pandemia da COVID-19 e identificar as práticas e estratégias utilizadas pelos professores para a alfabetização e letramento desses alunos. Por meio de uma abordagem qualitativa e descritiva, a pesquisa foi realizada em duas etapas: levantamento bibliográfico, com a seleção de oito trabalhos científicos, e aplicação de questionário eletrônico. Os participantes da pesquisa foram três pais e seis professores. Ficou evidente que, a falta de contato e de afetividade com os alunos, o rompimento das aulas presenciais e a falta de preparo para essa nova realidade trouxeram muitos desafios para a educação, especialmente para os alunos com TEA. Contudo, os professores utilizaram diversas estratégias para trabalhar a alfabetização dessas crianças como a gravação de vídeos, contação de histórias, atividades práticas com materiais concretos, e outras.

Palavras-chave: Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; Pandemia; Ensino Fundamental.

THE LITERACY OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is characterized by the presence of markedly atypical development in social interaction and communication, as well as by a markedly restricted repertoire of activities and interests. Such characteristics can lead to a continuous isolation of the child and his family. It is believed that schooling can provide these children with opportunities to interact with others of the same age group, constituting a space for learning and development. With the aim of understanding how the literacy process of students with ASD was in the early years of elementary school during remote teaching in the COVID-19 pandemic, this research sought to understand the considerations of parents of students with Autistic Spectrum Disorder about the process of teaching and learning of their children during the COVID-19 Pandemic and to identify the practices and strategies used by teachers for the literacy and literacy of these students. Using a qualitative and descriptive approach, the research was carried out in two stages: a bibliographic survey, with the selection of eight scientific works, and the application of an electronic questionnaire. The research participants were three parents and six teachers. It was evident that the lack of contact and affection with the students, the disruption of face-to-face classes and the lack of preparation for this new reality brought many challenges to education, especially for students with ASD. However, the teachers used different strategies to work on the literacy of these children, such as video recording, storytelling, practical activities with concrete materials, and others.

Keywords: Literacy; Autistic Spectrum Disorder; Pandemic; Elementary School.

LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EM LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por la presencia de un desarrollo marcadamente atípico en la interacción social y la comunicación, así como por un repertorio de actividades e intereses marcadamente restringido. Tales características pueden conducir a un continuo aislamiento del niño y su familia. Se cree que la escolarización puede brindar a estos niños oportunidades para relacionarse con otros de su misma edad, constituyendo un espacio de aprendizaje y desarrollo. Con el objetivo de comprender cómo fue el proceso de lectoescritura de los alumnos con TEA en los primeros años de la escuela primaria durante la enseñanza a distancia en la pandemia del COVID-19, esta investigación buscó comprender las consideraciones de los padres de alumnos con Trastorno del Espectro Autista sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos durante la Pandemia del COVID-19 e identificar las prácticas y estrategias utilizadas por los docentes para la lectoescritura y alfabetización de estos estudiantes. Con un enfoque cualitativo y descriptivo, la investigación se llevó a cabo en dos etapas: un levantamiento bibliográfico, con la selección de ocho trabajos científicos, y la aplicación de un cuestionario electrónico. Los participantes de la investigación fueron tres padres y seis docentes. Se evidenció que la falta de contacto y afecto con los estudiantes, la interrupción de las clases presenciales y la falta de preparación para esta nueva realidad trajeron muchos desafíos a la educación, especialmente para los estudiantes con TEA. Sin embargo, las docentes utilizaron diferentes estrategias para trabajar la lectoescritura de estos niños, como la grabación de videos, la narración de cuentos, actividades prácticas con materiales concretos, entre otras.

Palabras clave: Literatura; Trastorno del espectro autista; Pandemia; Enseñanza fundamental.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada para um Trabalho de Conclusão de Curso, cuja temática está voltada para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentualmente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Tais características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a escolarização pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento (CAMARGO; BOSA, 2009).

A origem do autismo ainda é desconhecida, porém estudos da área demonstram que a mesma esteja relacionada a anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e provavelmente genética. Estudos também mostram que, além disso, a causa desse transtorno possa ser por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto (MELLO, 2007).

Nos últimos anos, a pandemia da COVID-19 têm desencadeado alterações bruscas na vida das famílias e da sociedade em geral. As crianças passaram um longo período longe das escolas e das creches, podendo ser abaladas tanto no aspecto físico e biológico, como também na saúde mental. Dessa maneira, o isolamento social, que se fez necessário no momento pandêmico, modificou significativamente o cotidiano das crianças e das famílias (FIOCRUZ, 2020).

Contudo, sabemos que os problemas de aprendizagem no Brasil não são recentes e datam de antes do início da pandemia do Coronavírus, e as repercussões sobre dificuldades de leitura e escrita são incontestáveis e desencadeiam repercussões variadas, distintas e talvez incomparáveis entre si.

Segundo Cunha e Capellini (2010), os anos iniciais do Ensino Fundamental (início da alfabetização) é um importante período para a aquisição de habilidades consideradas essenciais para a aprendizagem da alfabetização e letramento, as defasagens resultantes de um período pandêmico podem desencadear dificuldades na leitura e escrita de palavras, principalmente daqueles que já apresentam alguma dificuldade, síndrome ou transtorno.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental abrangem um período da infância primordial na vida dos alunos no ambiente escolar. Apesar de corresponder a primeira experiência de escolarização para alguns, significa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem consolidar o foco na alfabetização e práticas que oportunizem diversos modos de aprendizagem (BNCC, 2017).

Diante disso, as crianças com TEA que já enfrentavam desafios diários dentro da sala de aula, tiveram que receber uma atenção ainda maior para a realização das atividades propostas no formato remoto. Partindo desse pressuposto, visto que a alfabetização, o letramento, o lúdico e as diversas linguagens normalmente são desenvolvidos nos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL/MEC, 2004), as crianças nesta fase foram ainda mais afetadas, em virtude da falta de contato com a escola e com o professor, que é de suma importância para o desenvolvimento da criança, uma vez dada a importância das conexões das dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico (VYGOTSKY, LA TAILLE, 1992, p. 76).

Vygotsky (1984) destaca que os vínculos estabelecidos nas trajetórias de aprendizagem são construídos no cotidiano escolar, e visto que no atual cenário pandêmico, o vínculo com a escola e com o professor foi afetado, pressupõe-se que as crianças terão dificuldades em ter uma aprendizagem significativa. Ademais, as crianças com TEA sofreram ainda mais com essa realidade, já que o afeto e o contato com o professor são cruciais para o desenvolvimento cognitivo (CARDOZO; SANTOS, 2020).

No segundo semestre de 2020, as pesquisadoras realizaram uma pesquisa informal base nas redes sociais, com o propósito de buscar informações sobre o processo de aprendizagem da criança com TEA durante o ensino remoto e pandêmico, e posteriormente enviaram questionários que foram respondidos voluntariamente por pais e professores. Partindo desse estudo prévio, as pesquisadoras concretizaram a certeza da importância de uma pesquisa científica sobre o tema e levantaram a seguinte questão problema: “Como foi a aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia do Coronavírus, por meio das aulas remotas?”.

Com o objetivo geral de compreender como foi o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19, as pesquisadoras elencaram dois objetivos específicos: 1 - Entender as considerações dos pais de alunos com TEA sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos durante a Pandemia da COVID-19; e 2 - Identificar as práticas e estratégias utilizadas pelos professores para a alfabetização e letramento de alunos com TEA.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Considerando os objetivos propostos, a abordagem escolhida se configura como uma abordagem qualitativa. Sendo assim, as pesquisas de cunho qualitativo têm por características interpretar e analisar aspectos sociais, culturais e descritivos. A metodologia qualitativa, portanto, preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Além de fornecer uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (LAKATOS e MARCONI, 2004).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa supracitada foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2010, p.29) “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Para uma busca bibliográfica mais precisa, as bases de dados selecionadas foram Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Porta de Periódicos da CAPES. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores e operadores booleanos que guiaram as buscas por meio da combinação dos termos: ("TEA" OR "Transtorno do Espectro Autista") AND (Pandemia OR COVID-19); ("TEA" OR "Transtorno do Espectro Autista") AND (Pandemia OR COVID-19) AND (Alfabetização OR Ensino); ("TEA" OR "Transtorno do Espectro Autista") AND (Pandemia OR COVID-19) AND (“Aprendizagem”) AND (“Dificuldades”).

Como critério de inclusão dos trabalhos selecionados, foi definido o período de buscas entre os anos de 2019 a 2022, com pesquisas internacionais e nacionais. Esse período justifica o período da pandemia da COVID-19.

Na pesquisa científica é necessário fortalecer a veracidade dos dados coletados, por isso, as pesquisadoras optaram por realizar a aplicação de questionário eletrônico aplicado via *Google forms*. O instrumento de coleta de dados foi destinado aos pais e professores de alunos com TEA, para explorar como foi a aprendizagem da criança autista durante a fase da alfabetização no período do ensino remoto.

Para Minayo (2006, p. 26):

“o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias”.

Para tanto, as pesquisadoras utilizaram as redes sociais para captar pais e alunos que aceitaram, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³, voluntariamente participar da pesquisa respondendo um questionário eletrônico. Participaram da pesquisa três pais e seis professores.

As questões formuladas buscaram atingir aos objetivos elencados na pesquisa, mas basicamente pretendia coletar informações sobre como família teve que lidar com as aulas remotas; como a criança se comportou diante as atividades propostas; como se deu a aprendizagem durante o processo de alfabetização; quais foram as possíveis dificuldades das crianças e professores; quais estratégias foram utilizadas, entre outras questões. Desse modo, a pesquisa foi organizada em duas etapas: Etapa 1: Levantamento bibliográfico e; Etapa 2: Aplicação dos questionários.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise descritiva, a partir da organização, resumo e descrição dos dados qualitativos em quadros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ETAPA 1: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Buscando entender e analisar as pesquisas e estudos já existentes sobre o tema, para compreender melhor como a pandemia afetou a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, utilizamos a pesquisa qualitativa bibliográfica com um recorte temporal de 2019 a 2022 realizada no Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO). O Quadro 1 apresenta os autores, título e ano.

Quadro 1. Levantamento Bibliográfico compreendido entre os anos de 2019 a 2022.

Autor (es)	Título	Ano
Júlia Machado Nunes	Ensino Remoto Emergencial e Transtorno do Espectro Autista: Uma análise sobre lives realizadas durante a pandemia de COVID-19	2020
Paloma Rodrigues Cardozo Andreia Mendes Santos	A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia	2020
Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes Marina Speranza Mayara Soler Ramos Mazak Danieli Amanda Gasparini Maria Fernanda Barboza Cid	Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19	2021
Amanda Augusto Costa Brenda Queiroz Gama Beatriz Aparecida Fernandes Maria Laura Figueiredo Severiano Alves Náriman de Felício Bortucan Lenza	O impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizado de crianças com TEA: uma revisão integrativa	2022
Ludmila da Cruz Barros Silvana Mator Uhmman	As (IM)possibilidades do ensino remoto para o aluno com Transtorno do Espectro Autista	2022
Clarisse Fortes Fernanda Vieira Laís Machado	Análise comparativa entre a saúde mental de responsáveis por pessoas com TEA e por crianças sem TEA na pandemia do COVID-19	2022

³ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Protocolo da Plataforma Brasil: 60189522.7.0000.5515.

Maria Neuraildes Gomes Viana Walter Rodrigues Marques Tassiane Sousa Correa Branco Frederic Menezes Ferreira Maria do Socorro Estrela Paixão	As dificuldades de aprendizagem discente e as tecnologias educacionais em tempos de pandemia de COVID-19	2022
Amanda Dourado Souza Akahosi Fernandes Aline Zacchi Farias Isabela Aureliano Letícia Migliatti Polli	O telemonitoramento como estratégia de intervenção da terapia ocupacional com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no contexto pandêmico	2022

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Após a análise dos estudos, foi possível indentificar que os artigos refletem sobre como o período pandêmico afetou a alfabetização dos alunos em anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase em alunos com Transtorno do Espectro Autista. A seguir são descritos os resultados de cada um.

Nunes (2020) utilizou de análises audiovisuais, com o foco em 10 lives, que abordam as consequências da pandemia da COVID-19 na vida escolar de crianças autistas e deficientes e quais as adaptações presumíveis que assegurem a inclusão nesse método de aulas. As transmissões foram executadas por especialistas da área da educação, psicologia, direito, entre outras. A autora explica que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, ocasionado por condições genéticas, identificado, centralmente, por complexidades na comunicação e na interação social. Nunes (2020) conclui o artigo com as análises de que é essencial readaptar as práticas pedagógicas a todas as crianças, primordialmente às crianças deficientes, estreitar os laços com as famílias e explorar melhores formas de assegurar que o aluno tenha seu rumo de aprendizagem respeitado e fomentado nesse momento.

De acordo com o estudo de Cardozo e Santos (2020), é necessário um novo olhar sobre o ingresso das crianças com deficiências e principalmente transtornos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para isso, o docente, em conjunto com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ocupa papel fundamental para que esse processo ocorra da melhor maneira para a criança, tornando a aprendizagem mais significativa. No artigo em questão, as autoras discutem, por meio de observações no cotidiano escolar e entrevista com pais e professores em período pandêmico, que uma questão diferencial foi o vínculo que estava em processo de construção e logo foi interrompido pelo isolamento social e acabou sendo uma das principais causas para o planejamento de atividades remotas diferenciadas. A falta de controle da rotina com esses alunos (que aconteceu em casa, em ambiente familiar) e a falta de contato e afetividade também foram uma grande dificuldade percebida. As crianças haviam acabado de sair de um período de Educação Infantil, sem conhecimento das famílias e dos discentes com a rotina do Ensino Fundamental, as expectativas com a aquisição da linguagem escrita que acaba sendo afetada, tudo isso em conjunto foi um grande desafio, tanto para os professores e para a escola, tanto para as famílias.

Cardozo e Santos (2020) destacam ainda os casos de alunos que ingressaram na escola sem diagnóstico prévio, que contribuem para o sentimento de despreparo e insucesso dos docentes. Por isso, as autoras enfatizam a importância que o professor do AEE tem de construir uma rede de apoio e comunicação, observando e avaliando as possibilidades, desafios e soluções, motivando e preparando as famílias para essa nova realidade, nova rotina que será vivenciada pela criança. É essencial ter um olhar individual e conhecer a história e ambiente familiar do aluno, garantindo uma boa adaptação e inclusão no espaço escolar.

Fernandes, Speranza, Mazak, Gasparini e Cid (2021) afirmam que a rotina dessas crianças e adolescentes com TEA tende a ser cansativa por estarem sempre em psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais. Na pandemia, o fato de permanecerem em casa mudando toda rotina, acabou gerando estresse, ansiedade e comportamentos agressivos para essas crianças. Para evitar esse comportamento, foi importante que a família buscasse lugares externos para que a criança pudesse caminhar e explorar de forma livre. Ainda, elas refletem sobre o uso das máscaras obrigatórias, tendo em vista que em alguns casos, como aquelas crianças que apresentam comprometimento intelectual e sensorial, pode provocar crises e sofrimentos. Em alguns casos, procurava-se usar máscaras de tecidos mais suaves e maleáveis com elásticos mais largos ou presos em outras alças.

Na pesquisa de Costa, Gama, Fernandes, Alves e Lenza (2022), refletimos sobre como o TEA, por ser um distúrbio do neurodesenvolvimento, tem-se um atraso nas relações sociais e comunicação em geral, e para trabalhar nessa ruptura é necessário à implementação de novas habilidades, demandando um trabalho complexo e mais demorado, e por isso o impacto da pandemia teve maiores impactos negativos para esse público-alvo.

Segundo Barros e Matos (2022), em decorrência do cenário na pandemia da COVID-19, no ano de 2020, no que diz respeito à educação, as aulas, que eram ministradas presencialmente em diversos ambientes escolares, sofreram alterações e se fez necessário a adaptação para as aulas à distância, no ensino remoto, onde os alunos assistiram as aulas e estudaram dentro de suas casas com a utilização de recursos pessoais. Conforme o estudo de caso realizado pelas autoras com alunas com TEA do Ensino Fundamental, sendo uma no ensino público e a outra no ensino remoto, o princípio das atividades remotas foi muito difícil.

Fortes, Vieira e Machado (2022) buscaram avaliar os sintomas de pais e/ou responsáveis por crianças com TEA. Mais da metade dos pais não conseguem ter uma vida independente de seus filhos, deixando muitas vezes de lado o lazer e as relações com a sociedade, visto que seus filhos necessitam de uma grande demanda com profissionais especializados nas suas dificuldades como: psicopedagoga, fonoaudióloga, psicólogo, neurologista, terapeuta ocupacional, dentre outros. As autoras ainda afirmam que, com o isolamento social devido a COVID-19, a rotina dos familiares das crianças com TEA ocasionou em grandes mudanças negativas. O que já era difícil de lidar “sozinhos” ficou ainda mais grave, pois a responsabilidade de cuidar, educar, além de cuidar da casa, do trabalho e das tarefas domésticas ficou exclusivamente voltada para seus cuidadores.

De acordo com Viana, Marques, Branco, Ferreira e Paixão (2022), que refletem sobre os desafios enfrentados pelo professor e a dificuldade de aprendizagem dos alunos em tempos difíceis, em que tivemos que repensar a prática pedagógica, a tecnologia e a educação devem complementar uma a outra, são ferramentas para facilitar e colaborar com a formação do indivíduo, e na pandemia isso se visibilizou de maneira concreta. Entretanto, os recursos tecnológicos no desenvolver do trabalho docente ainda é um grande desafio para muitos professores, desafio esse que refletiu muito na aprendizagem dos discentes em tempos de pandemia. Segundo as autoras, os docentes devem romper esse receio de inserir as tecnologias nas aulas, pois assim os desafios e dificuldades poderão ser superados, deixando as aulas ainda mais atrativas e permitindo a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que, quando aplicadas à educação, mostram-se mídias de grandes potenciais pedagógicos. Os professores sempre serão os principais mediadores no aprendizado, são essenciais e indispensáveis, porém, em tempos em que praticamente tudo em nosso cotidiano tem a presença da tecnologia, a escola contemporânea deve aprender a lidar com a tecnologia e fazer com que essa seja uma grande aliada com o ensino.

Para Fernandes, Farias, Aureliano e Polli (2022), as crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias foram gravemente afetados pela pandemia e pelos comedimentos de controle e segurança seguidos pelos governos. As pessoas com TEA têm dificuldades para lidar com transformações na rotina, a qual, perante de um cenário pandêmico e das medidas tomadas, tende a se intensificar, suscitando estresse, incerteza e ansiedade. As autoras realizaram o artigo de acordo com o relato de experiência de um projeto extensionista vinculado a um ambulatório de média complexidade (atenção especializada) de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Considerando as dificuldades do acompanhamento remoto junto às crianças e adolescentes, foi imprescindível tomar estratégias conduzidas às famílias através de direções e apoio social, analisando, também, que a família é membro da rede social submergida nos processos da atenção psicossocial.

ETAPA 2: APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Em busca de atingir os objetivos propostos e ainda expandir e atestar os conhecimentos adquiridos com a pesquisa bibliográfica, foi aplicado um questionário eletrônico direcionado para pais e professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista que estivessem em fase de alfabetização e/ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com as respostas coletadas, foi possível identificar que a pandemia afetou não só as crianças com TEA, mas também os dois públicos envolvidos: a família e os docentes. Foram nove participantes da pesquisa, sendo três pais e seis professores. Os respondentes foram identificados como: Família 1 (F1),

Família 2 (F2) e Família 3 (F3); e Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3), Professor 4 (P4), Professor 5 (P5) e Professor 6 (P6).

Os dados coletados, bem como as perguntas realizadas nos questionários foram organizados no Quadro 2 e Quadro 3, com o objetivo de facilitar a interpretação das questões realizadas e das respostas obtidas.

Quadro 2. Quadro dos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Pergunta direcionada aos pais de alunos com TEA	Resposta de F1	Resposta de F2	Resposta de F3
1- Qual a sua formação?	Pedagoga com pós-graduação na área de Educação Especial e Inclusiva	Superior completo	Ensino médio completo
2- Quantos filhos você possui?	2	2	1
3- Quando descobriu que seu filho (a) tinha o Transtorno do Espectro Autista?	Desconfiei quando ele tinha 1 ano e 6 meses, mas o laudo veio quando ele tinha 1 ano e 11 meses	1 anos e 8 meses quando consegui o laudo, mas desconfiava bem antes	Desconfiei quando a pediatra me alertou, ficamos observando e o laudo veio aos 2 anos de idade
4- Qual o diagnóstico, autismo leve, moderado ou severo?	Moderado	Moderado	Severo
5- Qual é a idade de seu filho (a)?	5 anos	6 anos e mei.	8 anos
6- Em relação à alfabetização de seu filho (a), houve dificuldades no período da pandemia? Se sim, como vocês lidaram com elas?	Na época da Pandemia ele estava matriculado no Maternal, houve dificuldades porque ele não queria fazer as atividades impressas, e nem prestar atenção nos vídeos que a escola mandava, ele só realizava as atividades que eram brincadeiras	Sim, o período da pandemia prejudicou muito, tanto na alfabetização quanto na interação com outras crianças. Tentamos realizar da melhor forma as atividades planejadas da professora em casa, mas a interação ficou prejudicada	Muita dificuldade. Meu filho ficava muito disperso e desatento, não queria focar nas atividades. Tentava distrair ele
7- Como foi a relação entre o professor e seu filho (a) durante esse período?	Não existia relação professor/aluno pois não havia aulas on-line e nem presenciais, eram só vídeos gravados, só existia a relação professora/família, a professora sempre perguntava se ele estava com dificuldades em realizar as atividades	Muito prejudicada, pois não tinha uma relação com o professor, as atividades eram impressas e realizamos em casa	Não teve relação, pois não tinha nenhum contato. Nas reuniões ele não ia comigo, eu buscava as atividades sozinha na escola e a professora só sabia pelo que eu falava
8- Para você, qual estratégia o professor poderia ter utilizado para alfabetizar seu filho (a) durante as aulas remotas?	Adaptar algumas atividades	Não houve aulas remotas	Vídeos específicos pra ele pois alguns vídeos enviados eram pra turma toda e ele perdia a atenção. Não queria fazer. E também

			com atividades mais simples com coisas que ele já sabia
9- Como seu filho (a) desenvolvia as atividades solicitadas pelo professor?	Não tinha interesse em realizar as atividades impressas, só realizava as brincadeiras e ainda com bastante dificuldade porque ele ainda estava aprendendo a olhar e a imitar	Com a nossa ajuda e dá melhor forma possível	Ele fazia com meu auxílio mais com muita dificuldade. Eu tentava explicar do meu jeito. Ele gostava mais de atividades de pintar, pontilhar letras e números e de desenhar
10- Seu filho (a) recebia auxílio em casa no processo de alfabetização? De quem?	Não	Sim, da família	Sim, da mãe que sou eu
11- Descreva um exemplo de atividade que teve que realizar com seu filho (a) durante a alfabetização. Como foi? Como você se sentiu? Qual foi o resultado?	Uma das atividades que realizei com meu filho foi a de pintar um desenho com tinta guache. No começo ele não gostava de sujar a mão com tinta e depois realizou a atividade. eu celebro cada conquista do meu filho, fico muito feliz	A atividade na maioria era de pintura da inicial do nome ou de outra letra. Nós da família tentávamos improvisar sempre, em vez de pintura com lápis, colava papel, com tinta guache com cotonete, entres outros materiais	Uma atividade que lembro que ele gostou muito e fez inteira foi colar papel na letra inicial do nome dele, era uma letra v grande e facilitou pra que ele fizesse a maioria sozinho. Eu fiquei muito feliz porque ele fez mais sozinho, as outras de escrever eu tinha que ajudar mais
12- Caso queria deixar alguma observação importante, descreva abaixo.	-	Espero ter ajudado	-

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

F1 é pedagoga com pós-graduação na área de Educação Inclusiva e, portanto, tem conhecimento na área. Tem dois filhos e desconfiou que um deles pudesse ter TEA quando tinha 1 ano e 6 meses, mas o laudo confirmou 5 meses depois, com 1 ano e 11 meses, diagnosticando autismo moderado (nível 2 de suporte). Ela relata que, no período pandêmico, houve dificuldades com as atividades escolares, pois a criança não queria fazer as tarefas impressas nem prestar atenção nos vídeos que a escola mandava. Só realizava as atividades mais práticas, que eram brincadeiras, e ainda assim com bastante dificuldade, pois tinha muita dificuldade em olhar e imitar. Portanto, uma estratégia que ela apresenta que poderia ter sido utilizada era a adaptação de atividades para atrair a atenção da criança.

Um exemplo de atividade realizada foi a pintura de um desenho com tinta guache, no qual relatou que a criança hesitou em fazer pois não gostava de sujar a mão, mas por fim realizou a atividade. Entretanto, atividades com escrita eram mais difíceis de serem trabalhadas com a criança. Ainda, enfatiza que não houve relação entre o professor e o filho, pois não havia interação entre ambos, somente vídeos gravados. A professora não fazia aulas on-line e, com o cancelamento das aulas presenciais, essa relação não existiu, só existia contato da professora família. A professora sempre perguntava se a criança estava com dificuldades em realizar as atividades.

A participante F2 também tem dois filhos e teve o laudo de autismo moderado (nível 2 de suporte) de um deles com 1 ano e 8 meses, mas desconfiava antes desta idade. Ela relata que “o período da pandemia prejudicou muito, tanto na alfabetização quanto na interação com outras crianças. Tentamos

realizar da melhor forma as atividades planejadas da professora em casa, mas a interação ficou prejudicada.”. Assim como no primeiro caso, F2 afirma que não houve relação do professor com o filho, pois as atividades eram impressas, a família buscava na escola e realizava em casa. A maioria das atividades propostas era de pintura da inicial do nome ou de outra letra. A família tentava improvisar e adaptar, variando entre pintura com lápis, colagem de papel, tinta guache, cotonete e outros materiais.

F3 tem um filho e foi alertada quanto aos sinais pela pediatra, depois de observar obteve o laudo de autismo severo (nível 3 de suporte) aos 2 anos de idade. A mãe relata que ajudava o filho com as tarefas solicitadas, e em relação a alfabetização durante o período pandêmico teve muita dificuldade, pois o filho não conseguia se concentrar no que era proposto. Uma das atividades que o aluno gostou e realizou foi com colagem de papel na letra inicial do nome. Assim como os dois casos anteriores, não houve relação entre o professor e o aluno, a professora só sabia da criança pelo que a mãe relatava. Uma estratégia citada por F3 foi o docente enviar vídeos específicos para o aluno com TEA, pois alguns vídeos enviados eram direcionados para a turma toda e ele não se concentrava, perdendo a atenção, visto que não era atrativo para ele.

Os resultados obtidos a partir do questionário eletrônico realizado com os professores foi organizado no Quadro 3.

Quadro 3. Quadro dos professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Pergunta direcionada aos pais de alunos com TEA	Resposta de P1	Resposta de P2	Resposta de P3	Resposta de P4	Resposta de P5	Resposta de P6
1- Qual sua formação inicial?	Magistério – CEFAM	Graduação em pedagogia e letras	Magistério, pedagogia e pós graduação	Superior completo	Pedagogia	Pedagogia
2- Qual sua idade?	31-40 anos	41-50 anos	51 anos ou mais	31-40 anos	20-30 anos.	20-30 anos
3- Você possui alguma especialização? Se sim, qual (is)?	Sim. Especialização em Educação Especial e Inclusiva; Educação Infantil e Musicalização	Psicopedagogia. Neuropsicopedagogia. Educação Especial Inclusiva ABA - Análise do Comportamento Aplicada	Não	Alfabetização e musicalização	Pós graduação em psicopedagogia clínica e institucional	Nenhuma
4- Qual seu tempo de atuação como professora?	12 anos	20 anos	31 anos	10 anos	2 anos	7 anos
5- Como você considera o seu conhecimento na área da Educação Especial e Inclusiva?	Este ano estou concluindo pós em Psicopedagogia e fiz vários cursos na área, tenho "um bom" conhecimento, mas como professora ainda falta conhecimento de	Além de educadora e lutar pela real inclusão, de forma positiva, adaptando materiais e conteúdos para que a aprendizagem aconteça, ainda	Sei pouca coisa por ser algo novo	Apesar de sempre procurar ajuda e recursos para ajudar a criança, acredito que poderia	Mediano. Ser professor é estar em busca constante do desenvolvimento, pois como cita Paulo Freire: “ninguém é detentor do	Razoável, mas sei que preciso me aperfeiçoar por ter cada dia mais alunos com laudos

	como adaptar materiais e atividades de forma correta	atuo na área clínica com diversos casos de TEA nos níveis funcionais, leves e moderados - além de outras síndromes, transtornos e deficiências. E mesmo assim, acredito que ainda tenho muito a aprender, pois nenhum caso é igual ao outro e por isso precisamos evoluir e agregar ainda mais conhecimentos para auxiliar tanto os aprendentes (pacientes) quanto aos familiares		ser melhor	saber”. Cada criança é única e cabe ao professor se adequar às necessidades de seus alunos, por isso a importância de estar sempre em busca de estudos e especializações	
6- Como foi para as aulas durante o ensino remoto? Você teve alguma dificuldade? Qual(is)? Descreva.	Só conseguia observar as crianças através dos vídeos onde as crianças realizavam as atividades que em encaminhava. Dificuldades em construir relação de professor/aluno a distância, ainda acredito que é impossível, outra dificuldade foi gravar conteúdos para postar em sites e WhatsApp, não foi fácil segurar a timidez para produzir os vídeos e ver a exposição do meu trabalho	Desafiador. Tive muitas dificuldades porque foi tudo muito rápido, precisando conhecer plataformas, melhorar nosso acesso tecnológico e o mais difícil era adaptar os materiais de maneira que os alunos inclusivos fossem inseridos nas aulas e conseguissem compreender e fazer parte da aula. O material era enviado por e-mail	Sim, tive dificuldade pois as atividades deveriam ser diferentes das que seriam trabalhadas em sala de aula	Minha maior dificuldade e foi com a utilização de alguns recursos da informática	Desafiador. Adaptar o ensino remoto às necessidades de cada criança	Foi intenso e desafiador. Tive muitas dificuldades de como lidar com a situação, como desenvolver as atividades com pouco conhecimento dos alunos. Era uma turma de primeiro ano, então o desafio era bem maior. Como conseguiria alfabetizá-los? Como enviar atividades diferenciadas sem saber se era o aluno que

		institucional que fomos obrigados a criar, outros materiais eram encaminhados por grupos de whatsApp. Enfim, foi a pior experiência que já passei como educadora especial. Até porque há uma necessidade da troca, do feedback, da percepção... E on-line, nada disso era possível!				fazia mesmo as atividades sozinhos?
7- Como era a participação dos alunos durante as aulas no ensino remoto?	Somente através de vídeos que os pais enviavam dos alunos realizando as atividades.	Alguns casos não havia participação! Outros apenas entregas de materiais digitados, escaneados, fotografados. Porém houve um caso em que o aluno gravava vídeos realizando as atividades, lendo, desenhando, depois editava os vídeos e nos enviava.	Tínhamos contato só quando tinha prova online. Nem todos faziam as atividades xerocadas que eram enviadas	A minoria	Difícil. Pois as crianças em sua grande maioria não conseguiam ter a compreensão de que as aulas a distância eram de fato válidas. Muitos perdiam a atenção por cansaço, desatenção, sono ou até mesmo por relacionar o computador e celular como meios de entretenimento	A s aulas pelo meet eram uma vez na semana, mas poucos participavam. De 25 alunos, as vez 5 entravam, muitos não tinham acesso. Com os materiais impressos a grande maioria fazia, exceto um ou outro que os pais não buscavam
8- Você tem estudantes com algum tipo de transtorno ou deficiência? Descreva se você	Neste ano tenho três alunos encaminhados, aguardando avaliações com uma equipe	Tenho. TDAH(Transt. de Déficit de Atenção Hiperatividade e Impulsividade),	Atualmente, nenhum com laudo. Durante a pandemia, trabalhei	Não	Sim. TEA e TDAH.	Atualmente tenho uma aluna com TDAH

souber.	multidisciplinar. Na pandemia eu não tinha nenhum aluno em investigação	DI (Defic. Intelectual), TEA, TDA (Transt. de Déficit de Atenção), Cognitivo limítrofe, TDL (Transt. de Desenvolvimento da Linguagem), ACC (Agenesia do Corpo Caloso). São transtornos específicos e deficiências que segundo DSM-V, necessitam de acompanhamentos multidisciplinares e em alguns casos além das terapias extracurriculares também têm acompanhamento periódico com neurologista, aulas em salas regulares e outros casos em APAES ou Centros Especializados	com um aluno com TEA			
9- Quais estratégias você utilizava para trabalhar alfabetização com as crianças?	Eu gravei vídeos para as famílias dos meus alunos explicando a importância de ler e contar histórias para as crianças, a fim de orientar as famílias a estimularem os alunos em casa. Mandei para os pais alguns vídeos de leituras de livros e livros digitalizado	O que mais surte efeito é o lúdico! O concreto, "o colocar a mão na massa", após um rastreio para saber se não há questões sensoriais envolvidas, e a criança consegue manusear lixa, areia, arroz cru, massinha de modelar, slime, tinta, eva ou	Com as crianças no geral, fiz atividades com revisão do pré. Ao decorrer do ano, as atividades mudavam, mas na pandemia as atividades não eram tão efetivas para	Trabalhava através da musicalização	Utilizando a tecnologia a favor da educação. Criando um ambiente criativo e interativo durante às aulas	Trabalhava muito com parlendas. Os textos e atividades nos xerox enviados e enviava músicas para a família complementar em casa

		<p>outros itens em que o toque/tato é explorado, a consolidação do que permeia a alfabetização e o mais importante acontece... Que é a aprendizagem! Agora, caso a criança apresente sensibilidade sensorial e não manuseia alguns itens, podemos usar bonecos, ursos, fantoches, carrinhos coloridos ou ainda buscar saber se a criança apresenta algum Hiper foco e usar isso a favor da aprendizagem</p>	alfabetizas			
<p>10- Com os estudantes com algum transtorno ou deficiência você realizava as mesmas atividades ou fazia alguma adaptação? Se sim, descreva.</p>	<p>Na época da pandemia eu não tinha alunos suspeitos de serem neuro atípicos</p>	<p>Durante a Pandemia tudo era adaptado. Primeiro com vídeos ou áudios explicativos e com a adaptação do material, após sondagem com a família para identificar alguns critérios a serem tomados... Como, por exemplo, um garoto que apresentava hiperfoco, gostava demais da Turma da</p>	<p>As atividades com o aluno eram diferenciadas, eram coloridas, e específicas para aquilo que ele precisava, direcionada para esse transtorno</p>	<p>Não tinha estudantes com deficiência e com nenhum transtorno</p>	<p>Material adaptado. Em muitos momentos os pais não conseguiam manter a criança em frente ao computador, sendo este um gatilho para crises. Tentamos adaptar um material funcional que trabalhasse o concreto e o lúdico</p>	<p>Trabalhava as mesmas atividades com um deles, que é TEA leve e já estava quase alfabético. Com o outro, as atividades eram mais simples e adaptadas, trabalhava as vogais, números até o 10, coordenação motora, etc.</p>

		Mônica, então muitos materiais eram embasados e preparados explorando os personagens				
11- Você teve dificuldades para trabalhar alfabetização com alunos autistas período pandêmico?	Não tive alunos autistas na pandemia	Sim, respondido nas questões 7, 8, 9 e 10	Sim, pois não tivemos nem uma base, nem um preparo para trabalhar com ele em casa. Não tivemos nem um curso para saber como agir com essas crianças, quais atividades buscar, foi tudo muito rápido	Não	Sim	Muita. Com um dos meninos era mais difícil, ele não conseguia concluir as atividades e eu não conseguia ter nenhum retorno, como o nível de escrita, por exemplo.
12- Como foi a relação professor e aluno durante o ensino remoto?	Não houve	Era mais fora do on-line, uma vez que eles não mantinham a atenção e não aguentavam ficar o período todo. Pois o som, a luz/claridade da tela eram gatilhos para estresse, cansaço e em alguns casos até crises	Não tinha muito contato, o contato maior era com as mães quando vinham buscar as atividades. Com as crianças, tinha contato com as ligações por vídeo que aconteciam a cada 15 dias.	Apesar de ter tido pouca procura por parte das crianças, acredito que tenha sido bom. As famílias relatavam, das crianças que participavam, ficavam perguntando quando iriam ver a prô e os amigos	De modo geral, superficial	Muita. Com um dos meninos era mais difícil, ele não conseguia concluir as atividades e eu não conseguia ter nenhum retorno, como o nível de escrita, por exemplo

				novamente		
13- Teve alguma prática que gostaria de ter realizado com os alunos autistas durante o ensino remoto e não conseguiu? Se sim, qual o motivo? Descreva.	Não	Pergunta complicada, porque presencialmente já é desafiador! Imaginem online? Eu avalio a experiência como frustrante. Porque parecia que nada dava certo, que a aprendizagem não acontecia... Até ir recebendo alguns feedbacks dos familiares e poder ver que algumas coisas estavam valendo a pena. Mas nunca parei para pensar em algo que podia ter feito e não consegui, pois na época era preciso me superar a cada dia	Acredito que fiz tudo que estava ao meu alcance, o máximo possível, pois como a pandemia surgiu de repente e não tivemos preparação, buscamos criar um carinho pela família da criança para tentar passar tudo aquilo que queria	Não tive alunos com transtorno e com TEA	Sim, práticas que promovessem a interação da criança autista com outras crianças	Acredito que fiz tudo que estava ao meu alcance naquele momento
14- Como foi a participação da família dos alunos com TEA nesse período?	Não tive aluno com TEA na pandemia	Alguns pais faziam pela criança para ter presença e nota. Outros eram participativos e atuantes, auxiliando em tudo, mas deixando a criança fazer do jeitinho dela. E tive um caso mais delicado em que a criança simplesmente não participava nem realizava	A mãe era muito prestativa, preocupada. Sempre gravava vídeos dele fazendo as tarefas e mandava, sempre muito presente	Não tive	Foi difícil para os familiares conciliar tempo e utilizar este tempo com dedicação e paciência	Sempre muito presentes e prestativos nos dois casos

		nada e a mãe justificava que ele só chorava e não queria que ligasse a aula no celular e "sumiu" durante o período remoto				
15- Caso queria deixar alguma observação importante, descreva abaixo.	-	-	O aluno precisava desse afeto, da presença, então foi complicado alfabetizá-lo na pandemia. Contato foi o que mais faltou. Outra coisa importante foi a falta de preparo, acho que deveria ter tido um preparo maior para lidar com a situação	Espero ter ajudado	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

P1 possui idade entre 31 e 40 anos, sua formação é em Magistério e suas especializações são em Educação Especial e Inclusiva e em Educação Infantil e Musicalização, além dos 12 anos que está em atuação. Logo, é perceptível que possui conhecimento na área. Relata que, durante o ensino remoto no período pandêmico, houve dificuldades na construção da relação professor e aluno à distância, tendo em vista que eles somente encaminhavam vídeos realizando as atividades, e na adequação com o uso da tecnologia. Durante a pandemia, não teve alunos com transtorno ou deficiências. Utilizou de estratégias para trabalhar a alfabetização, como vídeos enviados as famílias dos alunos sobre a importância de ler e contar histórias.

A participante P2 é formada em Pedagogia e Letras, possui especializações em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia. Educação Especial e Inclusiva e ABA – Análise do Comportamento Aplicada. Sua idade é entre 41 e 50 anos sua atuação como professora é de 20 anos, o que difere o seu conhecimento pela área. Relata o quanto foi desafiador as aulas durante o ensino remoto e sua maior dificuldade foi a necessidade da rápida aprendizagem com as plataformas digitais e suas tecnologias. Os alunos não participavam muito das aulas, com a exceção de um que gravava vídeos realizando as atividades, os editava e enviava a ela. Há alunos com transtornos e deficiências em suas aulas, como: Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e Impulsividade (TDAH), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Desenvolvimento da Linguagem (TDL), Deficiência Intelectual (DI) e Agnesia do Corpo Caloso (ACC). Utilizou do lúdico para que suas estratégias para trabalhar a alfabetização surtisse efeito e adaptava as atividades

a esses alunos. Informou como foi frustrante a experiência da prática com os alunos e, sobre os pais, alguns realizam as atividades dos filhos para garantir a presença e a nota, enquanto outros eram participativos e auxiliavam os seus filhos.

P3 possui 51 anos ou mais e sua formação é em Magistério, Pedagogia e Pós-graduação. Está há 31 anos na área e sabe pouco a respeito. Teve muita dificuldade no ensino remoto e seu contato com os alunos se dava apenas nas provas on-line. Atualmente não há alunos com transtornos ou deficiências em suas aulas, mas no período pandêmico trabalhou com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As atividades não foram efetivas para trabalhar a alfabetização e as atividades para esses alunos foram diferenciadas dos demais. Relatou que a dificuldade maior foi em decorrência a falta de preparo para lidar com os casos na situação vivida. Com os pais, sua experiência foi positiva.

P4 tem entre 31 e 40 anos, formação Superior Completo, especializada em Alfabetização e Musicalização e está há 10 anos na área. Sua maior dificuldade foi a área tecnológica sua utilização. Não possui estudantes com transtornos ou deficiências.

A participante P5 tem entre 20 e 30 anos, é Pedagoga, especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, possui 2 anos de experiência e considera seu conhecimento na área mediano. Adaptar o ensino remoto às necessidades de cada criança foi desafiador a ela, assim como a participação deles. Havia alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em suas aulas. Sua estratégia para alfabetização foi a utilização da tecnologia a favor da educação e o material com esses alunos era adaptado. Teve dificuldades para trabalhar com os alunos e a relação com eles, de modo geral, foi superficial. Utilizou de práticas para promover a interação da criança autista com as outras crianças e relatou como foi difícil aos familiares conciliar tempo a favor da dedicação e paciência.

Por fim, P6 também possui idade entre 20 e 30 anos e é Pedagoga. Está em atuação há 7 anos e considera seu conhecimento na área razoável. As aulas no ensino remoto, para ela, foram muito desafiadoras, intensas e obteve poucas participações. Atualmente trabalha com uma aluna com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em suas aulas. Utilizou de parlendas como estratégia de alfabetização e adaptava algumas atividades para esses alunos. Relatou que teve muita dificuldade e que a relação com eles foi difícil. Sobre a participação dos familiares, sempre muito prestativos com os casos.

CONCLUSÕES

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como foi o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19, especificamente, buscou-se entender as considerações dos pais de alunos com TEA sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos durante a Pandemia da COVID-19, e identificar as práticas e estratégias utilizadas pelos professores para a alfabetização e letramento de alunos com TEA.

A partir das análises descritivas realizadas mediante a coleta dos dados dos questionários eletrônicos aplicados aos pais e professores, via *Google forms*, foi possível compreender o objetivo da pesquisa. Ficou evidente que, a falta de contato e de afetividade com os alunos, o rompimento das aulas presenciais e a falta de preparo para essa nova realidade trouxeram muitos desafios para a educação, especialmente para os alunos com TEA. A fase da alfabetização é um período importante na aprendizagem das crianças, e o ensino remoto dificultou esse processo, principalmente para esses alunos, que tem maiores sensibilidade em se concentrar, se comunicar e se adaptar a mudanças de rotina.

Além disso, através do levantamento bibliográfico e dos participantes da pesquisa, pode-se concluir que as crianças com Transtorno do Espectro Autista são muito dependentes dos familiares, e ficaram ainda mais nesse período pandêmico. Os pais precisavam dar uma exclusividade ainda maior para essas crianças, que estavam em tempo integral em casa e tinham que frequentar diferentes profissionais, além de fazerem as tarefas escolares em casa. Muitas vezes, as atividades não eram tão atrativas ou as crianças não conseguiam se concentrar por muito tempo, causando grande irritação. Foi possível concluir também, que as atividades com caráter mais lúdicos, direcionadas e adaptadas davam resultados mais positivos e significativos. Com relação aos professores, pode-se concluir que uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a adaptação para o ensino remoto e o contato com as ferramentas tecnológicas. Muitos, nunca tiveram tido contato com as tecnologias ou ainda, apresentavam muita dificuldade durante a utilização dos recursos.

Com relação as práticas e estratégias, foi possível concluir que houve um pouco de dificuldade por parte dos professores para realizar a adaptação das atividades, visto que não tinham contato com os alunos e era difícil fazer uma sondagem por meio do que faziam em casa, para saber qual nível eles estavam. Contudo, utilizaram como estratégias, a gravação de vídeos para as famílias dos alunos, explicando as atividades e contando histórias, atividades práticas com materiais concretos, com massinha, areia, papel picado (quando a criança não apresentava sensibilidade sensorial), caso contrário, uma prática adotada era a utilização de bonecos, ursos, fantoches para gravar os vídeos, ou utilizar o hiperfoco da criança a favor da aprendizagem. Outras metodologias foram baseadas em atividades com música, adaptando a sala remota para um ambiente criativo e interativo.

Nesse sentido, concluímos que apesar dos desafios vivenciados durante o ensino remoto, os professores e os pais buscaram garantir a capacidade de transformar obstáculos em oportunidades de aprendizado para promover o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. C.; UHMANN, S. M. **As (IM)possibilidades do ensino remoto para o aluno com Transtorno do Espectro Autista**. Editora Científica, 2022. <https://doi.org/10.37885/211106658>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, DF, 2004.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia e Sociedade; v. 21, n.1, p. 65- 74, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>

CARDOZO, P. R.; SANTOS, A. M. **A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia**. Brazilian Journal of Development, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-302>

COSTA, A. A.; ET AL. **O impacto da pandemia no processo de ensino-aprendizado de crianças com TEA: Uma revisão integrativa**. Revista Atenas Higeia 4.2, 2022.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Análise psicolinguística e cognitivo- linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série**. Revista Cefac, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000017>

FERNANDES, A. D. S. A.; FARIAS, A. Z.; AURELIANO, I.; POLLI, L. M. **O telemonitoramento como estratégia de intervenção da terapia ocupacional com crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no contexto pandêmico**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2022. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctore233830911>

FERNANDES, A. D. S. A.; SPERANZA, M.; MAZAK, M. S. R.; GASPARINI, D. A.; CID, M. F. B. **Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2021. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.955>

FORTES, C.; VIEIRA, F.; MACHADO, L. **Análise comparativa entre a saúde mental de responsáveis por pessoas com TEA e por crianças sem TEA na pandemia do COVID-19**. Residência Pediátrica, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LA TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MELLO, A. M. R. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007 p. 17. <https://doi.org/10.1590/S1678-53202007000200009>

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

NUNES, J. M. **Ensino Remoto Emergencial e Transtorno do Espectro Autista: Uma análise sobre lives realizadas durante a pandemia de COVID 19**. Lume, 2020.

SAÚDE MENTAL E ATENÇÃO PSICOSSOCIAL NA PANDEMIA COVID-19. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19-violencia-domestica-e-familiar-na-covid-19.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

VIANA, M.; ET AL. **As dificuldades de aprendizagem discente e as tecnologias educacionais em tempos de pandemia de COVID-19**. Conjecturas, 2022. <https://doi.org/10.53660/CONJ-643-802>

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM NOVO PENSAR SOBRE EDUCAÇÃO

Bárbara dos Santos, Denise Alessi Delfim de Carvalho, Cecília Rodrigues Leite

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: barbarasantos1202@gmail.com

RESUMO

O estudo enfoca a importância da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental I, visto que, a interdisciplinaridade na escola acontece com a intenção de complementar o currículo, assim como contemplar no conceito de conhecimento uma visão de totalidade. Pensando nisso, o objetivo geral foi investigar a prática interdisciplinar no fazer docente nas séries iniciais, já os objetivos específicos foram direcionados para averiguar se as estratégias interdisciplinares melhoram a qualidade de aprendizagem dos alunos; analisar a compreensão que o corpo docente tem sobre a interdisciplinaridade; levantar as concepções teóricas existentes a respeito do conceito de interdisciplinaridade. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, pois foram usados recortes de outros estudos e para coletar os dados foram efetuadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos publicados em periódicos, livros e em pesquisas publicadas no banco de dados da CAPES entre os anos de 2012 e 2022, que tinham como idioma a língua Portuguesa, bem como abordam o tema e que apresentem originalidade. De acordo com as informações encontradas é possível dizer que a interdisciplinaridade pode ser trabalhada pelos professores do ensino fundamental I, haja vista que este modelo contribui bastante com a formação dos alunos, porém é necessário investir na formação docente.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação básica; Ensino fundamental; Prática pedagógica.

INTERDISCIPLINARITY IN ELEMENTARY EDUCATION 1: A NEW THINKING ABOUT EDUCATION

ABSTRACT

The study focuses on the importance of interdisciplinarity in Elementary School I, since interdisciplinarity at school happens with the intention of complementing the curriculum, as well as contemplating a vision of totality in the concept of knowledge. With that in mind, the general objective was to investigate the interdisciplinarity practice in teaching in the early grades, while the specific objectives were aimed at finding out whether interdisciplinarity strategies improve the quality of students' learning; analyze the understanding that the faculty has about interdisciplinarity; raise the existing theoretical conceptions regarding the concept of interdisciplinarity. The research used a qualitative approach, as excerpts from other studies were used and to collect the data, bibliographical research was carried out in scientific articles published in journals, books and in research published in the CAPES database between the years 2012 and 2022, which had Portuguese as their language, as well as addressing the theme and presenting originality. According to the information found, it is possible to say that interdisciplinarity can be worked on by teachers of elementary school I, given that this model contributes a lot to the training of students, but it is necessary to invest in teacher training.

Keywords: Interdisciplinarity; Basic education; Elementary School; Pedagogical practice.

INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA I: UN NUEVO PENSAR EN EDUCACIÓN

RESUMEN

El estudio se centra en la importancia de la interdisciplinarietà en la Enseñanza Básica I, ya que la interdisciplinarietà en la escuela se da con la intención de complementar el currículo, así como contemplar una visión de totalidad en el concepto de saber. Con eso en mente, el objetivo general fue investigar la práctica interdisciplinaria en la enseñanza en los primeros grados, mientras que los objetivos específicos se orientaron a averiguar si las estrategias interdisciplinares mejoran la calidad del aprendizaje de los estudiantes; analizar la comprensión que tiene el profesorado sobre la interdisciplinarietà; plantear las concepciones teóricas existentes en torno al concepto de interdisciplinarietà. La investigación utilizó un enfoque cualitativo, ya que se utilizaron extractos de otros estudios y para la recolección de los datos se

realizó una investigación bibliográfica en artículos científicos publicados en revistas, libros y en investigaciones publicadas en la base de datos de la CAPES entre los años 2012 y 2022, que tuvieron portugués como su idioma, además de abordar el tema y presentar originalidad. Según la información encontrada, es posible decir que la interdisciplinariedad puede ser trabajada por docentes de primaria I, dado que este modelo aporta mucho a la formación de los estudiantes, pero es necesario invertir en la formación docente.

Palabras clave: Interdisciplinariedad; Educación básica; Enseñanza fundamental; Práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

É possível compreender que há desafios dentro e fora da sala de aula, que dificultam o trabalho docente, além da constante transformação de diversas áreas da nossa sociedade por meio da tecnologia e avanços nas informações que são disseminadas com extrema rapidez gerando assim, muitas dificuldades para a formação de futuros professores na universidade.

De acordo com Nóvoa (1992) a formação docente deve ser bastante consistente do ponto de vista crítico, haja vista que o professor deve ser um profissional capaz de apontar questionamentos pertinentes que contribuem com o âmbito educacional. No entanto, nem todas as Universidades e Faculdades trabalham com essa premissa, o que em algum momento pode fragilizar o desenvolvimento pedagógico e consequentemente refletir no processo ensino aprendizagem.

Um bom docente tem um papel fundamental na vida do seu aluno, por isso, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores, e tomando a interdisciplinaridade como algo relevante. O professor precisa, dentro do seu planejamento, trabalhar o interesse das crianças pelos diversos conteúdos e disciplinas (DOS SANTOS, 2018).

Para Fazenda (2011, p.10), “a interdisciplinaridade é uma nova atitude que se remete para questões do conhecimento, bem como tem em si a abertura à compreensão para aspectos que estão ocultos no ato de aprender, tão como os que estão aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

O professor precisa, dentro do seu planejamento interdisciplinar, trabalhar o interesse das crianças de forma construtiva, para que possa atribuir aprendizagens mais significativas dentro de um currículo variado, pois a aprendizagem ocorre quando por meio de uma experiência na qual mudamos nosso conhecimento anterior sobre uma ideia, comportamento ou conceito (GRÜNFELD DE LUCA *et al.*, 2018; OLIVEIRA; PEREIRA; JUNIOR, 2018; KURZ; BEDIN, 2019).

Adquirir uma postura investigativa, conjuntamente às crianças, traz um questionamento que pode ser importantíssimo na hora de inserir no contexto educacional, tentando compreender, em sua postura pedagógica, os elementos que propiciam melhores situações de aprendizagem, mobilizando-as (BRASIL *et al.*, 2020; SANTOS, 2020). Consideramos que até mesmo o professor pode desenvolver um espírito investigativo, no qual possa estar mais atento, observador e inquieto. Assim ele pode questionar a partir de sua prática, tornando-a alvo constante de novas aprendizagens, e é neste ponto que a interdisciplinaridade entra.

A ciência do aprender é dividida em diversas disciplinas que compõe a ‘dança do conhecimento’, ela rompe barreiras na hora de assimilar e compreender a temática que está sendo pautada. A criança é o principal foco de todo este processo, e as disciplinas conversam entre si (CACHAPUZ, 2020; CURTI; MARTINS, 2020).

A interdisciplinaridade deve ser abordada como foco crucial na hora de lecionar, garantindo um conhecimento de forma integral, quebrando barreiras no processo educativo (COSTA *et al.*, 2021). Nesta direção, professores têm como desafio, dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teóricas metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, como também se evidencia a necessidade de garantir que, pela formação inicial, o futuro professor seja capaz de “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Para isso, além do domínio competente para promover ensino de qualidade, é preciso ter um razoável conhecimento das possibilidades e do uso de outras disciplinas para que consiga traçar

metodologias plausíveis em todo processo educativo, correlacionando temáticas para que conversem com todas as disciplinas. Sendo assim, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar a prática interdisciplinar no fazer docente nas séries iniciais e os objetivos específicos foram direcionados para averiguar se as estratégias interdisciplinares melhoram a qualidade de aprendizagem dos alunos; analisar a compreensão que o corpo docente tem sobre a interdisciplinaridade; levantar as concepções teóricas existentes a respeito do conceito de interdisciplinaridade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

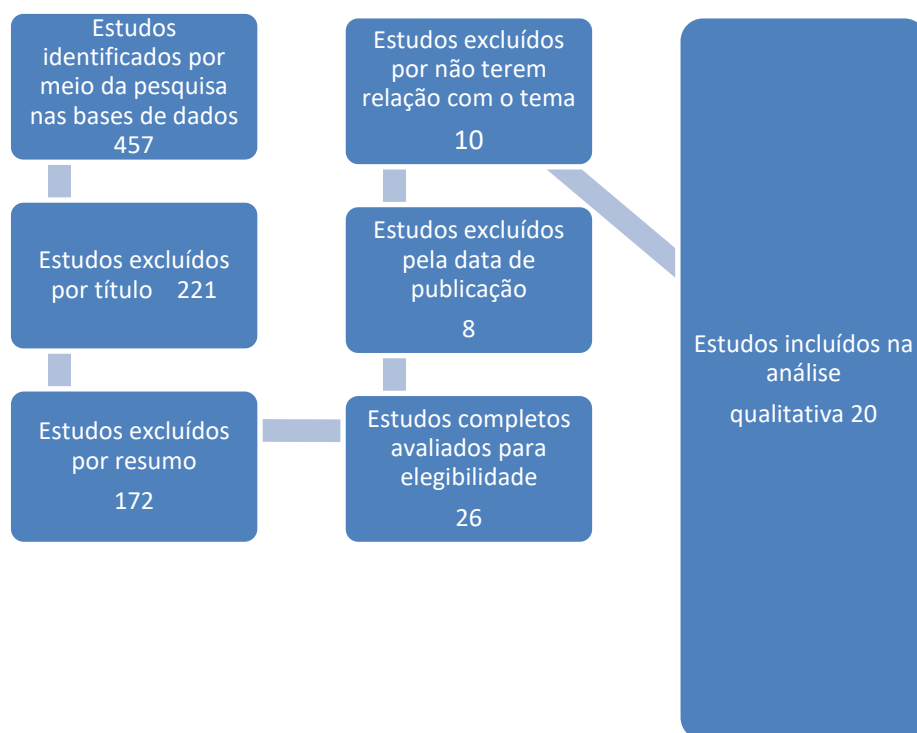
A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica realizada por meio da leitura de documentos educacionais, livros, artigos publicados na Scielo, teses e dissertações de mestrado sobre a temática: A Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental I. Assim, o percurso metodológico parte de uma investigação pautada em um levantamento bibliográfico na área de Educação no Brasil, usando como recorte temporal as publicações realizadas entre os anos de 2012 a 2022.

O levantamento bibliográfico, será pautado nos seguintes descritores: Interdisciplinaridade, Ensino Fundamental e Prática Pedagógica. Como se trata uma abordagem qualitativa, os dados obtidos durante o decorrer do trabalho serão realizados com responsabilidade e circunspeção.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), uma pesquisa qualitativa abrange uma ampla interpretação do mundo, o que leva os pesquisadores a estudarem seus cenários naturais da maneira em que coisas realmente acontecem, tentando entender esses acontecimentos que levam significados as pessoas.

Continuando o mesmo raciocínio, Vieira e Zouain (2004), afirmam que a pesquisa qualitativa oferece uma importância essencial às entrevistas e depoimentos das pessoas envolvidas, as declarações e os testemunhos com o real valor transmitidos por eles. O fluxograma 1 descreve detalhadamente o levantamento realizado nas bases de dados.

Figura 1. Fluxograma de descrição da seleção dos estudos.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desta pesquisa, espera-se contribuir para ampliar o debate na área de Educação no Brasil, bem como responder qual é o papel da escola e a motivação dos professores diante da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental I, averiguando as ações que se traduzem na intenção educativa e as execuções pedagógicas, proporcionando uma aprendizagem plausível maior. Ao trabalhar de forma integrada com outros profissionais, o professor acaba realizando ações mais completas e essenciais para a formação dos estudantes.

Quadro 1. Descrição dos estudos selecionados

Autoria e ano	Amostra	Conteúdo	Resultados
Araújo e Nascimento (2018)	Professores do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Boa Vista, Roraima	Educação ambiental	A educação ambiental pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar
Arnaldo e Santana (2018)	Professores de uma escola pública da cidade de Bauru no estado de São Paulo	Práticas pedagógicas de educação ambiental	Os projetos interdisciplinares podem ajudar na compreensão da educação ambiental
Fagundes et al (2015)	Alunos de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Palmeira de Missões no estado do Rio Grande do Sul	Práticas pedagógicas de educação ambiental	Projetos pedagógicos de educação ambiental são determinantes para despertar a consciência para a necessidade de preservação do meio ambiente
Ferraz e Cantalice (2019)	Alunos do ensino fundamental de escolas públicas do interior do estado de São Paulo	Atividades de leitura	Projetos pedagógicos interdisciplinares podem aumentar a habilidade de leitura e compreensão
Galindo e Tenório (2019)	Alunos de uma escola de ensino fundamental do estado de São Paulo	Atividades de aventura na natureza	Atividades de aventura podem contribuir com o trabalho interdisciplinar
Jaeger e Freitas (2021)	Dez professores do ensino fundamental de escolas públicas do Rio Grande do Sul	Prática de Educação Ambiental	Atividades insuficientes para promoção da mudança de hábitos de educação ambiental dos estudantes
Mangi et al (2016)	Alunos do ensino fundamental de uma escola pública do estado do Rio Grande de Janeiro	Projeto pedagógico interdisciplinar na Educação física	A Educação física é uma disciplina que pode trabalhar de maneira interdisciplinar e contribuir com a formação dos alunos
Menin, Tognetta e Bacci (2022)	Alunos do ensino fundamental de uma escola particular	Relatar experiências na implementação de um projeto educativo que aborda a Espeleologia como tema gerador e suas possibilidades de diálogo com o currículo	O projeto educativo sensibilizou os estudantes para a compreensão das diferentes áreas do conhecimento associada à espeleologia

		escolar do ensino fundamental numa perspectiva interdisciplinar	
Mota Junior, Santos e Jesus (2016)	Alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de Itabaiana no estado do Sergipe	Práticas pedagógicas de educação ambiental	Projetos interdisciplinares de Educação ambiental são importantes para a formação dos alunos
Oro et al (2015)	Alunos do ensino fundamental de escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul	Projetos interdisciplinares que trabalham o uso de recursos tecnológicos	Atualmente, o uso da tecnologia faz parte do contexto escolar
Rodrigues e Palheta (2019)	alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Bacarena no estado do Pará	Projeto de sensibilização da comunidade para uma postura de responsabilidade socioambiental	Projetos que promovem práticas socioambientais são essenciais para formar cidadãos conscientes
Silva (2018)	25 alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e duas professoras de uma escola de Manaus no estado do Amazonas	Práticas pedagógicas de educação ambiental	As práticas pedagógicas interdisciplinares de educação ambiental são importantes para despertar a consciência dos alunos e professores
Silva, Castro e Sales (2018)	Alunos do ensino fundamental	Projetos interdisciplinares que trabalham o uso de recursos tecnológicos	Projetos interdisciplinares são determinantes para a formação dos alunos
Silva et al (2019)	Alunos de uma escola pública de educação básica do estado do Espírito Santo	Práticas pedagógicas de educação ambiental	As práticas pedagógicas interdisciplinares de educação ambiental ajudam na formação dos alunos
Simões (2020)	Alunos de uma escola municipal da cidade de Palotina no estado do Paraná	Atividades de educação ambiental	As práticas pedagógicas interdisciplinares de educação ambiental são positivas para a formação do estudante
Soares e Frenedoza (2019)	Alunos de escolas municipais de Santo André no estado de São Paulo	Educação ambiental	A educação ambiental pode ser usada como estratégia interdisciplinar de ensino
Souza e Santos (2020)	Alunos de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Fortaleza no estado do Ceara	Atividades de formação cidadã	A formação cidadã pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, mas é prejudicada pelo próprio sistema de ensino
Viegas d' Abreu e Bastos (2015)	Professoras de uma escola de Ensino	Atividades de robótica	Projetos pedagógicos interdisciplinares como

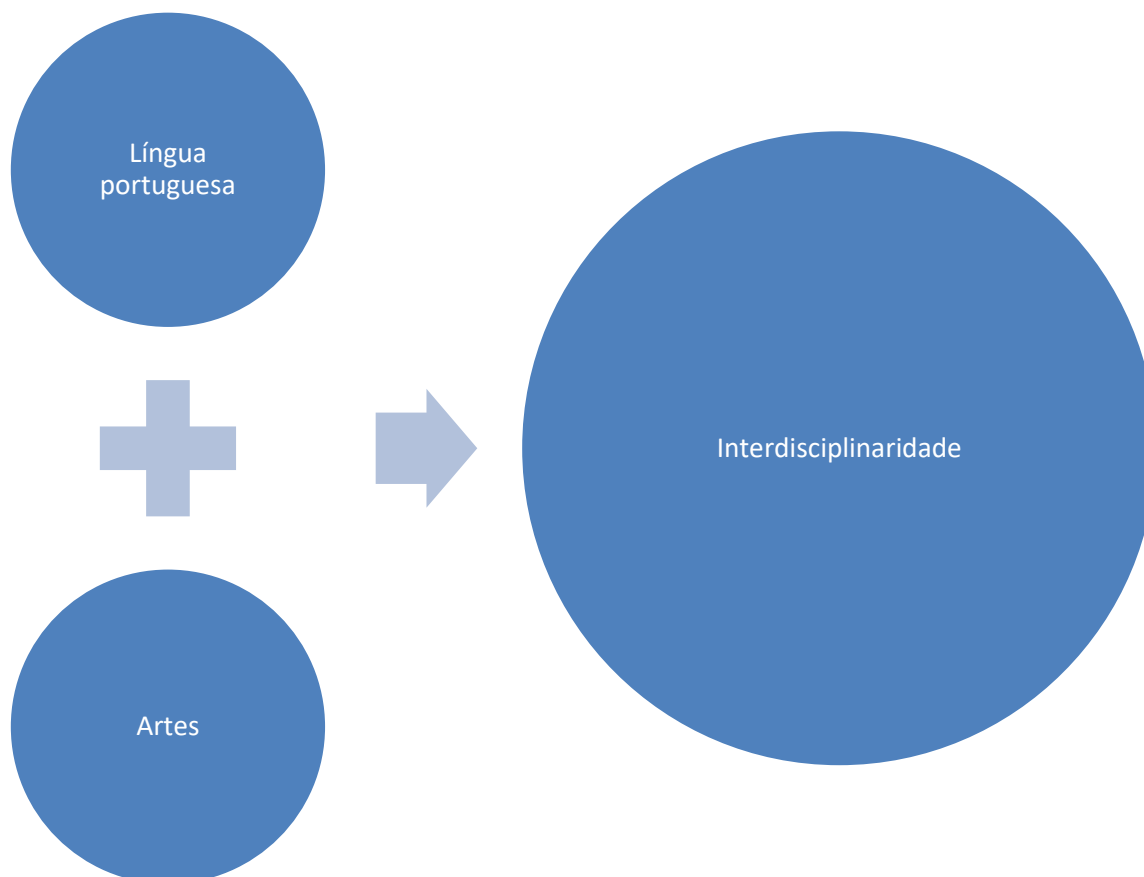
	fundamental da cidade de Campinas no estado de São Paulo		o de Robótica podem ajudar a construir uma formação consistente desde o Ensino fundamental
Vieira Barbosa e da Silva Fistarol (2019)	Alunos do ensino fundamental de uma escola particular do estado de Santa Catarina	Atividades de Artes e Inglês	Práticas pedagógicas interdisciplinares possibilitam um ensino integrado que pode contribuir com a formação dos alunos
Wangenheim, Nunes e Santos (2015)	Alunos do ensino fundamental de uma escola particular do estado de Santa Catarina	Ensino de computação	Projetos pedagógicos interdisciplinares como o de computação estimulam o interesse das crianças pela tecnologia de forma positiva

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise dos resultados foi realizada por meio de uma reflexão analítica descritiva com base no referencial teórico retirado de outras pesquisas acadêmicas. De maneira geral, pode-se dizer que é fundamental pensar na educação inserida em um contexto interdisciplinar no qual a atuação docente tem grande importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, visto que, o direcionamento do ambiente escolar depende essencialmente do trabalho do professor e da participação do aluno (ARNALDO; SANTANA, 2018; DUARTE et al., 2018).

No que se refere a relação entre professor e aluno, trabalhar com a interdisciplinaridade indica que a fragmentação de conhecimento está sendo minimizada, porque uma disciplina está trabalhando em conjunto com a outra para ajudar a construir o saber, o qual poderá ser compartilhado entre docentes e discentes (DUARTE *et al.*, 2018; LUCIO *et al.*, 2018). Neste caso, uma simples atividade na qual existe a mistura de conteúdo disciplinar pode contribuir de forma significativa com o desenvolvimento do estudante (SILVA, 2018; SANTOS; COLOMBO JUNIOR., 2018).

Acerca do tema, o estudo de Shaw (2018) realizou entrevistas com professores da rede pública e privada da cidade de Senhor do Bonfim no estado da Bahia, a autora identificou que os professores até tentam executar atividades interdisciplinares, mas parece que os resultados ainda não são satisfatórios. Uma das razões está no fato de que os docentes realizam poucas formações, o que de certa maneira dificulta a elaboração de ações criativas, ou seja, com pouco apoio o educador tem que fazer o que está dentro de suas possibilidades. Dentro desse processo criativo, uma disciplina e/ou atividade pode se associar a outra, como é o caso de a língua portuguesa trabalhar em conjunto com artes, neste caso o produto final é uma ação interdisciplinar, como mostra a Figura 1

Figura 1. Modelo de trabalho interdisciplinar

Fonte: Elaborado pelas autoras

Sobre essa questão, disciplinas importantes como a Filosofia que foi inserida no currículo por meio da Lei de Diretrizes e Bases tem grande importância para outros conteúdos curriculares, pois podem ajudar a tornar a formação mais consistente (SANTOS; COLOMBO JUNIOR., 2018; FÁVERO; KAPCZYNSK; CENTENARO, 2019). Outras matérias, como, por exemplo, Artes, Educação no campo, entre outras, também podem fazer atividades em conjunto, sobretudo porque cada uma pode contribuir dentro de seu campo de conhecimento (FERNANDES; SILVEIRA, 2019; FERRAZ; CANTALICE; SANTOS, 2019).

Uma simples atividade, como no caso da leitura pode ser mais eficaz se outros conteúdos e elementos forem inseridos, especialmente porque tem condições de melhorar ainda mais a compreensão de histórias, contos e outros (FERRAZ; CANTALICE; SANTOS, 2019; SILVA *et al.*, 2019). A associação da motivação para aprender na perspectiva das metas de realização com o ato de compreender os textos identificar que quando a atividade é elaborada em conjunto com outras disciplinas os estudantes se sentem mais interessados (SOARES; FRENEDOZO, 2019; VIEIRA BARBOSA; DA SILVA FISTAROL, 2019).

O mesmo pode acontecer com os projetos que são realizados no ambiente escolar, como no caso da educação em saúde, além de ciências da natureza, cidadania, educação financeira, entre outros que são determinantes para o desenvolvimento dos alunos (VIEIRA BARBOSA; DA SILVA FISTAROL, 2019; FERNANDES JUNIOR; CALUZI, 2020). Quando se trata deste modelo de trabalho, a análise da contribuição é fundamental para que as atividades possam ser desenvolvidas e evidentemente aproveitadas no processo de formação do estudante (LEMKE; CHEDID, 2020; MARIA ROSSINI; RUBENS CENCI, 2020).

Para Marcon, Silva e Erthal (2020) o trabalho de planejamento da equipe pedagógica deve ser fundamentado em experiências teóricas e práticas que tem a capacidade de estimular as competências e reduzir as deficiências de cada um dos alunos. Para isso, a pesquisa de outras atividades, bem como a realização de formações é de suma importância para fortalecer ou aumentar o nível de conhecimento pedagógico docente, pois o trabalho interdisciplinar deve ser bastante efetivo em todos os momentos escolares.

Neste contexto, a pesquisa de Rodrigues *et al* (2020) realizou uma análise profunda nos três momentos pedagógicos mais importantes da execução de projeto, ou seja, no planejamento, na execução e no desenvolvimento, os autores concluíram que todas as etapas são essenciais e auxiliam na fundamentação da possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Por isso, todas as ações devem ser bem estudadas, porque cada ponto pode ter a capacidade de melhorar algum aspecto tanto da prática docente quanto das ações discentes.

Até mesmo na rede particular de ensino a utilização de projeto parece ser uma rotina, especialmente em razão de transformar as atividades simples em mais dinâmicas, o que pode ser mais atrativo para os alunos, isso independentemente da faixa etária ou etapa escolar (RODRIGUES *et al.*, 2020). Esse modelo de ensino tem apresentado efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que tanto professores como alunos se sentem mais estimulados e confiantes para seguir com as tarefas (SIMÕES, 2020; VEGA *et al.*, 2020).

A construção pode ser feita a partir de algo em comum entre duas ou mais disciplinas e partir daí planejar atividades pedagógicas que podem ser benéficas para o crescimento e/ou melhora significativa do ambiente escolar (VEGA *et al.*, 2020; YABIKU; BERNARDO, 2020). Outro ponto imprescindível está no fato de que o assunto pode ser explorado por diversos aspectos, com isso, existe a possibilidade de enriquecer a visão dos estudantes, o que pode ser muito bom para todos da equipe pedagógica, já que o nível de conhecimento discente tende a aumentar (JAEGER; FREITAS, 2021; SOARES; COSTELLA; LIMA ROBAINA, 2021).

CONCLUSÕES

De acordo com os dados encontrados é possível dizer que a interdisciplinaridade pode ser utilizada pelos professores do ensino fundamental I, visto que ela pode contribuir de forma significativa com a formação dos alunos. Para que isso aconteça, o docente precisa de formação continuada, pois somente assim para realizar adequadamente o planejamento, a execução das atividades e o desenvolvimento das ações de modificação e análise do que foi aplicado.

Com essa formação continuada, os educadores terão mais condições de elaborar projetos voltados para educação ambiental, tecnologia, saúde, entre outros que são fundamentais para o desenvolvimento pedagógico. Por último, quanto mais interesse as atividades tiverem a capacidade de despertar, melhor será para o andamento das práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, M. A.; SANTANA, L. C. Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 24, n. 3, p. 599–619, jul. 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WjG5Bh8qBF8rF4MTspjq3yb/abstract/?lang=pt#> > Acesso em: 8 de jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030005>

ARAÚJO, M. S. de; NASCIMENTO, C. M. C. do. Perspectivas e práticas para a Educação Ambiental: representações sociais a partir do olhar docente do ensino fundamental em escolas de Boa Vista (RR). *Revista Brasileira de Educação Ambiental* (RevBEA), [S. l.], v. 13, n. 4, p. 248–259, 2018. DOI: 10.34024/revbea.2018.v13.2553. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2553>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2553>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2015. Brasília, DF: MEC, CNE, CP, 2015.

BRASIL, J. R. *et al.* A utilização do RPG “EPIDEMIA” como estratégia metodológica para o ensino de Ciências e Geografia no Ensino Fundamental a partir de uma perspectiva CTS. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 3, n. 5, p. 486-499, 18 dez. 2020. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i5.11425>

CACHAPUZ, A. Arte e ciência no ensino interdisciplinar das ciências. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 1, p. e020009, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/89>. Acesso em: 9 jun. 2023.

COSTA, D. da. *et al.* SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONCEITO. *Revista Coleta Científica, Brasil, Brasília*, v. 5, n. 9, p. 119–134, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5196789. Disponível em: <http://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CURI, E.; MARTINS, P. B. As Concepções, crenças e mitos evidenciados por um grupo de professores do ciclo interdisciplinar da rede municipal da cidade de São Paulo. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 1, p. e020011, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/109>. Acesso em: 9 jun. 2023.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre, 2006.

DOS SANTOS, C. A. Desafios para a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. *Revista Thema, Pelotas*, v. 15, n. 2, p. 363–370, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.363-370.960. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/960>. Acesso em: 9 jun. 2023. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.363-370.960>

DUARTE, S. G.; *et al.* Experiência interdisciplinar na educação básica e na formação de professores: artes, biologia e geociências. *Terrae Didatica, Campinas, SP*, v. 14, n. 3, p. 245–255, 2018. DOI: 10.20396/td.v14i3.8652424. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8652424>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.20396/td.v14i3.8652424>

FÁVERO, A. A.; KAPCZYNSK, A. L; CENTENARO, J. B. O ensino de Filosofia como potencializador da experiência interdisciplinar na Educação Básica: interfaces entre Hannah Arendt e Matthew Lipman. *Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS*, v. 24, e019004, 2019. Disponível em: < > Acesso em: 07 de Jun. 2023. <https://doi.org/10.18226/21784612.V24.E019004>

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. São Paulo, 2011.

FERNANDES JUNIOR, M. A. J.; CALUZI, J. J.. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 26, p. e20045, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/GLtV4LdRHdf5g3SXsmfxZ8G/abstract/?lang=pt#ModalHowcite> > Acesso em: 9 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200045>

FERNANDES, J. C. N.; SILVEIRA, I. F. Jogos digitais educacionais, práticas interdisciplinares e pensamento computacional: relações possíveis. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.]*, v. 10, n. 4, p. 116–136, 2019. DOI: 10.26843/rencima.v10i4.2442. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2442>. Acesso em: 9 jun. 2023. <https://doi.org/10.26843/rencima.v10i4.2442>

FERRAZ, A. S.; CANTALICE, L. M. de; SANTOS, A. A. A. dos. Motivação para aprender e compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental I. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 173–189, 2019. DOI: 10.5433/2236-6407.2019v10n1p173. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/28959>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p173>

GALINDO, V. A.; TENÓRIO, J. G. Atividade física de aventura na natureza (AFAN) nas aulas de educação física do Ensino Fundamental I: uma perspectiva cultural. SALUSVITA, Bauru, v. 38, n. 4, p. 1019-1038, 2019. Disponível em: <https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v38_n4_2019/salusvita_v38_n4_2019_art_11.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2023.

GRÜNFELD DE LUCA, A.; *et al.* Experimentação contextualizada e interdisciplinar: uma proposta para o ensino de ciências. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 1, n. 2, 22 ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7820>> Acesso em: 7 jun. 2023. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2018v1i2.7820>

JAEGER, A. P.; FREITAS, E. M. de. Prática de Educação Ambiental: percepção de professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), [S. l.], v. 16, n. 1, p. 23–34, 2021. DOI: 10.34024/revbea.2021.v16.11108. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11108>. Acesso em: 9 jun. 2023. <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.11108>

KURZ, D. L.; BEDIN, E. AS POSSIBILIDADES DE UM E-BOOK DE EXPERIMENTOS PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Revista Educacional Interdisciplinar (REDIN), v. 8, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <<http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1439>> Acesso em: 9 de jun. 2023.

LEMKE, C. E.; CHEDID, N. M. J. PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS CONTEÚDOS DE FISILOGIA HUMANA E FISILOGIA DO EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL. Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, v. 4, n. 1, p.76-96, 2020. Disponível em: <<http://www.seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1867>> Acesso em: 8 de jun. 2023.

LUCIO, P. S.; *et al.* Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do Ensino Fundamental. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, [S. l.], v. 9, n. 3supl, p. 112–131, 2018. DOI: 10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp112. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/31325>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp112>

MARCON, V. da S.; SILVA, V. C. da; ERTHAL, A. EXPERIÊNCIAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA: ENSINO HÍBRIDO, METODOLOGIAS ATIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE. Revista Prâksis, [S. l.], v. 2, p. 87–102, 2020. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.2192. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2192>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2192>

MARIA ROSSINI, C.; RUBENS CENCI, D. INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIÁLOGO SUSTENTÁVEL. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1733–1746, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1733-1746.id830. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/396>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1733-1746.id830>

MENIN, D.; TOGNETTA, L. R. P.; BACCI, D. de L. C. As cavernas como tema interdisciplinar no ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), [S. l.], v. 17, n. 3, p. 72–91, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.13432. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13432>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.13432>

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, F.; PEREIRA, E.; JUNIOR, A. P. Horta escolar, Educação Ambiental e a interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 10–31, 2018. DOI: 10.34024/revbea.2018.v13.2546. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2546>. Acesso em: 9 jun. 2023. <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2546>

RODRIGUES, C. B. C.; *et al.* Three pedagogical moments as structurers of interdisciplinary pedagogical projects in health education. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e398974247, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4247. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4247>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4247>

RODRIGUES, F. C. da C.; PALHETA, R. T. M. Educação ambiental e interdisciplinaridade: a importância da água na vida dos ribeirinhos da Ilha das Onças (Furo Conceição), Barcarena, Pará, Brasil. *Ambiente & Educação*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 310–330, 2019. DOI: 10.14295/ambeduc.v24i2.8408. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8408>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i2.8408>

SANTOS, E. M. dos. Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. *Diversitas Journal*, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 3293–3308, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i4-1512. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1512. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i4-1512>

SANTOS, C. M.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. *Revista Triângulo*, Uberaba - MG, v. 11, n. 2, p. 26–44, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2672. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2672>. Acesso em: 7 jun. 2023. <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2672>

SHAW, G. S. L. DIFICULDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO EM ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA: COM A PALAVRA, OS EDUCADORES. *Cenas Educacionais*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 19–40, 2018. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5152>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, F. S. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Experiências no Ensino de Ciências*, v. 13, n. 15, p. 339–351, 2018. Disponível em: < > Acesso em: 8 de jun. 2023.

SILVA, K. P. M.; *et al.* Educação Ambiental e sustentabilidade: uma preocupação necessária e contínua na escola. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 69–80, 2019. DOI: 10.34024/revbea.2019.v14.2670. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2670>. Acesso em: 9 jun. 2023. <https://doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2670>

SILVA, D. de O.; CASTRO, J. B.; SALES, G. L. Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 7, n. 1, 2018. DOI: 10.35819/tear.v7.n1.a2763. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2763>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.35819/tear.v7.n1.a2763>

SIMÕES, R. M. A educação ambiental como atividade interdisciplinar em escolas do ensino fundamental. *BARBAQUÁ*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 63–77, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/5067>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SOARES, J. R.; COSTELLA, R. Z.; LIMA ROBAINA, J. V. Percepções socioambientais de estudantes do Ensino Fundamental sobre o Rio Macaco em Palmeira das Missões/RS. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 315–335, 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i1.12312. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/12312>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.14295/remea.v38i1.12312>

SOUSA, F. G. A. de; SANTOS, J. M. C. T. A interdisciplinaridade e a formação cidadã em uma escola pública de Fortaleza-CE. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4574>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SOARES, M. B.; FRENEDOZO, R. de C. Educação Ambiental: um estudo sobre a ambientalização no Ensino Fundamental. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 95–113, 2019. DOI: 10.26843/rencima.v10i6.2499. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2499>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.26843/rencima.v10i6.2499>

VEGA, A. P. V. *et al.* Interdisciplinarity in production of educational content: the theory and practice relation. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e128911791, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1791. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1791>. Acesso em: 8 jun. 2023.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. Pesquisa Qualitativa em Administração. Rio de Janeiro, 2004.

VIEIRA BARBOSA, I.; DA SILVA FISTAROL, C. F. DROP PAINTING: UM CASO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO BILÍNGUE. REVISTA DE LETRAS - JUÇARA, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 224–238, 2019. DOI: 10.18817/rlj.v3i2.2045. Disponível em: <https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2045>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.18817/rlj.v3i2.2045>

YABIKU, K. R.; BERNARDO, E. P. Uma abordagem interdisciplinar no ensino da física por meio da matemática e dos recursos tecnológicos / An interdisciplinary approach in teaching physics through mathematics and technological resources. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 11, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-068. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/19369>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-068>

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosana Cristina Miranda Dugois, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

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

RESUMO

Este artigo, refere-se a um diálogo com a literatura sobre “pesquisa científica”, “produção” e “conhecimento” de autores renomados e produções substanciais para a realização de uma reflexão crítica e analítica em contexto com a pesquisa em educação, em específico na formação de professores, seus campos de pesquisa, temas, abordagens, rigor e qualidade, sua publicidade, a busca da empregabilidade e a contribuição científica. O objetivo deste artigo se pauta em refletir, conceituar e analisar a importância e o desenvolvimento da pesquisa em educação, na formação de professores, gestores de políticas públicas em educação, instituições educacionais, docentes e sociedade. O trabalho admite a abordagem qualitativa concentrada na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos sociais, culturais e humanos, tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, buscando o levantamento de autores que dialogam com a temática em questão, um processo de coleta, revisão e análise de informações disponíveis em fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, relatórios técnicos, dissertações, teses e outros materiais impressos ou eletrônicos, tendo em sua discussão aspectos fundamentais que levam ao resultado onde se traduz na necessidade de revisões das políticas públicas relacionadas às pesquisas científicas em educação, bem como na profissionalização docente e a importância da inserção da pesquisa acadêmica como aporte para gestores em políticas educacionais, instituições e sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores; Pesquisa científica em educação; Políticas públicas em educação.

RESEARCH IN EDUCATION: SIGNIFICANT ASPECTS IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article refers to a dialogue with the literature on "scientific research", "production" and "knowledge" of renowned authors and substantial productions to carry out a critical and analytical reflection in context with research in education, in particular in teacher training, its research fields, themes, approaches, rigor and quality, its publicity, the search for employability and scientific contribution. The purpose of this article is to reflect, conceptualize and analyze the importance and development of research in education, in the training of teachers, managers of public policies in education, educational institutions, teachers and society. The work admits a qualitative approach focused on the in-depth understanding and interpretation of social, cultural and human phenomena, its methodology is bibliographical research, seeking to survey authors who dialogue with the theme in question, a process of collection, review and analysis of information available in bibliographic sources, such as books, scientific articles, technical reports, dissertations, these and other printed or electronic materials, having in their discussion fundamental aspects that lead to the result where it translates into the need for revisions of public policies related to scientific research in education, as well as in teaching professionalization and the importance of inserting academic research as a contribution to managers in educational policies, institutions and society.

Keywords: Teacher training; Scientific research in education; Public policies in education.

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este artículo hace referencia a un diálogo con la literatura sobre "investigación", "producción" y "saber" científicos de autores de renombre y producciones sustantivas para realizar una reflexión crítica y analítica en contexto con la investigación en educación, en particular en la formación docente, sus campos de investigación, temas, enfoques, rigor y calidad, su publicidad, la búsqueda de empleabilidad y es contribución científica. El propósito de este artículo es reflexionar, conceptualizar y analizar la importancia y el desarrollo de la investigación en educación, en la formación de docentes, gestores de políticas públicas

en educación, instituciones educativas, docentes y sociedad. El trabajo admite un enfoque cualitativo centrado en la comprensión e interpretación profunda de los fenómenos sociales, culturales y humanos, su metodología es la investigación bibliográfica, buscando encuestar a autores que dialogan con el tema en cuestión, un proceso de recopilación, revisión y análisis de información disponible en fuentes bibliográficas, tales como libros, artículos científicos, informes técnicos, disertaciones, tesis y otros materiales impresos o electrónicos, teniendo en su discusión aspectos fundamentales que conducen al resultado donde se traduce en la necesidad de revisiones de las políticas públicas relacionadas con la investigación científica en educación, así como en la profesionalización docente y la importancia de insertar la investigación académica como aporte a los gestores en las políticas educativas, las instituciones y la sociedad.

Palabras clave: Formación de profesores; Investigación científica en educación; Políticas públicas en educación.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação no Brasil tem sido objeto de grande demanda das universidades de cursos de pós-graduação nos últimos dez anos. Porém há muito a discutir sobre essa temática, já que a formação de professores enfrenta diversos problemas e grandes desafios, como a falta de preparação adequada para lidar com a diversidade dos estudantes, a falta de recursos materiais e humanos, apoio para uma prática inclusiva, e ainda a necessidade de desenvolver habilidades específicas para o trabalho com alunos em situação de deficiência, e por fim, não há como deixar de mencionar os desafios com as políticas públicas que a sustentam.

Portanto, a pesquisa voltada para esse campo permite que educadores e profissionais do setor identifiquem abordagens eficazes de ensino e aprendizagem. Ao analisar dados e evidências, é possível ajustar as estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos de maneira mais eficaz.

A formação de professores é um tema de grande impacto para a pesquisa em educação. Existem várias áreas de estudo e questões que podem ser abordadas nesse contexto. Pesquisar e analisar diferentes contextos da formação de professores, como: em educação especial, cursos de graduação, programas de pós-graduação, formação continuada e, comparar os benefícios e desafios de cada modelo para investigar suas instruções na preparação para atuarem com a diversidade e Estudantes Público-alvo de Educação Especial (EPAEE⁴) ou ainda em outras situações de dificuldades.

A pesquisa relacionada à formação docente, é recente no ocidente (Diniz-Pereira, 2013). A literatura nessa área científica aponta que somente a partir de 1986, a formação de professores começou a ganhar espaços nas pesquisas. A comunidade internacional de pesquisadores em educação, anterior a esse ano, não a considerava em seu status, embora pesquisas nessa área já existiam.

Porém, nessa mesma época, a formação de professores foi amplamente questionada e alvo de descontentamento para a educação no nosso país (Feldens, 1984).

Esse descontentamento se deu devido a utilização das tecnologias no decênio (1960 – 1970), tal crítica foi revelada pela dominância marxista. Ou seja, as licenciaturas se encontravam isoladas e fora de contexto dos aspectos políticos – sociais.

Tecnicamente o tripé currículo, métodos e conteúdo não deve se sustentar internamente, é necessário estar a favor do projeto político que tange a sociedade e o processo da formação do professor.

Nos anos 80, a pesquisa científica em educação apresenta um estágio de evolução e mudança. Houve uma série de descrições, teorias e abordagens que ganharam destaque ao longo dessa década, influenciando a forma como a educação foi compreendida e praticada. A educação se volta para amplos debates em relação a formação docente, resvalando assim uma abertura política para autores renomados da época a se pronunciarem de forma antagônica em relação aos paradigmas das décadas anteriores.

A pesquisa na área da formação de professores durante a década de 1990, passou por diversas transformações e abordagens, refletindo as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais desse período. Nota-se um grande número de pesquisas voltadas para a importância da reflexão crítica e da prática reflexiva na formação de professores. Incentivando-os na formação a analisar suas próprias práticas, ideias

⁴ “Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE), segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) de 2008, são pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S).” (Brasil, 2008)

e valores, e a considerar como esses elementos impactam no processo de ensino-aprendizagem. Considerando a “práxis” e identidade do professor o foco inspirador nas temáticas e investigações das pesquisas científicas em educação (André, 2007).

Durante essa década, a pesquisa começou a enfatizar a importância do desenvolvimento profissional contínuo para os professores. Foi reconhecido que a aprendizagem não termina após a formação inicial e que os professores precisam de oportunidades contínuas de aprimoramento e atualização.

A partir dos anos 2000 houve um grande interesse dos estudantes de pós-graduação no Brasil na área da formação de professores (André, 2007; 2009). Ante ao crescimento da temática, percebe-se a mudança na abordagem metodológica, aparecem com maior intensidade pesquisas colaborativas, análise de depoimentos, entre outros que classificam em aspectos qualitativos, o que não se fundamentava anteriormente, a credibilidade se dava para a pesquisa de abordagem voltada ao método quantitativo. A partir dessa mudança de abordagens, as técnicas e a coleta de dados foram reformuladas e as pesquisas passaram a evidenciar suas formas e características.

Ainda o nível de críticas em relação as pesquisas em educação são expressivas pelos diversos autores. Portanto, é muito difícil delimitar um tema a ser pesquisado, os estudos e pesquisas em educação estão cada vez mais expostos a novas condições de exigibilidade em excelência. A identificação do campo de pesquisa leva o pesquisador a escolha e aplicação da abordagem que fundamenta o que se quer pesquisar e o método a ser percorrido (Gatti, 2012).

A argumentação sobre importância da pesquisa em educação na formação de professores como uma maneira de melhorar a qualidade do ensino e de promover uma educação mais eficaz e equitativa, fortalecer políticas públicas na gestão educacional. Ainda se comprova que, os professores devem ser profissionais reflexivos, capazes de analisar criticamente sua própria prática e buscar constantemente o aprimoramento. A pesquisa em educação desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo aos professores as ferramentas e o conhecimento necessário para refletir sobre sua prática, compreender as necessidades dos alunos e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes (Dubet, 2002)

Além disso, há de se enfatizar a importância de uma abordagem baseada em evidência na formação de professores. Os professores devem ser incentivados a usar e contribuir para pesquisas que se baseiam em resultados empíricos sólidos. Isso ajuda a estabelecer uma cultura profissional fundamentada em práticas eficazes e evitar caminhos espirituais em intuições ou crenças não fundamentadas (Dubet, 2002)

A pesquisa voltada para a formação de professores no campo da Educação Especial e Inclusiva, obteve um crescimento expressivo após a década de 1990, devido as políticas públicas fortalecerem as bases que estruturam a educação nessa modalidade, embora houvesse pesquisas em épocas anteriores, porém, não se destacavam para a educação em seu contexto e para a sociedade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental no campo da educação, permitindo que o pesquisador explore e analise de forma abrangente o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Por meio dessa abordagem, os estudiosos podem identificar tendências, lacunas e desenvolvimentos conceituais que moldaram a educação contemporânea. Isso permite uma análise crítica das evoluções conceituais na educação, ajudando a contextualizar os desafios atuais e fornecendo insights valiosos para melhorias futuras. Além disso, uma análise de diferentes perspectivas presentes na literatura enriquece a compreensão dos temas em estudo. Para Fonseca (2002) é imprescindível que o referencial teórico se baseia nos mais diversos trabalhos e reúne diferentes olhares para o tema que o pesquisador se refere.

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

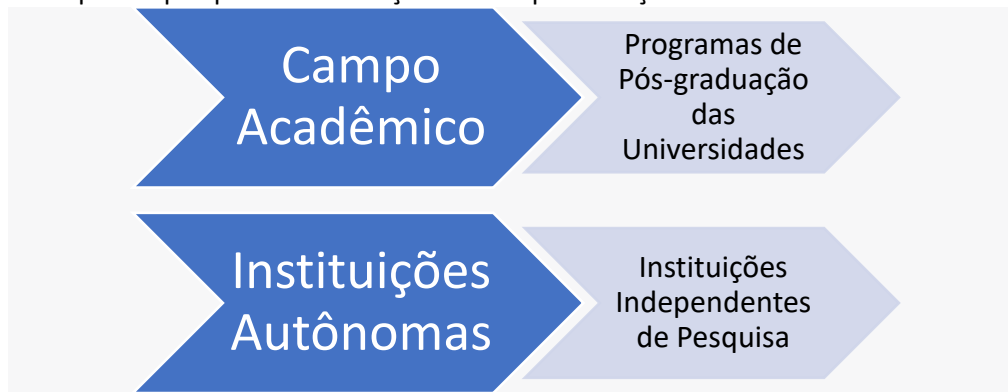
Este artigo reúne referenciais teóricos de autores que em seu constructo de pesquisa trazem a ciência e a reflexão sobre a pesquisa em educação no contexto da formação de professores, buscando um

diálogo crítico e reflexivo entre “pesquisa científica”, “produção” e “conhecimento”. Se busca um olhar crítico na interpretação de textos onde os campos a serem pesquisados se confrontam entre pesquisadores docentes e pesquisadores sociólogos, obtendo a intensidade em que a pesquisa acadêmica em relação à pesquisa realizada por instituições autônomas interfere na formação de professores, na gestão da política educacional e na profissionalização docente.

QUAL A FINALIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

As pesquisas voltadas para a educação buscam as mais diversas temáticas e campos a serem estudados, mas é indissociável os campos da política e o da pesquisa acadêmica. O caminhar da pesquisa em educação nos últimos tempos se concentra em dois campos de forma simultânea (Malta, 2009).

Figura 1. Campos de pesquisa em Educação e sua representação



Fonte: As autoras

No campo acadêmico a pesquisa é desenvolvida nos cursos de pós-graduação das universidades e as pesquisas de instituições autônomas, são desenvolvidas pelas Instituições Independentes de Pesquisa.

Embora os campos se voltem para a educação, há uma discrepância em relação ao envolvimento com o público ao qual pertence, não apresentam um diálogo com a mesma intensidade entre os dois campos em relação aos gestores de políticas educacionais.

Há uma visão por parte de gestores da educação que a pesquisa acadêmica está muito distante da realidade escolar, e não oferece resultados imediatos aos problemas vigentes, é considerada fragmentada e com pouco objetivo, embora os pesquisadores em grande escala são professores e se pautem na problematização de suas vivências e contextos profissionais. A abordagem da pesquisa acadêmica se configura qualitativa, já no campo de instituições autônomas a pesquisa se pauta na maior parte na abordagem quantitativa. Se trata de outras fontes de pesquisa. Normalmente essas instituições tem um vínculo maior com os gestores em políticas públicas em educação e oferecem resultados mais rápidos e imediatos.

Em relação à pesquisa de instituições autônomas, observa-se que ocasionalmente são contratadas por órgãos de instituições escolares ou gestores de políticas públicas para solucionar problemas com um certo imediatismo. Essas instituições têm um alto grau de autonomia nas relações com governos, empresas e outras entidades externas, o que lhes permite conduzir investigações de maneira imparcial e objetiva, sem interferências externas que possam comprometer a integridade científica

Na raiz da importância crescente dessas outras fontes de produção de pesquisa sobre educação, é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes. Financiamentos substantivos foram assim dirigidos a instituições com perfil mais pragmático, que oferecessem competência adquirida para lidar com o grande volume de dados quantitativos colhidos pelos sistemas de avaliação centralizados, criados na década de noventa, ou que tivessem condições de colher dados novos a partir de amostras representativas de universos amplos, oferecendo resultados objetivos a curto prazo, na maior parte das vezes de acordo com encomendas definidas externamente às equipes de pesquisa (Malta, 2009, p. 271).

Ainda sobre a década de 90, Bourdieu (2001) afirma que objetos da pesquisa em educação podem estar vinculados a uma agenda externa, o que dificulta a análise de uma construção de um modelo científico e, se torna complexo gerar situações novas.

As agendas de organizações internacionais para pesquisa em educação são temas relevantes, prioridades e metas definidas por organizações internacionais fundamentais na área da educação. Essas agendas têm como seu objetivo orientar a pesquisa e promover o avanço dos conhecimentos e práticas educacionais em nível mundial.

As agendas de pesquisa em educação são geralmente elaboradas por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e outras instituições internacionais. Podem abordar uma ampla gama de conteúdos, como inclusão educacional, equidade, acesso à educação, qualidade do ensino, avaliação educacional, formação de professores, tecnologia educacional, currículo e outros temas relevantes para a melhoria dos sistemas educacionais em todo o mundo.

Figura 2 . Agendas para Organizacionais Internacionais e pacto de resultados.



Fonte: as autoras

Essas agendas atraem investimentos externos para servirem como indicadores das políticas públicas educacionais, formalizando também novos profissionais de outras áreas e retirando os atores principais que são os professores, o resultado dessas pesquisas dialogam dentro de uma fórmula comum, que deve ser aplicada em realidades diferentes, porém em uma única pauta. Ou seja, a fórmula utilizada para as instituições nacionais é a mesma utilizada na diversidade das instituições regionais.

Quando a pesquisa está sob a influência das agendas externas, se torna muito difícil extrair seus objetos com certa profundidade e de forma real, acaba-se nos recortes sóciomidiáticos.

O termo “sóciomidiático” é utilizado para descrever fenômenos, situações ou elementos que estão estreitamente ligados à sociedade e aos meios de comunicação, em tese é a interseção entre o social e o midiático, reconhecendo a importância desse meio de comunicação na sociedade e como influem nas interações sociais e nas dinâmicas culturais.

Objetos sóciomidiáticos são, de acordo com Charlot (2006), “o fracasso escolar, a violência na escola, a cidadania, a parceria educativa, a qualidade da educação, a avaliação, e ainda, sem nunca sair de moda, a formação de professores” (p.14). Diz o autor:

Podemos fazer uma pesquisa partindo de temas sóciomidiáticos que não são apenas efeito da moda, mas que remetem a problemas sociais fundamentais. Porém isso supõe que se defina, a cada momento, um objeto de pesquisa, pois esses temas não são, e não podem ser, enquanto tais, objetos de pesquisa. (Charlot, 2006, p.15)

Percebe-se a complexidade entre a pesquisa em educação e a realidade em seu contexto.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM DO PROCESSO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pesquisa em Educação se divide em vários campos, porém a formação de professores tem sido um alvo de interesse por grande número de pesquisadores dos cursos de pós-graduação e ainda por estar no caminhar, pessoal, profissional e científico dos mesmos o que de forma habitual deve estar a favor de sua profissionalização. Como Nóvoa (2011), em entrevista a uma conceituadíssima revista de Educação afirma:

Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Defendo, por isso, a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela indústria do ensino. (p. 226).

Porém é essencial a abordagem em uma pesquisa científica porque refere-se à estratégia ou método utilizado para realizar o estudo e coletar os dados necessários para responder às perguntas de pesquisa ou alcançar os objetivos alcançados. A abordagem pode incluir a seleção de uma perspectiva teórica, o desenho do estudo, a escolha dos métodos de coleta de dados, a análise dos dados e a interpretação dos resultados. Existem diferentes tipos de abordagens em pesquisa científica, e a escolha depende do tipo de estudo, das questões de pesquisa e dos recursos disponíveis. Porém Gatti (2006, p. 29) afirma:

[...] A escolha da abordagem de um problema de pesquisa vincula-se primordialmente aos objetivos que se tem, à maneira de se formular o problema, ao alcance pretendido quanto aos resultados. Não é possível eliminar pura e simplesmente formas de coleta de dados para pesquisa, sem uma discussão teórico-metodológica aprofundada sobre os significados a alcançar.

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), vem romper o paradigma do que chamamos de “Instrução” ou “Instrucionismo”, algo que já vem pronto, para ser transmitido sem alterar o modelo ou sua forma inicial. Essa abordagem traz em suas características aspectos que favorecem a pesquisa colaborativa na formação docente. Independentemente de quem e em que situação esteja recebendo. Ao contrário o “Construcionismo” é uma forma de construir, ou seja, “aprender fazendo”, conforme Papert (2008) menciona. O construir exige um contexto de conhecimento, nem que seja o mínimo para ativar o ponto inicial, para partir para o processo de um produto que seja significativo em relação para sua vivência seja individual ou social, de forma prazerosa e eminente.

Schlünzen (2000) realizou uma experiência promovendo a criação de um ambiente CCS, em sua tese de doutorado, propondo novas práticas pedagógicas de professores da AACD – SP⁵, se valendo de projetos e propostas para a criação do ambiente inovador pautado na abordagem CCS. Utilizou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como computadores e linguagens, elementos potencializadores para promover o aprendizado de crianças com deficiências. O ambiente CCS vivenciado pela pesquisadora traduziu em um resultado motivador que despertou o envolvimento, a pesquisa, a reflexão e a depuração de ideias.

[...] o ambiente Construcionista, contextualizado e significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias é aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido (Schlünzen *et al.*, 2000, p. 82)

⁵ Associação de Assistência à Criança Deficiente do estado de São Paulo.

A abordagem CCS pressupõe características que contribuem na formação de professores e na aprendizagem dos estudantes. É fundamental que se deixe claro que se trata de “abordagem” e não de um “método”.

Construcionista no sentido de que o professor aprenda a usar a tecnologia [...] aprenda com as tecnologias, usando-as como recursos para sistematizar suas reflexões, analisando as reações dos estudantes, compartilhando experiências [...] e ensine com a tecnologia, conhecendo o processo de aprendizagem e sabendo, não somente usar a tecnologia, mas aplicando-a em seu contexto, como opção de acessibilidade e democratização do ensino para todos.

Contextualizada no sentido de que o professor possa construir o conhecimento sobre as situações-problemas que vivencia, transformando-se e transformando o seu contexto [...] assim, pode considerar os elementos próprios do seu contexto para a configuração de um pensamento globalizado sobre os temas emergentes em educação, e transformar a sua prática em pesquisa.

Significativa, em que o professor consiga estabelecer uma relação entre a vida real do estudante que atende aos conceitos pedagógicos estudados, e considere também que o estudante tem interesses próprios e também pode construir conhecimento sobre a sua própria realidade. (Schlünzen; Schlünzen Júnior; Santos, 2011, p. 251, grifos dos autores).

A pesquisa em educação busca na integralidade campos que contribuem com o constructo de ações e políticas que favorecem o desenvolvimento a todos os atores envolvidos.

A pesquisa em formação de professores desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento profissional dos educadores. Ela visa produzir insights, práticas e abordagens que possam aprimorar a preparação dos professores para enfrentar os desafios em constante evolução do cenário educacional.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A QUALIDADE E RIGOR NA INTENCIONALIDADE DE UM RESULTADO EFICAZ.

A pesquisa em educação tem crescido relativamente nos últimos anos no Brasil, porém esse aumento deve-se também pelo crescimento dos cursos de pós-graduação em Educação. Esses avanços contribuíram para novos núcleos de assuntos educacionais científicos e novas abordagens.

Rigor e qualidade são fundamentais na pesquisa científica para garantir a validade, confiabilidade e confiança dos resultados obtidos. A pesquisa científica busca avançar o conhecimento e resolver problemas por meio de métodos sistemáticos e objetivos.

Para garantir rigorosidade e qualidade em pesquisa científica, se torna essencial seguir as melhores práticas e os padrões dentro da área de estudo. Além disso, a comunicação clara e transparente dos métodos, resultados e limitações do estudo são cruciais para a avaliação e revisão por pares, bem como para a reprodutibilidade dos resultados por outros pesquisadores.

Como identificar uma boa pesquisa? Quais critérios levam ao julgamento em ser ou não uma boa pesquisa? Enfim são diversos questionamentos que emergem em identificar uma pesquisa e sua qualificação, seja por pontuação, avaliação de segmentos, são questionamentos que normalmente os orientadores dos cursos de pós-graduação das instituições de ensino utilizam em uma avaliação, levando em consideração sua linha de pesquisa.

As críticas surgem no século XIX, ao questionar se as pesquisas correspondiam aos sistemas clássicos ou se enquadravam em novos critérios. Ao admitir a segunda afirmação geravam questões relacionadas em quais deveriam ser esses novos padrões que definiriam os critérios. Já que naquele período, cientistas da época, avaliavam o modelo fragilizado para a compreensão de eventos humanos e sociais. Diante as críticas, surgiram diversos modelos e métodos, mesmo vinculados a pesquisas tradicionais. A abordagem qualitativa ganha um destaque devido a causar uma avaliação contraditória aos pontos julgados já conhecido e adotado.

André (2001, p. 59) menciona alguns métodos que surgiram, como: “em vez de generalização fala-se em transferência (Lincoln, Guba, 1985). Além desses, surgem outros critérios, como: a triangulação de métodos, sujeitos, perspectivas (Denzin, 1978); a validação pelos pares (Dawson, 1982) e a generalização naturalística (Stake, 1978).”

A diversificação dos critérios não pode se difundir como uma regra para todos os trabalhos científicos. Ainda, André (2001) menciona os critérios que definem o julgamento dos trabalhos de pós-graduação.

As instituições que recebem projetos de pesquisas científicas, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, são instituições de fomento e promoção de qualidade e excelência das pesquisas científicas que buscam diversas frentes para o desenvolvimento do ambiente científico. Ao receberem um trabalho científico seguem critérios de avaliação de acordo com suas concepções, a fim de determinar seu mérito e relevância.

Podemos reiterar que a diversificação de critérios para a avaliação de um trabalho científico, é uma abordagem que regulamenta a complexidade e multidimensionalidade da pesquisa acadêmica. Em vez de depender apenas de um conjunto restrito de critérios, essa abordagem considera uma variedade de fatores para avaliar a qualidade e sua contribuição. Isso ajuda a garantir uma análise mais completa e justa do trabalho de pesquisa.

Os critérios de avaliação sempre alicerçados no rigor e qualidade da pesquisa são de grande relevância para que a banca possa fazer um julgamento conclusivo dos trabalhos de dissertação e tese.

Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.

Há também uma cobrança para que as pesquisas tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados.

A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. Esses seriam os critérios gerais, utilizados para julgar os trabalhos científicos.

Teríamos que pensar, então, nos aspectos mais específicos para avaliar tipos diferentes de pesquisa (André, 2001, p. 59).

Portanto são critérios considerados como gerais. Já em outros parâmetros, há que se julgar critérios mais específicos, ou seja, em cada singularidade da pesquisa científica, observando a metodologia aplicada, seu desenvolvimento, aplicabilidade, tipos de escrita e a fidelidade de cada categoria.

Dentro dessa validação existem críticas de vários pesquisadores em relação a epistemologia no contexto do conhecimento, a não observação da ética em relação a coleta de dados. Segundo Gatti (2001, p. 12):

[...]verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo de continuidade, intervalaridade, proporcionalidade [...]

A autora ainda levanta críticas sobre a abordagem qualitativa, declarando falta de clareza de métodos “incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica dos vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental” (Gatti, 2001, p.12).

As condições do pesquisador em produzir conhecimentos no contexto do seu perfil atual, se deve a alguns fatores externos que causam impactos a qualidade e rigor da pesquisa, no caso do curso de mestrado, o tempo é curto demais, dois anos ou dois anos e seis meses. Já no caso do curso de Doutorado o tempo já se estende, por um período de quatro a cinco anos, porém a escassez de bolsas, ou ainda o estudo concomitante a seu trabalho, dificulta o tempo para a oportunidade de participação em grupos de pesquisas ou eventos, como congressos nacionais e internacionais. Convenhamos que há perspectiva de aumento de incentivos a pesquisa nos cursos de pós-graduação, portanto seriam necessárias revisões políticas para sua consolidação.

A PUBLICIDADE DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

A publicidade da pesquisa científica se caracteriza pela divulgação do resultado ou sobre as conquistas científicas para comunidade acadêmica e sociedade, através do compartilhamento de conhecimentos na promoção de benefícios para a sociedade e dos corpos que nela existe. Pode ocorrer por meio de diferentes canais, como artigos científicos, conferências, simpósios, jornais especializados, plataformas online e até mesmo mídias tradicionais, como jornais e revistas.

Segundo Oliveira (2002) “a pesquisa, tanto para efeito científico como profissional, envolve a abertura de horizontes e a apresentação de diretrizes fundamentais, que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento” (p. 62).

Nóvoa (2011), ao responder uma pergunta em uma revista sobre pesquisa em educação sobre os desafios para as agendas de pesquisa, menciona as queixas dos pesquisadores ao contestarem que os resultados de suas pesquisas são pouco conhecidos pelos profissionais de educação, professores e políticos. A pesquisa não é uma solução de imediatismo nos problemas educacionais das instituições escolares e nas demandas políticas. Porém é de extrema relevância a reflexão científica.

A publicidade se torna um diálogo entre o pesquisador, seu produto e a sociedade, seja acadêmica, de profissionais afins e políticos em uma única perspectiva, a de contribuir com a ciência. Porém a idealização e sua criatividade é um processo de investigação e sua exposição pública.

William (2019) é um educador britânico conhecido por seu trabalho em avaliação formativa e melhoria da prática docente. Ele aborda a questão da publicidade na pesquisa científica em educação, enfatizando a importância de traduzir as evidências em práticas eficazes nas salas de aula e garantir que os resultados da pesquisa sejam acessíveis e compreensíveis para os educadores.

Baseado nessa prática, a publicidade da pesquisa se torna um meio articulador da própria formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa científica em educação com foco na formação de professores tem sido uma temática de grande impacto tanto na literatura nacional como internacional. Os cursos de pós-graduação na área da Educação têm um expressivo contingente de pesquisadores que se voltam para a essa temática. Porém, observa-se uma resistência em relação à pesquisa acadêmica por não gerar resultados imediatos diante as expectativas das instituições de educação e gestores das políticas educacionais, ao admitir que a utilização da abordagem qualitativa resulta em um tempo maior de estudos originando uma singularidade em relação ao objeto pesquisado.

Gatti (2006) se refere a “uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino” (p. 29), entretanto existe um diálogo entre esses espaços e uma complexidade que se constroem na sociedade em suas relações concretas.

As pesquisas não estão só nos espaços acadêmicos e tão somente voltadas para a educação e sim, por lugares e instituições diversas espalhadas pelo mundo, empresas, política, mídia enfim em uma pluralidade de atividades. Por ser e estar em um universo social, ainda percebemos a falta de credibilidade de pesquisas e pesquisadores sociólogos. Neste sentido, Dubet (2002) compara em uma escala de observação do professor em relação a seu trabalho e o pesquisador na observação e estudo em uma dimensão bem maior. Ainda há muita interferência de causas exógenas que interferem em teorias como referências, como afirma:

Todas as análises situando as causas das dificuldades dos alunos na sociedade e nas famílias são bem-vindas, elas reforçam a imagem da escola como santuário; todas aquelas que evocam causas localizadas no funcionamento da escola e nas práticas pedagógicas são neutralizadas. É preciso que o pecado fique fora dos muros do templo. (Dubet, 2002, p.19)

Ao abordar a pesquisa em Educação na formação do professor, é fundamental relativizar o professor, o que por vezes se consolida em vieses que fogem da realidade pesquisada. Se volta para o interior da instituição educacional, o que deveria estar à disposição da sociedade como um todo.

Com o desenvolvimento temporal das pesquisas em educação, as diversas abordagens têm sido empregadas de forma habilitada para delinear o rigor e a qualidade do caminho a ser pesquisado a fim de consolidar respostas para o questionamento dos projetos de pesquisa. Os pesquisadores em educação têm

consciência dos problemas emergentes que requerem soluções e respostas mais rápidas. Portanto há que se percorrer a fidelidade da pesquisa e do pesquisador o que nem sempre se realiza em tempo hábil.

A publicização da pesquisa acadêmica e de instituições privadas, estão acessíveis a todos os atores nelas envolvidos de forma múltipla viabilizada pela tecnologia em seus diversos canais e publicadas em meios literários com o objetivo de contribuir para a sociedade. Como: bases literárias de dados (nacionais e internacionais), linguagens em diversos formatos de aplicativos, revistas, *ebooks* entre outros.

CONCLUSÕES

A intencionalidade da pesquisa é construir a ciência com a finalidade e propositura de buscar resultados científicos para a demanda que fora problematizada. O que se observa é que a pesquisa em educação nunca será uma resposta exata, seja do campo acadêmico ou de instituições particulares, de abordagem qualitativa ou quantitativa.

A pesquisa em Educação tem diversas intencionalidades, que podem variar de acordo com os objetivos específicos de cada estudo, abordagem teórica e contexto. Na formação de professores, se concentra na formação inicial e contínua de professores. Isso pode envolver investigar quais métodos de preparação de professores são mais eficazes, como desenvolver habilidades de ensino e como apoiar os educadores em seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

Mesmo com o avanço da pesquisa em educação, seja na formação de professores ou de desempenho, avaliação, entre outros temas correlatos, há necessidade de políticas que incentivem e promovam condições e oportunidades para a viabilização de pesquisa nessa área. Também reconhecemos a demanda fragilizada na apropriação de resultados científicos de pesquisas que contribuem com a gestão de políticas educacionais nas suas diversas esferas.

As instituições que compõem a agenda internacional, ao interpretarem os resultados qualitativos das pesquisas em educação definem como uma única escala, sem levar em conta aspectos regionais e singulares, fomentando políticas públicas inviáveis, fragilizando assim o sistema educacional.

Há, porém, situações muito complexas envolvendo diretamente a educação no bojo de uma nação, como a ética, valores humanos e morais, a exclusão social, falta de investimento, políticas fragilizadas, o que redireciona a historicidade de forma divergente, o que nos leva a novas contradições.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/156>. Acesso em: 02 ago. 2023. DOI:[10.15603/2176-1043/el.v10n15p43-59](https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p43-59) <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p43-59>

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Science de la science et réflexivité**. Cours du Collège de France 2000-2001. Paris: Raison d'Agir, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Texto de palestra apresentada na abertura do 6º Colóquio de Pesquisa em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG – em 19 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr.

2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago.2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>
- DENZIN, Norman Kent. **Sociological methods: A sourcebook**. New York: Routledge, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315129945>
- DUBET, Françoise. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? **Éducation et Sociétés**, França n.9, p.13-25, 2002. <https://doi.org/10.3917/es.009.0013>
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145–154, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445>. Acesso em: 07 ago. 2023. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87552/82365>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=FONSECA,+J.+J.+S.+Metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfica.+Fortaleza:+UEC,+2002.+Apostila.&ots=ORXV4qcqI3&sig=yVBZPqQ6_Ns67QiEu2Y3vfWY93k#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 08 ago. 2023.
- GATTI, Bernadete Angelina. A Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. **Caderno de Pesquisa**, 113, São Paulo, jul. 2001. p. 65-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023. DOI: 10.1590/S0100-15742001000200004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>
- GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chaves. **Revista Diálogo Educacional**. 2006 - Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275003>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v15i16.175. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/175>. Acesso em: 10 ago. 2023. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.175>
- LINCOLN, Yvonna Sessions.; GUBA, Egon Gotthold. **Investigação Naturalista**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1985
- NÓVOA, Antonio; GANDIN, Luis Armando; ICLE, Gilberto; FARENZENA, Nalú.; RICKES, Simone. (2011). Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, Porto Alegre. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21170>. Acesso em 11 de ago. 2023.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002
- SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva; LIMA, Ana Virginia Isiano. **Abordagem construcionista**,

contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão. Curitiba: Appris, 2020.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, Xaxim. 26 (1), 227-257, Vol 13, Nº 26, 2011. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1272>. Acesso em: 12 jul. 2023. DOI 10.22196/rp.v13i26.1272. <https://doi.org/10.22196/rp.v13i26.1272>

STAKE, Robert Edward. **The art of case study research**. New Delhi: Sage, 1995.

PAPERT, Seymour.; HAREL, Idit. **Constructionism**. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN/>. Acesso em: jul. 2023.

WILLIAM, Dylan. A avaliação formativa do desempenho do ensino. **Linhas Críticas**, Brasília v. 25, p. e24275-e24275, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24275> . Acesso em: 12 ago. 2023. DOI: 10.22196/rp.v13i26.1272. <https://doi.org/10.22196/rp.v13i26.1272>

A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO PARAENSE: UMA ABORDAGEM À LUZ DA POLÍTICA ECONÔMICA MUNDIAL

Francisco Miguel da Silva de Oliveira, Monica Fürkotter

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: fmiguelsbv@yahoo.com.br

RESUMO

As políticas curriculares do Ensino Médio, nos estados brasileiros, passam por transformações substanciais a partir da década de 1990, influenciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que provocaram inúmeras mudanças na proposta curricular da última etapa da Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar se a trajetória das políticas curriculares do Ensino Médio no estado do Pará em seu percurso histórico desde a década de 1990, demonstrou um alinhamento com o modelo neoliberal e privatista desconsiderando as especificidades contidas na conjuntura local. A questão balizadora das análises que permeiam todo o debate presente neste texto é a seguinte: as políticas curriculares do estado do Pará em sua trajetória histórica têm manifestado uma aproximação com as propostas neoliberais e privatistas de educação? Este trabalho foi fundamentado pelos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa. As inferências manifestadas neste texto resultaram de estudos que tiveram como fulcro a análise documental e bibliográfica. A análise dos documentos transcorreu alicerçada na Lei nº. 9394/96, e nos documentos piloto da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Pará. Assinalamos neste trabalho que as diretrizes curriculares do Ensino Médio no estado do Pará, em sua trajetória histórica, têm prestado subserviência ao modelo neoliberal e privatista.

Palavras-chave: Trajetória; Ensino Médio Paraense; Política Econômica Mundial.

THE HIGH SCHOOL EDUCATION PATH IN PARÁ: AN APPROACH IN THE LIGHT OF WORLD ECONOMIC POLICY

ABSTRACT

The curricular policies of Secondary Education, in the Brazilian states, have undergone substantial transformations since the 1990s, influenced by the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), Law no. 9394/96, and by the National Curriculum Parameters (PCN), which caused numerous changes in the curricular proposal of the last stage of Basic Education in Brazil. In this sense, this work aims to analyze whether the trajectory of curricular policies for Secondary Education in the state of Pará in its historical course since the 1990s, demonstrated an alignment with the neoliberal and privatist model, disregarding the specificities contained in the local conjuncture. The guiding question of the analyzes that permeate the entire debate present in this text is the following: have the curricular policies of the state of Pará in its historical trajectory manifested an approximation with neoliberal and privatist education proposals? This work was based on the methodological assumptions of the qualitative approach. The inferences expressed in this text resulted from studies that were based on documental and bibliographical analysis. The analysis of the documents was based on Law no. 9394/96, and in the pilot documents of the State Department of Education (SEDUC) and the State Council of Education (CEE) of Pará. rendered subservience to the neoliberal and privatist model. Keywords: Trajectory; Pará High School; World Economic Policy.

Keywords: Trajectory; Pará High School; World Economic Policy.

EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PARÁ: UN ENFOQUE A LA LUZ DE LA POLÍTICA ECONÓMICA MUNDIAL

RESUMEN

Las políticas curriculares de la Educación Secundaria, en los estados brasileños, han sufrido transformaciones sustanciales desde la década de 1990, influenciadas por la Ley de Directrices y Bases de la

Educación Nacional (LDB), Ley n. 9394/96, y por los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), que provocaron numerosos cambios en la propuesta curricular de la última etapa de la Educación Básica en Brasil. En ese sentido, este trabajo tiene como objetivo analizar si la trayectoria de las políticas curriculares para la Educación Secundaria en el estado de Pará en su curso histórico desde la década de 1990, demostró un alineamiento con el modelo neoliberal y privatista, desconociendo las especificidades contenidas en la coyuntura local. La pregunta orientadora de los análisis que impregnan todo el debate presente en este texto es la siguiente: ¿las políticas curriculares del estado de Pará en su trayectoria histórica han manifestado un acercamiento con las propuestas educativas neoliberales y privatistas? Este trabajo se basó en los presupuestos metodológicos del enfoque cualitativo. Las inferencias manifestadas en este texto resultaron de estudios que tuvieron como punto de apoyo el análisis documental y bibliográfico. El análisis de los documentos se basó en la Ley núm. 9394/96, y en los documentos piloto de la Secretaría de Educación Estadual (SEDUC) y del Consejo Estadual de Educación (CEE) de Pará.

Palabras clave: Trayectoria; Escuela Secundaria de Pará; Política Económica Mundial.

INTRODUÇÃO

Este artigo compreende o recorte de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que tem como objetivo analisar o processo de implementação e materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) do Ensino Médio (EM) na Ilha de Marajó. Destarte, as apreciações dispostas no decorrer do texto refletem parcialmente o que vimos verificando no processo de investigação em curso. A partir dessas orientações buscamos analisar se a trajetória das políticas curriculares do EM no estado do Pará, em seu percurso histórico desde a década de 1990, demonstrou um alinhamento com o modelo neoliberal e privatista desconsiderando as especificidades locais. Igualmente, buscamos elucidar a questão problema que serviu de fundamentação para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, investigamos se as políticas curriculares do Estado do Pará em sua trajetória histórica têm manifestado uma aproximação com as políticas neoliberais. Para traçarmos um percurso de análises consistentes utilizamos como sustentáculo metodológico a abordagem qualitativa. As apreciações suscitadas no texto derivaram de estudos pautados na análise documental e bibliográfica.

Primeiramente, traçamos uma análise sobre O percurso histórico das propostas curriculares do Ensino Médio no estado do Pará. Destacamos uma trajetória de acontecimentos que se fortaleceram a partir da década de 1990, todavia preconizados por inúmeros antecedentes que envolveram desde a participação de organismos internacionais, que sempre demonstraram o mórbido desejo de gerir as políticas públicas de países como o Brasil, como por exemplo, a publicação de normas que passaram a exigir o cumprimento das imposições de organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras. Nesse sentido percorremos um percurso que se evidencia desde a Conferência Mundial sobre “Educação para todos”, que aconteceu em Jomtien na Tailândia, em março de 1990, até a atualidade. Pretendemos manifestar as mudanças que ocorreram em nível mundial e, posteriormente, destacar o cenário brasileiro para finalmente adentrarmos no contexto paraense. Almejamos com esse propósito demonstrar que os processos decisórios sobre as políticas públicas não se caracterizam como atos isolados, todavia são deliberações que se estendem de um contexto macro e são executadas nos diversos espaços mundiais. Destacamos ainda que tal fenômeno se intensificou excessivamente a partir da década de 1990 com o surgimento do processo de globalização da economia mundial.

O transcurso histórico das políticas curriculares do EM no estado do Pará acena para momentos diversos mergulhados em processos de instabilidade e incertezas, pois à medida que o tempo dimanava, órgãos federais como, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicava normativas que propunham mudanças para o currículo da última etapa da Educação Básica. Em nível paraense as deliberações se postergavam em decorrência, muitas vezes, pelo antagonismo representado no cenário político ideológico dos agentes públicos locais. Essa cisão preteria a construção de uma proposta curricular que contemplasse as demandas da sociedade paraense. Assistimos durante aproximadamente três décadas a um espetáculo de desrespeito com a educação dos jovens que cursavam o EM no âmbito local.

Similarmente, abordaremos As reminiscências das políticas curriculares do Ensino Médio no estado do Pará destacando as vinculações filosóficas e epistemológicas que o currículo do EM tem manifestado na sua transcurso histórica na escola local. Destarte, as análises que são tecidas no percurso textual se materializaram a luz de estudos desenvolvidos há pelo menos duas décadas sobre as políticas curriculares nacionais. Estas ofereceram amplo subsídio para que as tessituras deste trabalho sejam consistentes e ofereçam aportes para os debates epistemológicos que devem fecundar sobre o tema. Entre as referências destacamos Lopes (2002), Frigotto e Ciavatta (2003), Zotti (2015), Branco *et al* (2018), Peregrino e Prata (2023), entre outras que no transcorrer das apreciações serão acrescentadas.

Destacamos que a conexão com a lógica mercadológica manifestada pelas propostas curriculares do EM não são suposições desconexas da realidade, todavia resultam de estudos valiosos de teóricos como, por exemplo, Nascimento *et al* (2018), Nascimento *et al* (2020), Cássio e Goulart (2022) e Castro e Oliveira (2022). A literatura destinada a abordar a questão das reformas do EM desde a década de 1990 aponta enorme comprometimento com a ideia de “Educação para todos” enaltecida na Conferência Mundial de Jomtien na Tailândia. Contudo, esse megaevento, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), se fundamentou em propostas que enaltecem uma educação de cunho elitista e promotora de enorme segregação na oferta da educação escolar.

Mediante este desenvolvimento apresentamos no texto a seguir considerações referentes ao EM no contexto do estado do Pará. Consideramos o transcurso histórico que se inicia desde a década de 1990 até o presente momento para apresentar as afinidades das políticas curriculares do EM no tocante as políticas econômicas de caráter privatista e que primam pela lógica do mercado.

O PERCURSO HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

As reformas manifestadas no campo da educação escolar nas últimas décadas resultaram de empreendimentos em várias áreas da vida humana. Contudo, o envolvimento da educação nessas tratativas ganha destaque em função de sua importância como meio que se materializa de alguma forma na vida de todas as pessoas, independente de classe social. Dessa forma, “[...] as últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 94). Segundo os autores destacam, a tríplice crise que se apresenta no “sistema capitalista” e também nos aspectos “ético-política e teórica” contribui para que o sistema capitalista entre em um colapso catastrófico em suas taxas de lucro e exploração. Este cenário se mostra propício para impulsionar um novo modelo de acumulação do capital. Agora o processo de acumulação acontece mediante a especulação do capital financeiro. Entretanto, as transformações na forma de acumular o capital não acontecem para toda a sociedade, porém para uma minoria privilegiada. Dessa forma,

[...] essa acumulação, todavia, não é possível para todos. Instaure-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Nessa conjuntura, somente 20% da população mundial é favorecida pela mudança na maneira de acumular o capital, enquanto 80% das pessoas são relegadas as piores condições de vida. Segundo Bourdieu e Wacquant (2002), *apud* Frigotto e Ciavatta (2003, p. 4) essas transformações culminam com a disseminação de ideologias que caracterizam esse momento como uma “nova língua”, uma espécie de saída única para os problemas sociais da humanidade. Dessa conjuntura é que emergem os pensamentos onde

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Toda essa reformulação na maneira de acumulação do capital se fundamentou em eventos que propagaram o pensamento de que as políticas do Estado de bem-estar social foram a responsáveis pela

crise do capital. Nesse sentido, parte das orientações que imputaram nas reformas do sistema capitalista, se embasou no “[...] documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990 [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95). Instituições transnacionais intensificaram suas ações através de orientações direcionadas especialmente para os países periféricos. Os organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tiveram suas atuações mais na área organizacional. Entretanto, no plano jurídico-econômico uma instituição que teve participação fundamenta foi a OMC. Referente ao contexto latino-americano destacou-se no campo econômico a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e no campo da educação Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Todavia, de um ponto de vista geral podemos destacar o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

As influências das organizações transnacionais nas propostas curriculares causam enormes prejuízos para o favorecimento de uma educação pautada no pensamento crítico, pois

[...] manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neoracionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. A crise do pensamento comprometido com mudanças profundas na atual (des)ordem mundial é, também, a crise do pensamento utópico e da acuidade da teoria social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Mesmo com toda a catástrofe que a interferência das organizações poderia causar para o campo educacional suas ações foram inevitáveis. Frigotto e Ciavatta (2003) e Zotti (2015) asseguram que a década de 1990 foi intensa no tocante as reformas educacionais propostas por esses organismos transnacionais.

[...] a partir da década de 90, assistimos a implantação de políticas educacionais que se configuram frente à reorganização da economia diante do modelo “globalizado” e neoliberal. Nesse sentido, a organização capitalista se reestrutura a medida que reestrutura as diversas instâncias programadas para a sua reprodução, em especial a educação” (ZOTTI, 2015, p. 5).

Nessa aura capitalista são realizados eventos em nível mundial no sentido de apresentar/impor as diretrizes educacionais a partir daquele momento.

O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

A Conferência Jomtien recebeu a participação de personalidades que representavam agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e mais as personalidades ligadas a área da educação no plano mundial. Os idealizadores da conferência resolvem efetivar suas ações nos nove países com população do mundo. O Brasil faz parte desse grupo. Então foi exigida a elaboração de um Plano Decenal de Educação (PDE), pois o mesmo deveria ser apresentado na Conferência de Nova Delhi.

O Plano Decenal de Educação para Todos, é a expressão brasileira do movimento planetário comandado pela Unesco, Bird/Banco Mundial, apresentado aos professores e dirigentes escolares em 1994, pelo Ministro da Educação Murílio de Avelar Hingel (governo Itamar). Constituiu-se no documento orientador das reformas da educação brasileira dos anos de 1990 que, em conformidade com a Conferência de Jomtien, representou um dos canais para a divulgação e consolidação das políticas neoliberais na educação (ZOTTI, 2015, p. 5).

As orientações para a reforma curricular que posteriormente se concretizou no contexto brasileiro teve no PDE as suas fundamentações básicas. É diante dessa euforia da fantasiosa proposta de “educação para todos” que segundo Frigotto e Ciavatta (2003) é aprovada a LDB Lei 9394/96. Esta destaca entre suas finalidades “Desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2020). Na continuidade das ações no Brasil, de acordo com Zotti (2015), outras normatizavas delinearam os desígnios da educação brasileira dando vazão às propostas neoliberais nas políticas educacionais locais. “[...] Sabemos que, posteriormente, as diretrizes e os parâmetros curriculares, para o ensino fundamental e, especialmente, para o Ensino Médio, serão organizados no sentido de privilegiar a pedagogia das competências e habilidades defendidas pela ideologia neoliberal” (ZOTTI, 2015, p. 6).

As reformas visando novas maneiras na acumulação de capital, embora favoreçam apenas 20% da população mundial, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), encontraram na educação de países como o Brasil um cenário perfeito para serem efetivadas.

Se o capitalismo é a única alternativa, a educação deve estar atrelada às suas necessidades. Dessa forma, com o objetivo de atender as demandas empresariais da modernidade, as reformas da década de 1990 estimulam a maior integração entre empresa e escola. A educação é mais uma vez subordinada aos interesses do capital, como condição para o aumento da competitividade empresarial (ZOTTI, 2015, p. 6).

Dessa forma, as políticas acaudilhadas pela lógica de mercado e subservientes ao modo de produção capitalista se materializam no Brasil. É a partir desse panorama de dominação que apresentamos o transcurso das políticas curriculares no contexto do estado do Pará. Consideramos essa contextualização necessária. Isso realça de maneira consistente as origens das propostas curriculares que vem sendo desenvolvidas nas últimas décadas em plano paraense.

Após a publicação da LDB, Lei 9394/96, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 e a publicação da Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 3, de 26 de junho de 1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEM), no estado do Pará passam a emanar normativas com a finalidade de cumprir as exigências de todo o arcabouço legal que vigorava em nível nacional. Isso se exemplifica, pois em 1998, o CEE/PA aprovou a Resolução 761 que normatizou o currículo do EM para a rede estadual, em contrapartida a proposta curricular foi publicada pela SEDUC/PA somente em 2003. Esse documento encerrava todas as orientações referentes ao EM para as escolas locais. Naquele momento se ajuizava que a proposta na sua essência atendia a diversidade que compreende o estado em todas as suas nuances.

Estamos oferecendo à comunidade docente e à sociedade em geral a Proposta de CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS fruto de discussão conjunta entre representantes de Escolas da rede pública estadual, particular e universidades públicas (UEPA e UFPA), com o objetivo de estar dando continuidade à implantação da reforma curricular para o Ensino Médio, bem como fazer frente às exigências do mundo em constante mudança (PARÁ, 2003, p. 4).

A proposta curricular de 2003 que atendia ao EM, segundo Lima e Souza (2021), destoava do princípio democrático presente nas normativas que lhe antecederam. A autonomia, por exemplo, deslumbrava de maneira relativa não se efetivando de acordo com o que prescrevia a legislação.

Apesar de esses termos estarem presentes na LDB Nº 9394/96 e serem uma exigência da legislação para estar contemplado no PPP das escolas, o que se observa é que essa autonomia é sempre relativizada em função das legislações e das prioridades estabelecidas pelas políticas educacionais e principalmente pelo financiamento da educação em geral e do Ensino Médio em particular. Dessa forma, a autonomia prevista na lei é relativa nos sistemas de ensino, dada a realidade ou as prioridades estabelecidas localmente (LIMA; SOUZA 2021, p. 476-477).

Outro aspecto destacado pelas autoras se refere às dificuldades de efetivação de uma proposta curricular do EM no plano local. Os debates sofriam interferências que bloqueavam o fluxo dos trabalhos, dessa forma, as propostas permaneciam inacabadas. Contudo, contexto paraense se mantinha fértil no sentido de possibilitar novos olhares para o currículo do EM local. Esse propósito é verificável, pois

[...] ocorreram debates acerca da elaboração de um documento que orientasse e redefinisse o currículo das escolas, em especial, o da Rede Estadual de Educação que se deu no ano de 2007 com as Plenárias Municipais e as Conferências Regionais de Educação. (PARÁ, 2018, p. 9).

A importância dos debates estava substanciada pelo objetivo de construir o Plano Estadual de Educação (PEE). Isso se configurava como uma ação significativa, haja vista as pretensões que envolviam o EM no âmbito estadual. Lima e Souza (2021) aclaram que essa atitude se justificava, pois consideravam que construir uma proposta curricular que atendesse as demandas ociosas de jovens paraenses era uma luta difícil e que permeava o contexto do estado. Isso contribuiu para o desencadeamento de eventos que postulavam enriquecer os debates e colher novas contribuições. Assim,

No ano de 2008, no primeiro semestre, realizou-se a Conferência Estadual de Educação que aprovou, entre outras questões, as diretrizes, as metas e os objetivos que subsidiariam o Plano Estadual de Educação e nesse mesmo ano a Secretaria de Educação realizou a 1ª Reunião de Trabalho para a construção da Política Educacional do Estado tendo como tema (PARÁ, 2018, p. 9).

O resultado desse evento foi a efetivação de uma nova proposta curricular para o EM do estado. Dessa forma, a primeira matriz curricular foi suprimida em 2009 e, conseqüentemente, uma nova matriz passou a reger o EM na rede estadual. A segunda matriz passou a vigorar sob o amparo da Resolução nº. 78/2009 do CEE/PA. Este dispositivo que instituiu mudanças na proposta curricular em âmbito paraense foi publicado à luz de normativas publicadas no plano nacional. Por conseguinte, a

Implantação de novas matrizes curriculares para o Ensino Médio a partir de 2009 para atender a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio e sua implementação (LIMA; SOUZA, 2021, p. 20).

A partir desse pressuposto passa a vigorar no EM paraense uma segunda matriz curricular. Esta é estabelecida para cumprir as mudanças impetradas, como já citadas anteriormente, pela Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008.⁶ Essa nova arquitetura curricular tem como novidade a inclusão de filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Entretanto, destacamos que “[...] a Coordenação do Ensino Médio da SEDUC/PA inseriu em 2009 a oferta antecipada das disciplinas no 2º ano, culminando em 2010, com a inserção no 3º ano” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 15). Outro destaque das autoras é formato do EM local apresenta nova carga horária: 3.920 horas para o turno diurno e 2.880 para o turno noturno. Essas mudanças aconteceriam gradativamente a partir de 2009.

Entretanto, considerando alavancar as políticas curriculares do EM o Conselho Estadual de Educação (CEEPA) busca instituir novas normativas visando fazer cumprir as determinações que já vigoravam no plano nacional. Nesse sentido,

Para normatizar a Educação Básica no estado do Pará, o CEE publicou a Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, conhecida como LDB paraense. Essa Resolução está de acordo com os dispositivos da Constituição Federal de 1988, LDB Nº 9394/96 e com as DCNEM (LIMA; SOUZA, 2021, p. 15).

Mediante a conjuntura que a legalidade foi estabelecendo há que se destacar dois aspectos desse novo documento matricial. O primeiro demonstra que “[...] as orientações curriculares estão estruturadas por áreas de conhecimento a partir das DCNEM e em consonância com a Base Nacional Comum dos Currículos deste nível de ensino” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 479). O segundo aclara que foi “[...] a partir desses documentos que o estado do Pará iniciou seu processo de organização curricular dos níveis e modalidades do Ensino Médio” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 480). Percebemos que as matrizes curriculares atendiam os

⁶ Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/582106>. Acesso em: 24 jul. 2023.

dispositivos legais sobre as transformações que deveriam ocorrer na estrutura do currículo relacionado ao EM o que parecia trivial, todavia de acordo com as contribuições das autoras, a ausência da participação coletiva nas decisões tornava o campo epistemológico das propostas vulnerável e sem vinculação com as demandas locais. Segundo Pará (2018, p. 6),

Uma das alternativas pensadas para a leitura da realidade foi o Diagnóstico Rápido Participativo/DRP (instrumento de pesquisa), aplicado aos professores, pais, responsáveis e estudantes das escolas que, dentre outras questões, objetivava: integrar a equipe técnica das Unidades SEDUC na Escola (USE) e das Unidades Regionais de Ensino (URE) com a equipe técnica das escolas e, finalmente, elaborar um plano de trabalho para a concretização da política educacional.

A partir do DRP aconteceram vários eventos envolvendo a proposta curricular do EM Paraense. Entre esses acontecimentos ocorreu a construção das Diretrizes Curriculares exclusivas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Integrado. Todavia, houve problemas que inviabilizaram a finalização do documento, pois mudanças na gestão estadual somada as consequências que as intemperes políticas provocaram serviram de justificativa para interromper os debates em curso.

No ano de 2011 reiniciaram, mas o grande gargalo é que havia uma extensa relação de materiais produzidos em anos anteriores. Nesse sentido, as Unidades de Referência Especializada (URE) e Unidades Seduc na Escola (USE) conseguiram efetivar encontros com os diversos segmentos da rede estadual de ensino como professores universitários de instituições públicas, docentes pertencentes à rede estadual, alunos, diretores.

Os seminários possibilitaram a versão preliminar do documento de reorientação curricular para o Ensino Fundamental e o EM Integrado da rede estadual. De acordo com Pará (2018, p. 8) “tal Documento foi submetido à apreciação do conjunto de professores, técnicos e demais educadores da Rede Estadual de Educação, por meio de seu Portal Eletrônico no período de 45 (quarenta e cinco) dias para que fossem feitas críticas e sugestões”. Concomitante, aos encontros novas transformações deveriam acontecer em decorrência da Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, que “[...] dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no currículo do Ensino Médio e com matrícula facultativa ao aluno” (LIMA; SOUZA, 2021, p. 480). O parágrafo primeiro do Art. 1º. dessa lei estabelece que o processo de implantação deveria estar concluído no prazo de cinco anos a partir da sua promulgação, o que o estado do Pará não conseguiu cumprir (LIMA; SOUZA, 2021), atendendo somente em 2011, com a Resolução CEE/PA 191/2011.

As alterações ocorridas a partir da Resolução CEE/PA 191/2011 culminaram com a terceira matriz curricular do EM do estado do Pará. Este documento trouxe como inovação, pois a disciplina língua espanhola está contida na estrutura do currículo do EM. Entretanto, de acordo com Pará (2018) havia um percalço para a efetivação dessa proposta: a carência de professores(as) certificados para trabalharem com a disciplina. Todavia, esse problema foi protelado ao mesmo tempo em que as discussões referentes a uma proposta curricular que se identificasse com as expectativas locais arrefeceram. Isso representa um retrocesso, pois o EM precisava de uma matriz curricular que vislumbrasse um processo de ensino e aprendizagem que atendesse aos anseios dos povos paraenses com experiências sociais nos diversos espaços de gigantesco ente federativo.

As ações que objetivavam reestabelecer as discussões sobre a efetivação reiniciaram a partir de 2014. Houve uma atitude no sentido de provocar a participação da sociedade civil, pois

[...] foi disponibilizado o esboço preliminar da Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação do Estado do Pará no portal da SEDUC para que professores, técnicos pedagógicos e demais profissionais da educação pudessem apreciá-lo e, em caso de críticas e contribuições em relação aos objetivos de aprendizagem, assim fazê-las (PARÁ, 2018, p. 8).

Este propósito se caracterizou como atitude que buscou valorizar o coletivo nas tomadas de decisões, entretanto é preciso observar que houve o bloqueio de participação em função das péssimas qualidades da internet, principalmente, no meio rural do estado. O período de 2014 a 2016 se configurou em um momento ímpar, pois os eventos foram reavivados e os debates se intensificaram tendo como fulcro as experiências sócio-política, culturais e econômicas desencadeadas no contexto paraense.

A política curricular no cenário paraense desde o final da década de 1990 até 2016 passa por momentos de instabilidades. Divergências políticas sempre emanaram e como consequências se postergavam debates e participações coletivas que possivelmente desencadeariam em proposta de currículo valorativa que proporcionariam uma educação escolar afeição das demandas sociais da população que historicamente são vitimadas por políticas públicas mal elaboradas e sem nenhuma familiaridade com os povos locais. O interessante é que todo o envolvimento construído a partir da aprovação da BNCC tornou praticamente obrigatório a elaboração de uma nova matriz curricular para o EM. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação SEDUC/PA, teve que prover meios para o processo acontecesse em tempo hábil. Pois,

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC pelo Conselho Nacional de Educação no mês de março de 2018 e sua ampla divulgação, a SEDUC/Pará iniciou o processo de elaboração da versão estadual de política curricular. O documento curricular aprovado foi elaborado por uma equipe de especialistas e técnicos da instituição (RIBEIRO, 2021, p. 4).

A matriz curricular do EM aprovada em 2011 foi substituída em decorrência da aprovação no dia 12 de agosto de 2021 da Resolução CEE/PA 1487, fundamentada no Parecer CEE/PA. O processo de implementação gradual se iniciou em 2022 pelo 1º ano, em 2023 foi implementado no 2º ano e no 3º ano acontecerá em 2024.

Esta contextualização histórica apresenta o percurso das políticas curriculares no estado do Pará. Esse processo apresentou vicissitudes percebidas pela forma como toda a construção das matrizes curriculares EM foi gerida no espaço local. Entretanto, o objetivo dessa seção era realmente contextualizar as políticas curriculares dentro de uma análise histórica. Na seção seguinte as abordagens se efetivarão buscando apresentar as vinculações da proposta curricular do EM paraense com as políticas neoliberais que ganharam consistência especialmente a partir da década de 1990.

AS REMINISCÊNCIAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

Iniciamos esta seção destacando, a partir dos estudos de Zotti (2015), que após a publicação da LDB, Lei 9394/96, os PCN e as diretrizes emanadas das instituições transnacionais a educação passa a ser desenvolvida tendo como alicerce o arcabouço das políticas neoliberais estritamente acopladas a lógica de mercado e do estado mínimo. Nesse sentido, o objetivo é “privilegiar a pedagogia das competências e habilidades defendidas pela ideologia neoliberal” (ZOTTI, 2015, p. 6). A exposição da autora encaminha a questionar as razões que levaram a avassaladora política neoliberal se apoderar do campo da educação escolar e passar a estabelecer diretrizes. De acordo Branco *et al* (2018, p. 11)

A Educação tem papel relevante na construção da sociedade. Além de ser um instrumento de promoção da justiça social, também tem influência direta na cultura e no modo de vida de toda a população de um país. Dado esse poder, não é difícil intuir que tem sido campo de disputa entre governos, instituições particulares e organizações multilaterais como um meio de dominação e defesa de interesses, sobretudo os ligados à manutenção de poder e do capital.

A educação se configura um campo ideal para as pretensões neoliberais, pois a escola como instituição que reúne uma variedade de pessoas se transforma nas garras das políticas de controle social um instrumento que desenvolve um papel inverso da função social. Branco *et al* (2018, p. 11) declara que “por meio da Educação, é possível defender e incutir ideologias, de modo que a classe dominante, que quase sempre se encontra no poder frente às massas, pode garantir, por meio de discursos hegemônicos a perpetuação de sua posição e de seus interesses”. O autor demonstra o quanto o campo educacional está atravessado por ideologias dominantes que são propagadoras de um processo de segregação na educação escolar. No sentido que o autor vincula o neoliberalismo a escola, é verificável que o currículo é um meio pelo qual se propaga uma formação com objetivos escusos. Nesta conjuntura o(a) professor que em tese deveria ser motivador do conhecimento crítico arquitetado dentro de um plano coletivo, todavia sem hegemonia de classe, se transforma em instrumento maleável pelo sistema capitalista.

Surge o neoliberalismo como um meio capaz de induzir e regular as ações do Estado, tornando mais forte a iniciativa privada, o mercado, o livre comércio e, conseqüentemente, o capitalismo. Dessa forma, situações como a desregulação, a

privatização e a minimização da ação do Estado em muitas áreas de cunho social tornam-se frequentes (BRANCO *et al* 2018, p. 11)

A exposição anterior deve provavelmente causar preocupação, pois o papel da escola foi transformado circunstancialmente. Entretanto, diante dessa crise que abrange todas as dimensões da vida humana, é tarefa essencial repensar o papel da escola diante da sociedade. Frigotto e Ciavatta (2003) enriquece o debate garantido que nessa configuração de mundo realmente é desafiador estabelecer o papel da escola. Mas, a exemplo de Branco *et al* (2018) e Zotti (2015), os autores aclaram que

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Essa contribuição fortalece a ideia de educação que se opõe ao proposto pelo neoliberalismo. Entretanto, no contexto paraense parece deveras desafiador efetivar essa desvinculação entre a educação escolar e os propósitos mercadológicos. Por essa razão consideramos substancial apresentar no início desta seção dois aspectos da educação. O primeiro fundamentado em competências e habilidades subserviente ao modelo de educação estruturado na lógica do capital. O segundo aspecto evidencia um paradigma de educação que valoriza as pessoas possibilitando, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), autonomia, o favorecimento da consciência crítica, o protagonismo do cidadão, entre outros valores. Retomemos a indagação que orienta as análises deste trabalho: as políticas curriculares do estado do Pará em sua trajetória histórica têm manifestado uma aproximação com as propostas neoliberais e privatistas de educação? Outro questionamento que pareceu significativo na intenção de contribuir com as avaliações do texto é o seguinte: o currículo do EM da educação paraense tem manifestado afinidade com modelos de educação entre os citados anteriormente?

As políticas públicas são elaboradas em plano macro e, posteriormente, são executadas nos planos menores. Isso manifesta a “velha máxima” onde uns elaboram/planejamos e outros executamos. Pois

[...] as políticas educacionais globais de cunho nacional, se incorporam às injunções locais e, ao mesmo tempo, como a partir de então, elas se constituíram em políticas locais e desenvolvidas com todo aparato do Estado, como elaborador, executor das políticas do Ensino Médio, envolvido com as dinâmicas, políticas e sociais locais que abrangem a realidade educacional (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 2)

Dessa forma, as ambições pensadas em nível mundial nos megaeventos patrocinados pelos organismos transnacionais são transformadas em políticas públicas executadas da mesma forma em espaços diversos do nosso planeta. Supostamente essas políticas são orientadas por diretrizes que emanam ações que se efetivam sem haver estudos preliminares para verificar se elas coadunam com as demandas sociais do espaço de aplicação. Outro problema são as anuências que o executor local recebe. Segundo Nascimento *et al* (2020, p. 2)

[...] nele a influência partidária, o usufruto dos recursos e o peso dos agentes sociais envolvidos, que determinou suas ações políticas. Isso trouxe consequências essenciais para o desenvolvimento educacional não só nas escolhas dos gestores como nas descentralizações e organização do sistema, sendo determinante inclusive nos destinos curriculares e nas alocações de pessoal e da própria ação escolar.

As interferências neoliberais que eclodiram pelo mundo no triste episódio do usufruto das políticas públicas especialmente nos países em desenvolvimento, reinaram no contexto do estado do Pará, especialmente, no âmbito das políticas curriculares, a partir do final da década de 1990. A publicação dos PCN e da Resolução CNE/CEB nº. 3 de 26 de junho de 1998, que apresenta as orientações sobre as primeiras DCNEM, forçaram a SEDUC/PA a articular a primeira matriz curricular do EM do estado do Pará. Contudo, essa normativa só foi publicada em 2003.

Os subsídios de Nascimento *et al* (2020) fortalecem o pensamento de que essa morosidade na construção da primeira matriz curricular do EM no contexto paraense, mesmo diante das exigências legais,

expõe a face mais cruel da trajetória das políticas curriculares no estado. Pois as anuências locais limitavam as ações no sentido de atropelar o processo e, posteriormente, apresentar uma proposta de currículo sem vinculação com a vida da diversidade de povos que compartilham o território local. A tendência das políticas curriculares que nascem acaudilhadas pela lógica da mercantilização da educação em conformidade com as parcerias público-privadas é nefasta e viabiliza cada vez mais o fortalecimento do neoliberalismo na escola. Vale e Santos (2022) enriquecem essa análise por entenderem que o currículo do EM emanado a partir da década de 1990 no contexto da educação do estado do Pará se afeiçoava aos princípios mercadológicos. Dessa forma, há um prejuízo imensurável para a formação humana, pois

Assim, formação de cidadãos emancipados que atuem de forma responsável, sustentável, crítica, ética e solidária para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida perde espaço para a formação do trabalhador competente, competitivo e alienado. Porém, estes ideais neoliberais são velados e nem sempre percebidos pela comunidade em geral, principalmente pela comunidade acadêmica, que propaga e veicula a lógica capitalista (BRANCO *et al* 2018, p. 12).

Por sua vez, Zotti (2015) demonstra claramente a existência tendenciosa da pedagogia das competências e habilidades na proposta curricular de 2003. Todavia, o documento curricular do EM foi dissertado induzindo à crença de esse primava por uma educação humanizadora e em consonância com a formação de pessoas críticas. Nesse sentido a SEDUC/PA garantiu que estava propondo

[...] um novo modelo curricular para o Ensino Médio, com base no Artigo 26 da LDB e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. As referidas Diretrizes estabelecem uma Base Nacional Comum - BNC a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, lançando-se mão da Interdisciplinaridade e da Contextualização como recursos para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e entre as áreas de conhecimento. (PARÁ, 2003, p. 6).

O discurso apresentado na proposta não é consistente no sentido de ser mais enfático nos modos com trata termos como cultura, interdisciplinaridade, sociedades locais. Todavia, lança mão de expressões que remetem ao fulgor do neoliberalismo como, por exemplo, economia e clientela. Isso a partir das considerações de Vale e Santos (2022, p. 3) se configura como a “[...] simetria com as orientações internacionais e nacionais”. Nesse caso, consideramos a existência de ilusão perpassada textualmente. Parece que as classes sociais em situação desfavorável seriam contempladas, no entanto o que se realça com mais ênfase é a lógica do mercado. Contudo, BRANCO *et al.* (2018) alertam que isso não deve obscurecer o papel da escola pública, pois mesmo que ela esteja em um mar de diversidades, é de suma importância o reconhecimento do seu papel como promotora de processos formativos igualitários e que rompam com as propostas alienadoras e manipuladoras do capitalismo.

Nessa perspectiva, embora o papel da escola pública nem sempre está claro e ela sofra influências de estruturas de poder que desvirtuam seu papel social, deixando-a carente de significados para os alunos, é inegável sua importância na construção e manutenção da sociedade, tornando-se indispensável como instituição mediadora dos valores sociais (BRANCO *et al* 2018, p. 12).

Os atores sociais que compartilham o espaço escolar precisam observar com atenção as formas como o currículo é efetivado na escola. Esse propósito favorece, embora de forma embrionária, os embates objetivando a redução das dominações que são repassadas de implicitamente. A efetivação das políticas curriculares instituídas a partir das diretrizes de organismos transnacionais se difunde as doutrinas que regulam a vida dos seres humanos. Nesse sentido, a educação se constitui em processo de formação que molda as pessoas de acordo com as vontades da economia de mercado. Pois é preciso observar que “a concepção de educação para o nível médio neste período representa o pensamento da burguesia nacional e internacional [...]” (ZOTTI, 2015, p. 7). Esta classe concebe o ser humano dentro de uma visão extremamente consumista, limitado pelas influências ideológicas neoliberais que postulam o homem como um ser de capacidade crítica reduzida e, assim, incapaz de reconhecer-se oprimido.

As reformas curriculares concretizadas a partir dos anos 1990 estavam submissas as diretrizes idealizadas em megaeventos internacionais financiados por instituições defensoras de uma proposta de educação vinculada a uma visão mercadológica e extremamente excludente como, por exemplo, a ONU, BM, PNUD, FMI, BID, OMC, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comunidade Europeia (CE), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), Segundo Brito, Prado e Nunes (2019, p. 2),

Um desses eventos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, que deu início a um grande projeto de educação a nível mundial visando à redefinição deste setor. Esse evento deu origem ao documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que apontava a necessidade de investimentos no desenvolvimento de conhecimentos básicos nas áreas de Língua Materna e Matemática, vistas como áreas prioritárias e condição essencial para a inserção das pessoas no mercado de trabalho.

As contribuições dos autores citados neste trabalho como, Frigotto e Ciavatta (2003), Zotti (2015) e Nascimento *et al* (2020), entre outros, convergem no sentido de que as reformas no âmbito da educação aconteceram sobre prescrições externas ao contexto local. Dessa forma, as políticas educacionais executadas no Pará, por exemplo, foram elaboradas em realidades distantes do universo local, provavelmente, por atores que não conhecem a realidade em que vive a diversidade de povos paraenses. Isso demonstra a relação visceral que existe entre as políticas educacionais que vigoram nesse contexto e a política econômica das elites mundiais. Isso, de acordo com Lopes; Bartolo e Almeida (2016) manifesta o dualismo na oferta da educação escolar.

[...] a dualidade que se expressa nas relações antagônicas na sociedade brasileira também se manifesta na escola. Tendo em vista que, historicamente, a educação organiza-se de forma a corresponder aos diferentes interesses de classes, caracteriza-se como dual, pois se constitui por sistemas de ensino que possuem estruturas distintas e correspondem ao antagonismo de classes (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016, p. 4).

Todos esses elementos abordados pelo texto levam a compreensão que havendo uma oferta desigual na educação escolar haverá desigualdade na formação. O protagonismo dos organismos transnacionais que notadamente se intensificou a partir dos anos 1990 no campo da educação e passou a determinar as diretrizes educacionais especialmente para os países periféricos, enalteceu modelos de organização sociais onde os ricos recebem formação que os qualificam no sentido da manutenção do domínio sobre os mais pobres, enquanto para estes é ofertada uma formação segundo Lopes; Bartoloto e Almeida (2016, p. 2) que se caracterizam como “[...] técnica e reduzida a sua preparação enquanto vendedores da força de trabalho”. Isso só majora a desigualdade social. Na mesma proporção aumentam riqueza e pobreza. Dessa forma, a proposta de educação se alinha aos interesses da lógica de mercado. “[...] ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios” (KUENZER, 2011, p. 4). Entender as relações de contradição não se limita apenas ao campo teórico, entretanto deve ser um exercício prático na busca de tornar a educação mais humanizadora e menos desigual.

“Na Amazônia Paraense, a maneira como o Estado tem procedido na execução da política e o modo como têm chegado às pessoas que moram nas cidades, bairros, famílias e/ou convivem nas escolas, acabam por estabelecer o sentido que as mesmas assumem nesse universo estudado [...]” (NASCIMENTO, *et al* 2020, p. 5). Isso demonstra uma obediência ao capital internacional. Essas políticas provocam lacunas irreparáveis no processo de formação dos(as) jovens paraenses que adentram o EM. As contribuições de Lopes, Bortoloto e Almeida (2016) e Nascimento *et al.* (2020) estabelecem um diálogo com as análises de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), pois estes declaram que as diferentes políticas foram conduzidas “[...] de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis”. (Grifo nosso). As propostas curriculares para os povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas, das regiões urbanas do estado do Pará nascem à luz das diretrizes que evocam as nuances do liberalismo econômico. Essa subserviência segundo Frigotto e Ciavatta, (2003, p. 106), traz a máxima “[...] O máximo de mercado e o mínimo de Estado [...]”. Este aporte esclarece que a iniciativa

privada passa a ser a lógica dominante. A competitividade adentra todas as dimensões da vida humana. “[...] o mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106). O arcabouço teórico que sustenta as análises deste trabalho demonstra com clareza que as políticas curriculares no Pará estão afeitas a política neoliberal.

Em 2009 houve a inclusão de Filosofia e Sociologia na proposta curricular do EM do estado do Pará. O percurso histórico dessas disciplinas foi carregado de indefinições e, sobretudo, da clara intenção de excluí-las do currículo. A Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009, tornam obrigatórias essas disciplinas ou componentes curriculares. No sentido de atender a esses dispositivos legais o CEE/PA publicou a Resolução nº 078/2009 que situou uma nova Matriz Curricular do EM para a rede estadual. Considerando a importância desses componentes na formação humana ponderamos sobre o fato de ficarem excluídos por vários anos do EM. A Filosofia,

[...] em especial, leva o aluno à oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico, ou seja, permite a ele experimentar um pensar individual. Sabe-se que cada disciplina apresenta suas próprias características, bem como auxilia a desenvolver habilidades específicas do pensamento que é abordado. No caso da Filosofia, essa permite e dá oportunidade de realizar o pensamento de maneira bastante pessoal. O Ensino Médio é geralmente considerado pelos educadores como uma fase de consolidação do aluno jovem, de sua personalidade e seus desejos, a Filosofia apresenta um papel importante e fundamental no sentido de colaboração.⁷

Partindo do princípio de que o conhecimento filosófico possibilita ao ser humano uma reflexão crítica e profunda sobre as relações sociais capacitando-o para identificar, por exemplo, as formas como as dominações se perpetuam no contexto social, é compreensível que as propostas curriculares sustentadas pelos ideais neoliberais provocariam sua supressão do processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) do EM. Nesse sentido, “[...] a Filosofia é fundamental na vida de todo ser humano, visto que proporciona a prática de análise, reflexão e crítica em benefício do encontro do conhecimento do mundo e do homem”.⁴ Isso demonstra o quanto significativo é o conhecimento proporcionado pela filosofia aos(as) alunos(as) do EM.

Na mesma proporção de importância se encontra a Sociologia, pois favorece a apreensão de valores e princípios extremamente relevantes para a compreensão de fenômenos sociais. Dessa forma,

A Sociologia ao abordar a sociedade contemporânea em suas múltiplas dimensões (social, econômica, política, cultural, etc.) contribui para que o aluno compreenda melhor as relações sociais e as instituições, o que é essencial para sua inserção no mundo do trabalho, bem como dotar os estudantes de maior consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.⁸

O artigo 35 da Lei 9394/96 determina as finalidades do EM. Entre estas destacamos a que está presente no inciso III, a saber, a educação deve garantir “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2020, p. 25). Nesta orientação fica claro que a educação deve compreender o ser humano em sua totalidade. Deve haver uma formação integral vislumbrando a promoção e autonomia humana. O que questionamos é o fato de disciplinas ou componentes curriculares com Filosofia e Sociologia, de valiosa importância para a formação humana, não receberem a devida atenção por parte das propostas curriculares, pois a própria LDB recomenda um ensino pautado pelo pensamento crítico e pela ética.

Sobre a importância da Sociologia no processo de formação humana destacamos ainda que “O conhecimento sociológico é um instrumento de emancipação social. Auxilia o estudante a reconhecer o seu lugar no mundo social e seus direitos, assim como o desperta à necessidade de fala, compreendendo as disputas pelas definições de “verdades [...]”.⁵

A ausência desse conhecimento no EM parece um fato suspeito, a Sociologia apresentar todas essas características destacadas na citação motiva a inquirir sobre qual pretexto ocorria sua supressão histórica das propostas curriculares do EM no estado do Pará.

⁷ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/a-importancia-ensinar-filosofia-no-ensino-medio.htm>
Acesso em: 01 ago. 2023.

⁸ Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/importancia-do-ensino-de-sociologia/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

O percurso das políticas curriculares do EM no estado do Pará, principalmente, a partir de 2011, quando foi elaborada e publicada terceira matriz curricular, é conturbado. Desencontros desencadearam problemas que postergaram os debates que deveriam acontecer objetivando a concreção da proposta ampliada, elaborada e construída no calor de decisões coletivas. O principal motivador dessa celeuma foram questões lidadas a política partidária. Todavia, a partir de 2017, o cenário se transforma bruscamente, pois [...] com a aprovação e sanção da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, resultante da tramitação da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Novas mudanças, novos desenhos organizacionais, (nem tão) novas formas de pensar e organizar o currículo são anunciadas. [...] (SILVA; SILVA, 2019, p. 11).

Esse universo somado as demandas oriundas da BNCC desencadeiam ações diversas no estado do Pará no sentido de atender as determinações legais.

Em 20 de dezembro de 2018, por exemplo, o CEE/PA, aprovou a Resolução nº. 769 que institui a proposta curricular para a rede estadual. O que despertou críticas foi o tempo, nove meses para a tramitação. A Frente Estadual em Defesa da Educação Pública fez críticas severas sobre esse fator. Foi um processo que ignorou a participação coletiva, todavia, “[...] o documento curricular em tela é representado pelos agentes estatais como um documento histórico e como referencial para a constituição de currículos no estado do Pará [...]” (RIBEIRO, 2021, p. 8). Essa primeira versão só contemplava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A autora questiona os interesses implícitos com a aprovação do documento. Suas ponderações convidam a inquirir sobre a forma como tudo aconteceu. Nesse sentido, Ribeiro (2021, p. 6) destaca algo interessante: “[...] aqui, importa rastrear o jogo político do processo de elaboração [...]”. Todo o processo de elaboração e aprovação do DCE/PA foi de resistência e insurgência, pois a maneira como tudo evoluiu deixou dúvidas sobre sua elaboração.

A resistência iniciou no ano de 2017, organizada pelo movimento denominado Frente Estadual em Defesa da Educação Pública, formado por um coletivo de entidades da sociedade civil. Esta Frente protagonizou um ato político no dia 10 de agosto de 2018, durante uma sessão de audiência pública no Conselho Estadual de Educação/CEE, com o objetivo de aprovar o documento curricular do Pará. Os/as integrantes da Frente ocuparam o plenário com cartazes e palavras de ordem, cancelando a sessão e lançando o Manifesto em Defesa da Educação Pública (RIBEIRO, 2021, p. 7).

O transcurso histórico das políticas curriculares do EM no estado do Pará foi marcado por momentos de instabilidade, resistências, mas, sobretudo por processos que excluem a diversidade de povos que residem no estado. Dessa forma, “[...] as implicações dessa política para a etapa do ensino médio desconsideram a inclusão, sobretudo, se pensarmos na diversidade de sujeitos, a exemplo de povos do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, dentre outros assentados que constituem o público do Ensino Médio nos diferentes espaços do território paraense [...]” (VALE; SANTOS, 2022, p. 9). O DCE/PA do EM aprovado em agosto de 2021 se configura como continuação das políticas mercantilistas e que sempre desvalorizaram todos os contextos de vivências e experiências dos povos locais. Essas ações sempre mascararam políticas voltadas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, todavia o há de concreto nessas iniciativas, segundo Vale e Santos (2022, p. 9) é uma “[...] alianças entre o Estado e a iniciativa privada, confirmando um projeto de modernização ideal para atrair o interesse dos jovens para o Ensino Médio [...]”.

Todos os debates apresentados neste texto, embasados por referências como Frigotto e Ciavatta (2003), Zotti (2015), Branco *et al* (2018), Lopes; Bortoloto e Almeida (2016) entre outras, levam a proferir que o currículo proposto e praticado no EM paraense está intrinsecamente ligado a política econômica que emana do neoliberalismo. O que se evidencia nessa perspectiva é a recorrência de políticas antigas, entretanto com nova aparência. Por exemplo, “[...] a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que legisla sobre o novo ensino médio é uma conversão da medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Estamos, por isso, na décima sétima reforma do ensino médio, em pouco mais de 160 anos” (TEIXEIRA, 2018, p. 17)”. Se observarmos os aspectos epistemológico e filosófico percebemos que as propostas curriculares do EM no estado do Pará pouco inovaram. Nesse sentido, Teixeira (2018, p. 17) declara que há dificuldades em nomear as mudanças positivas ocorridas no currículo do EM.

A pergunta sobre o que mudou não é difícil de ser respondida. Inúmeros especialistas, de diferentes pontos de vistas, disponibilizaram, por escrito ou na internet, de forma didática

e esmiuçada, cada prescrição. As implicações a médio e a longo prazo dessa reforma para o jovem da rede pública ou privada de ensino têm gerado inquietações, pois há muitas pontas soltas e perguntas sem respostas convincentes.

O que a autora destaca é provocante, pois os prejuízos pela desarticulação das políticas curriculares com o contexto onde são executadas só serão percebidos com mais ênfase em períodos posteriores. O desenvolvimento de um paradigma de currículo que se opõe as questões culturais, por exemplo, é nefasto, pois oferece uma formação dicotômica e opressora. Nesse sentido observamos que o currículo não se limita a relação de conteúdos que devem ser trabalhados, “[...] não se trata apenas de um documento, pelo contrário, tem o poder de determinar as condições de acesso da educação nas escolas, aumentar ou diminuir as desigualdades existentes na sociedade” (MENDES, 2019, p. 9). No caso das propostas que emanaram no contexto paraense desde o início do século XXI e que evidenciaram um pacto com a lógica de mercado e aproximaram a escola da iniciativa privada, tiveram como tendência a ampliação das desigualdades. Isso porque o currículo não se constitui em elemento neutro na formação humana, carrega os pressupostos ideológicos do sistema que o elaborou. Então, “[...] a escolha dos conteúdos educativos não é uma decisão neutra, pois envolve decisões culturais e políticas [...]” (MENDES, 2019, p. 11).

Concluimos esta seção destacando uma contribuição de Frigotto e Ciavatta (2003) na qual os autores apresentam um caminho para romper com a perspectiva economicista e mercantilista em evidência na educação.

O projeto da sociedade brasileira reivindicava e continua a reivindicar o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional “como eixo do esforço para universalizar a educação básica” (fundamental e média) e, progressivamente, o ensino superior. Na prática, significaria passar do investimento de 4% do PIB em educação para 10% ao final de dez anos de PNE (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105).

Romper com as estruturas impostas pela elite mundial que passou a determinar os pressupostos educacionais em nível mundial é, sem dúvida, uma luta que os agentes da educação paraense devem fundar para que o currículo proposto para a educação local seja efetivamente um instrumento que favoreça uma educação escolar que compreenda o ser humano na sua totalidade, priorizando assim, uma formação integral e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta neste trabalho tinha como objetivo analisar se a trajetória das políticas curriculares do Ensino Médio (EM) no estado do Pará em seu percurso histórico a partir da década de 1990 demonstrou um alinhamento com o modelo neoliberal e privatista, desconsiderando as especificidades contidas na conjuntura local. O questionamento que motivou essa abordagem procurou indagar se as políticas curriculares do estado do Pará, em sua trajetória histórica, têm manifestado uma aproximação com as propostas neoliberais e privatistas de educação.

Esses fulcros possibilitaram adentrar em debates valiosos com o suporte de vários autores que têm apresentado estudos consistentes que sustentam o que vimos analisando neste trabalho, de que as políticas curriculares do EM no estado do Pará, desde as reformas educacionais da década de 1990, tem um vínculo estreito com a política neoliberal. A literatura apresentada no decorrer deste artigo demonstrou que existem elementos suficientes que comprovam essa subserviência às propostas demandadas dos grandes organismos internacionais que têm proposto as diretrizes educacionais no contexto atual.

Quando criticamos as propostas subsidiadas basicamente por competências e habilidades o fizemos com base em Branco *et al.* (2018) que aclaram que elas são importantes desde que privilegiem o ser humano em todas as suas dimensões, capacitando-o para viver dignamente em qualquer ambiente social. A crítica que tecemos se debruça com exclusividade sobre as competências e habilidades propostas pelo sistema capitalista de produção que limita as pessoas a apenas desempenhar funções que privilegiam a perspectiva mercadológica. Nesse sentido, é imperioso questionar as competências e habilidades ditas importantes. Por que essas e não outras? Qual o objetivo de desenvolver esses mecanismos nos(as) estudantes? São indagações valiosas e que postulam o enfrentamento à elite dominante.

Compreendemos, a partir dos debates aqui potencializados, bem como de outros estudos questionadores, a conjuntura ideológica sobre a qual se estruturaram as propostas curriculares do EM no

estado do Pará. Quebrar com esse paradigma neoliberal é, sem dúvida, tarefa árdua, contudo necessária se pretendemos uma formação coerente, digna e que favoreça a construção de um conhecimento à luz do pensamento crítico e ético.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P. *et al.* **A Implantação da Base Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais.** Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRITO, R, S; PRADO, J, R; NUNES, C, P. Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/kX3ZD?s=o9EH0wi%2Bi%2FgS6tJS59K%2Bc8JTnEM%3D>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.43571>

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 01 maio 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>

CASTRO, M. R.; OLIVEIRA I. F. “Mudar para que tudo fique como está”: a reforma do Ensino Médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal**, Salvador, v. 14, n.1, p. 309-330, abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/48180/26654>. Acesso em: 01 maio 2023. <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.48180>

FRIGOTTO, G.; CIAVIATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

LIMA, M. C; SOUZA, M. F. M. Estrutura Curricular: reflexões sobre o ensino médio no estado do Pará. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 465-492, set./dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhoneccsario/article/view/47176/30300>. Acesso em: 06 fev. 2022.

LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. Ensino médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v34n2/2175-795X-rp-34-02-00555.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p555>

MENDES, D. S. G, **Base Nacional Comum Curricular e seus Fundamentos**. Indaiá: UNIASSELVI, 2019.

NASCIMENTO, A. W. S.; CORDEIRO, Y. E. M.; TAVARES, F. B.; SOUZA, J. R. F. de. Políticas educacionais de Ensino Médio: um olhar sobre a ação do estado paraense de 2007 a 2013. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 431-454, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6466/17>. Acesso em: 25 maio 2023. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6466>

PARÁ. Proposta Curricular para o Ensino Médio 2003/SEDUC/PA. Disponível em: http://www.lefgeb.fe.ufri.br/wp-content/uploads/2013/02/Proposta-Curricular_PA.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

PARÁ. **Lei nº 7.806**, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME. Disponível em: <http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PARÁ, Lei N° 8.186, de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação do Pará. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, E. P. Q.; SILVA, M. S. P. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 161-183, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019161>. Acesso em: 07 ago. 2023. <https://doi.org/10.5965/1984723820432019161>

SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set./2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/eb33/f2b5566071f14cedaf6881eeff737bb2163d.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>

TEIXEIRA, L. H. A. Tudo como dantes no quartel de Abrantes: a reforma do ensino médio. In: BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. (org.). **O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-35.

VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. A mercantilização do Ensino Médio Paraense. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.11, n.2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6256/3288>. Acesso em: 01 maio 2023. <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6256>

ZOTTI, S. As reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil nos anos 90. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 10, n. 19, p. 167-179, jan./jun. 2015. p. 167 – 179. Disponível em:

<https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/8510>. Acesso em: 25 maio 2023.

A VULNERABILIDADE SOCIAL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leandro Manoel de Araujo, Beatriz Colas Ortiz, Emanuele Monteiro Mauro, Bárbara Cristina Soares Sena

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: lean.araujo2@gmail.com

RESUMO

Este artigo surge por meio de um projeto de iniciação científica vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), teve como objetivo principal realizar um levantamento bibliográfico para identificar os dados da literatura científica atual no que se refere a vulnerabilidade social e educação antirracista no campo da Educação. Além disso, também objetivou-se compreender e analisar como estes conceitos são trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi realizado um estudo de caráter exploratório-descritivo de abordagem qualitativa, com recorte temporal transversal. Os dados foram coletados de duas formas, sendo primeiro realizado um levantamento bibliográfico (com recorte temporal entre 2011 e 2022, salvo alguns casos por serem temas não encontrados dentro do recorte temporal) sobre vulnerabilidade social e educação antirracista no âmbito da Educação. No segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo. Neste momento, participaram do estudo uma professora que leciona em uma escola privada, localizada em uma cidade de médio porte, no interior do estado de São Paulo, antes da pesquisa de campo se realizada foi encaminhado um projeto de iniciação científica para a realização deste presente trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE, sendo aprovado, tendo como protocolo de aprovação CAEE nº 62922222.1.0000.5515. Como instrumentos, foram utilizados uma entrevista semiestruturada e a observação não-participante. Os dados coletados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo. Esperando obter informações para debater a inserção de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas a Educação antirracista e a inclusão de possíveis vulnerabilidades sociais.

Palavras-chave: [Vulnerabilidade social](#); [Racismo](#); [Educação antirracista](#); [Práticas pedagógicas](#).

SOCIAL VULNERABILITY AND ANTI-RACIST EDUCATION IN THE PREVIOUS ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This article arises through a scientific initiation project linked to the Degree in Pedagogy at the Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), whose main objective was to carry out a bibliographical survey to identify data from the current scientific literature regarding social vulnerability and anti-racist education in the field of Education. In addition, it also aimed to understand and analyze how these concepts are worked on in the early years of Elementary School. For this purpose, an exploratory-descriptive study with a qualitative approach was carried out, with a cross-sectional time frame. Data were collected in two ways, the first being a bibliographical survey (with a time frame between 2011 and 2022, except in some cases because they are themes not found within the time frame) on social vulnerability and anti-racist education in the field of Education. In the second moment, a field research was carried out. At this time, a teacher who teaches at a private school, located in a medium-sized city, in the interior of the state of São Paulo, participated in the study. work to the Committee of Ethics in Research of UNOESTE, being approved, with the approval protocol CAEE nº 62922222.1.0000.5515. As instruments, a semi-structured interview and non-participant observation were used. The collected data were analyzed using the Content Analysis Technique. Hoping to obtain information to discuss the insertion of contents and pedagogical practices aimed at anti-racist education and the inclusion of possible social vulnerabilities.

Keywords: Social vulnerability; Racism; Anti-racist education; Pedagogical practices.

VULNERABILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

RESUMEN

Este artículo surge a través de un proyecto de iniciación científica vinculado a la Licenciatura en Pedagogía de la Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), cuyo principal objetivo fue realizar un levantamiento bibliográfico para identificar datos de la literatura científica actual sobre vulnerabilidad social y educación antirracista. en el ámbito de la Educación. Además, también tuvo como objetivo comprender y analizar cómo se trabajan estos conceptos en los primeros años de Educación Primaria. Para ello se realizó un estudio exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo, con un marco temporal transversal. Los datos se recogieron de dos formas, la primera fue una encuesta bibliográfica (con un horizonte temporal entre 2011 y 2022, salvo en algunos casos por tratarse de temas que no se encuentran dentro del horizonte temporal) sobre vulnerabilidad social y educación antirracista en el ámbito de la Educación. En el segundo momento se realizó una investigación de campo. En este momento, participó del estudio un docente que imparte clases en una escuela privada, ubicada en una ciudad de tamaño mediano, en el interior del estado de São Paulo, trabajo al Comité de Ética en Investigación de la UNOESTE, siendo aprobado, con el protocolo de homologación CAEE nº 62922222.1.0000.5515. Como instrumentos se utilizó la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Los datos recopilados fueron analizados mediante la Técnica de Análisis de Contenido. Esperando obtener información para discutir la inserción de contenidos y prácticas pedagógicas orientadas a la educación antirracista y la inclusión de posibles vulnerabilidades sociales.

Palabras clave: Vulnerabilidad social; Racismo; Educación antirracista; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Como estudantes de pedagogia vemos cada dia mais a importância das escolas e dos docentes na vida dos estudantes, não apenas no desenvolvimento da aprendizagem, mas também no amadurecimento do estudante como um ser social. Contudo muitas ainda são as dificuldades encontradas no espaço escolar que impedem o avanço do que chamamos de educação inclusiva e duas destas dificuldades é a vulnerabilidade social e o racismo.

Tais temas infelizmente são poucos abordados dentro do ensino superior e até mesmo dentro da educação básica, com isso segundo Gomes (2021, p. 9): “[...] muitos pedagogos saíam da universidade com a crença de que o racismo é um problema manifesto na sociedade, mas ausente no ambiente escolar, uma vez que pouco se fala sobre o tema no ambiente formal de formação profissional dos futuros professores”.

Todavía ao falarmos de racismo não devemos focar apenas no racismo quanto aos negros, mas também quanto aos diversos tipos de etnia (indígenas, japoneses, chineses, entre outras). O professor tem um grande papel para o desenvolvimento da educação antirracista dentro do espaço escolar, contudo para isso dar certo este trabalho não deve ser feito sozinho, mas sim com a ajuda de toda a comunidade escolar.

Com relação a vulnerabilidade social, Kaztman (2000, p. 281) observa que:

Por vulnerabilidad social entendemos la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro. [...] las fuentes de vulnerabilidad social más importantes en la actualidad tienen que ver con los fenómenos de precariedad e inestabilidad laboral vinculados al funcionamiento del mercado y con la desprotección e inseguridad ligadas al repliegue del Estado y el debilitamiento de las instituciones primordiales, familia y comunidad.

O presente trabalho visa o aprofundamento quanto a vulnerabilidade social e a educação antirracista e com isso determinar possíveis práticas para o trabalho das mesmas, para que assim aconteça realmente a inclusão, já que segundo Cavalleiro (2006, p. 21): “Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente”.

Este é um trabalho que visa a ampliação do trabalho quanto a vulnerabilidade social e a educação antirracista por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo é proposta por meio de intervenção, o que se diferencia da maioria das pesquisas do mesmo tema já que visam em sua maioria apenas uma revisão literária e/ou uma pesquisa de campo, todavia não de intervenção, mas de observação.

Por meio deste artigo pretende-se ver como o racismo se manifesta no ambiente escolar, assim como os modos de combatê-lo através da educação antirracista. Para Moore (2007, p. 29), a subestimação e a trivialização do racismo surgem de uma necessidade ideológica:

Em primeiro lugar, trata-se de legitimar e consolidar a posição do segmento racial dominante, mediante um discurso e práticas conscientemente orientadas para a manutenção de um status quo. Mas a trivialização do racismo também procede do intento do segmento dominante de deslegitimar as crescentes lutas reivindicatórias das populações-alvo do racismo.

Porém com o avanço da sociedade global e do pluralismo multicultural o racismo passa a se apresentar de uma maneira disfarçada. De acordo com Gomes (2021), na atualidade é bastante comum ouvir pessoas falarem que só existe apenas a raça humana, o que faz muitas pessoas pensarem que as queixas sobre a discriminação racial não são válidas. Todavia autores como Santos (2001), Colaço, Gomes e Melo (2018) afirmam que ao falarmos de raça, de racismo, estamos fazendo um posicionamento político e não biológico. Um exemplo disso segundo Almeida (2019, p. 31) “os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico”.

A educação antirracista deve ser debatida e trabalhada dentro da escola não apenas por meio de um viés político em si, mas principalmente por meio da visão ética e social, para que assim todos possam aprender e se desenvolver de maneira completa, tendo em vista que segundo Santos (2001, p. 106) “a discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo”.

Macedo (2016) afirmou que o racismo se esconde por trás da universalidade das leis. Mesmo a Constituição de 1988 afirmando que todos são iguais perante a lei, é nítida a discriminação que os negros sofrem em relação aos brancos. Por meio disso podemos questionar quais são os cargos mais comuns que os negros, até mesmo indígenas, entre outros grupos étnicos ocupam, a diferença salarial, a desigualdade de oportunidades, a violência a que sofrem e até mesmo a diferença com que estes são tratados no sistema jurídico e na mídia. Por isso, Gomes (2021) afirmou dessa maneira, que o racismo é um problema de todos, não apenas do discriminado.

Como já dito anteriormente o papel da escola não é apenas desenvolver o conhecimento, a aprendizagem do aluno, mas também desenvolver o SER HUMANO (ser social) no estudante, por meio de uma educação humanizada e cidadã. Por isso Libâneo (1995, p. 96) afirma que o “[...] objetivo da escola, assim, será garantir a todos os saberes e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, condição para redução das desigualdades de origem social”.

Conforme os expostos, observa-se essencial que o espaço escolar se atente para aspectos sociais como o racismo ou situações que exponha seus estudantes em situação de vulnerabilidade social. Isso vai na direção da função, não apenas acadêmica das instituições escolares, mas também social. Para a melhor compreensão os resultados e discussões foram divididos neste artigo em cinco tópicos intitulados em ordem: vulnerabilidade social, racismo, dados, entrevista com a docente e análise do material, propostas de práticas antirracistas.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O trabalho apresentado constitui um estudo de casos na modalidade exploratória-descritivo de abordagem qualitativa, e com temporalidade classificada como transversal. Trata-se, como propõe Yin (2015) ao definir estudo de caso, de uma investigação que visa analisar um fenômeno atual inserido em seu ambiente real, principalmente quando o limite existente entre estes não está evidenciado. Portanto, o estudo de caso surge da necessidade de se investigar fenômenos sociais complexos, e conseqüentemente, deve-se lidar com as condições contextuais em que tais fenômenos acontecem.

Em relação à abordagem qualitativa, sua escolha se deu pela possibilidade que fornece para compreender de forma ampla o fenômeno investigado, visto que tal abordagem não se preocupada apenas com a representação numérica, mas, sim, com uma compreensão aprofundada de um grupo ou organização social (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Por se preocupar com os aspectos da realidade que cercam

as dinâmicas das relações sociais, a pesquisa qualitativa lida com os significados, crenças, valores e comportamentos que as pessoas têm a respeito do fenômeno analisado (MINAYO, 2001).

Enquanto modalidade, foi definida a exploratório-descritiva por viabilizar uma maior familiaridade com o fenômeno, tornando-o mais explícito e, ainda, possibilitando a construção de hipóteses sobre ele. Sendo assim, seu objetivo principal é levar ao aprimoramento de ideias ou descobertas sobre o problema investigado. A característica descritiva também permite estabelecer relações entre as variáveis e sua natureza, expondo os aspectos de um determinado fenômeno ou população (GIL, 2010).

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa, uma professora, que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada, em uma cidade de médio porte no estado de São Paulo, a ideia inicial era termos a participação de um docente de escola pública e um docente de escola particular, contudo não obtivemos autorização de nenhum diretor (a) de escola pública para dar continuidade com o planejamento inicial, por este motivo optou-se pelo trabalho somente na escola particular que nos pesquisadores tínhamos contato com a equipe gestora. Quanto a escolha da docente em conversa com a equipe gestora da escola vimos qual turma e qual docente poderia nos ajudar no projeto, após tal análise foi feita uma explicação do projeto para a docente e se a mesma concorda em participar.

INSTRUMENTOS

Foi utilizado como instrumento para o levantamento dos dados uma entrevista semiestruturada. Esta técnica propicia a descrição, a explicação e a compreensão do fenômeno investigado na sua totalidade, além de permitir o surgimento de novos conteúdos diante das respostas recebidas (Minayo, 2010). A entrevista será composta por aproximadamente sete questões, como destacado o roteiro abaixo:

- Quais ações inclusivas você oferece aos seus alunos em suas aulas?
- Você já vivenciou ou presenciou um episódio racista no âmbito escolar? (Pode descrever em poucas palavras o ocorrido?)
- É possível dizer que a vulnerabilidade social cerca sua escola/ sala de aula?
- Você se sente preparado e munido de metodologias para o combate contra o racismo e os demais preconceitos a partir de sua formação pedagógica?
- Na sua escola é oferecido os recursos necessários para utilizar metodologias de combate ao racismo?
- Em sua sala de aula, há alunos de diferentes etnias e culturas, quantos?
- Sabendo que é preciso fortalecer os laços e respeitar as diferenças, quais atitudes são ensinadas as crianças sobre tais diferenças?

Também foi utilizada a observação não-participante, visando a observação do trabalho docente quanto ao trabalho sobre o racismo ou vulnerabilidade social e a interação da sala quanto ao tema trabalhado. O instrumento permite observar sem ter que participar ativamente daquele grupo, desempenhando apenas o papel de um observador, espectador. Segundo Anguera (1978, p. 126-127) existem duas formas de observação não-participante:

A observação directa, que entrega toda a investigação observacional feita no terreno em contacto directo com o grupo de observados e o contexto envolvente; e, a observação indirecta, que se baseia em fontes documentais existentes, não tendo observador controlo sobre como estes documentos foram obtidos.

Nesta pesquisa será empregada o primeiro tipo, ou seja, a observação direta.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização do artigo o projeto de iniciação científica foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado, tendo como protocolo de aprovação CAEE nº 62922222.1.0000.5515. Posteriormente, foi feito o contato com a escola e a respectiva professoras que participaria da pesquisa para apresentação da proposta e a anuência por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em relação aos riscos, se a participação gera-se qualquer tipo de desconforto, angústia, ansiedade ou estresse a pesquisa seria imediatamente interrompida. Por qualquer desagrado ou motivo, a professora poderia retirar o consentimento e interromper a coleta de dados. Deixando esclarecido que neste caso não ocorreria nenhum tipo de prejuízo pessoal para a participante ou para a instituição em que a pesquisa foi feita.

Quanto aos benefícios, enfatiza-se que os participantes (escola e professora) não terão nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, assim como nada será pago por sua participação, portanto, todo envolvimento ocorrerá de forma voluntária. A participação na pesquisa contribuiria, direta ou indiretamente, com o campo do conhecimento do tema estudado, proporcionando materiais que poderão auxiliar na reflexão sobre as práticas antirracistas mais efetivas nos contextos escolares.

Quanto a coleta de dados, o presente estudo ocorreu em três etapas, sendo elas:

- 1) Pesquisa bibliográfica como finalidade de identificar a literatura atual sobre vulnerabilidade social e educação antirracista no âmbito da Educação. Segundo Marconi e Lakatos a pesquisa bibliográfica é (2011, p. 42-43): “fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações”. Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foi optado por utilizar para a pesquisa a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) com um recorte temporal entre 2011 e 2022 (salvo alguns casos por serem temas não encontrados dentro do recorte temporal), utilizando como termo de busca as palavras chaves do projeto.
- 2) Aplicação da entrevista semiestruturada com a professora participante. O objetivo é verificar a percepção da participante sobre a temática da vulnerabilidade social e dos aspectos raciais no seu cotidiano profissional. A entrevista foi realizada de forma individual, com data e horário previamente agendados e com duração de aproximadamente 40 minutos.
- 3) Realização da observação não-participante para verificação do trabalho docente quanto as temáticas sobre racismo ou vulnerabilidade social em sala de aula. A observação foi agendada com antecedência sendo realizada em sala de aula junto a professora participante.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que é compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias. A categorização, conforme define Bardin (2011), é uma forma de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios que podem ser definidos antecipadamente ou não.

VULNERABILIDADE SOCIAL

A vulnerabilidade social surge por meio do que chamamos de exclusão social que segundo Costa, Martins e Silva (2020, p. 3-4):

A exclusão social configura-se, entre outras acepções, pelas condições precárias fornecidas a um indivíduo ou população para usufruir das possibilidades que a sociedade capitalista de cunho neoliberal oferece, podendo ser observada pelo não acesso a seus direitos sociais básicos, bem como às instâncias de poder. Apresenta-se como resultado da insuficiência econômica ou de formas desiguais de distribuição de renda, bens e serviços, como saúde e educação, por exemplo, atrelada à ausência do Estado no que diz respeito às políticas que possibilitem esse acesso, além da perpetuação de mecanismos que promovam a formulação de uma estrutura que vise à manutenção das diferenças entre grupos sociais.

A exclusão social é uma prova viva do que afirma Zamora (2012, p. 568) “A desigualdade social tem cor”, pois como a mesma observa, “Se os negros são a maioria do país, supostamente deveriam ter a mesma equivalência em termos de acesso a direitos sociais. Contudo, a “parte negra” concentra dados iníquos em relação à branca, formando, na prática, dois países”.

De acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), se refere às pessoas que se encaixam na proteção social básica. Costa (2019, p. 2) destaca que:

A sociedade tem vivido diversos problemas sociais, conseqüentemente, esses problemas têm feito parte do contexto escolar. Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade social torna-se ponto de discussão pertinente, haja vista, muitos docentes no dia a dia da sala de aula deparam-se com situações recorrente de tal fenômeno social. Isto demanda muitas equipes gestoras estão com dificuldades em conduzir a dinâmica da escola com algumas demandas, dadas situações vivenciadas por alunos da escola. Não somente as escolas públicas, mas a maioria passa diariamente por situações como abandono escolar; indisciplina na sala de aula; dificuldade de aprendizagem decorrente da falta de acompanhamento dos pais; falta de interação ou interação excessiva; dificuldade na fala, repetência por faltas no ano letivo, acompanhamento de casos junto ao conselho tutelar. São cada vez mais frequentes na rotina escolar, dado o crescimento da população em situação de vulnerabilidade social.

A escola deve romper as barreiras da vulnerabilidade social vivenciada pelas famílias de seus alunos ou até mesmo da comunidade que a escola se encontra, pois, como observa Vasconcelos (2015, p. 94):

a educação para a emancipação/ inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos.

Com isso a escola juntamente com a comunidade, e o Estado, devem promover intervenções para que assim as desigualdades sociais e as vulnerabilidades que muitos alunos se encontram possam ser modificados para a melhor com o passar do tempo. Para Costa (2019, p. 6):

Ainda que seja necessária a intervenção do Estado para combater problemáticas sociais e a implementação de políticas públicas voltadas para a infância e juventude que cheguem até o melhoramento escolar do desenvolvimento dos alunos em vários aspectos, a escola pode e deve realizar trabalhos com o intuito de contribuir no enfrentamento das problemáticas supracitadas, quer seja por meio de projetos didáticos, gincanas, palestras. Contudo o objetivo é provocar nos alunos aprendizagem e medidas preventivas tanto da evasão quanto do uso de drogas, gravidez na adolescência, envolvimento com a criminalidade entre outros.

Além dos problemas relatados por Costa quanto a problemas que surgem nos dias atuais devidos a vivência de pessoas em vulnerabilidade social, não se pode esquecer de outro fator que surge cada vez mais nos estudantes, mas principalmente nos estudantes de vulnerabilidade social, sendo tal fator o stress, isso ocorre, pois uma família que se encontra em um estado de vulnerabilidade tem sua estrutura familiar afetada e om isso muitas vezes o suporte familiar também sofre alteração, o que pode ocasionar o stress nas crianças e adolescentes, segundo Mombelli et al (2011, p. 328-329):

Durante o desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo, a criança encontra-se diante de inúmeras situações geradoras de tensão e, na maioria das vezes, não tem ainda habilidade para lidar com tais eventos. [...] a percepção de um baixo suporte familiar pode ser considerada um importante preditor de transtornos afetivos em crianças, incluindo os advindos do stress, pois a avaliação do suporte recebido influencia tanto a forma como a criança avalia a si mesma e as informações provindas do meio externo, quanto a forma como reage a elas.

RACISMO

Zamora (2012, p. 564) afirmou que “raça é um operador social que continua a produzir efeitos, sendo usada para agregar indivíduos e grupos que compartilham certos aspectos físicos observáveis e ajuda a determinar uma atitude negativa frente a eles”.

Por meio desta caracterização negativa criada para caracterizar o que foi chamado de “raça” surge o chamamos de racismo que segundo Almeida (2018, p. 25) “é uma forma sistemática de discriminação que

tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Vivemos em um país plural, porém mesmo com essa pluralidade como afirma Castelar et al (2015, p. 596) “as crianças negras, no Brasil, sofrem, ainda, com a produção e reprodução de um modelo eurocêntrico, enraizado a partir do processo histórico de escravidão e suas atualizações. A naturalização da branquitude leva as crianças a desvalorizarem a negritude”.

No Brasil dentro da área de educação temos a Lei 10.639/03 obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira, segundo a lei:

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

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

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s.p.)

A lei existe, todavia não é posta em prática por muitas escolas do país, além que de até nos dias atuais as escolas não sabem como encaixar tais temas dentro das matérias que já existem e com isso criam uma nova disciplina com duas ou quatro aulas, sendo a matéria denominada História e Cultura Afro-Brasileira. As secretarias de educação assim como o Ministério da Educação - MEC não supervisionam se as escolas estão cumprindo essa legislação e com isso, a Lei 10.639/03 tornou-se apenas uma lei que existe mais no papel do que na realidade escolar.

DADOS

Vivemos em um mundo social, ou seja, tudo o que ocorre ao novo redor pode acabar ou não nos afetando de alguma maneira, nos encontramos em uma sociedade desigual e podemos ver isso por meio dos dados que serão relatados e observados abaixo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022, p. 1):

As desigualdades raciais são importantes vetores de análise das formas de reprodução estrutural das desigualdades sociais no Brasil, ao revelarem no tempo e no espaço a maior vulnerabilidade socioeconômica das populações de cor ou raça preta, parda e indígena. Estudos realizados pelo IBGE, como primeira edição deste *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2019)* e a *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (2021)*, têm mostrado acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar (como saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.), enquanto muitos destes acessos são assegurados em direitos, pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, e por leis.

Para deixar tudo isso mais claro veja abaixo alguns dados coletados e analisados pelo IBGE.

Figura 1. Dados IBGE



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2019-2021.

Quanto ao mercado de trabalho informal o IBGE (2022, p. 3):

A informalidade no mercado de trabalho está associada, muitas vezes, ao trabalho precário e/ou à ausência de proteção social, que limita o acesso a direitos básicos, como a remuneração pelo salário-mínimo e o direito à aposentadoria. Na série iniciada em 2012, a ocupação informal passou a registrar crescimento a partir de 2016, com a ampliação, em termos relativos, do pessoal ocupado sem carteira de trabalho assinada e por conta própria, independentemente da cor ou raça da pessoa. Posteriormente, em 2020, houve redução por conta da eliminação de postos de trabalhos informais em virtude da crise causada pela pandemia do COVID-19. Passado o período mais crítico de suas consequências na economia, a recuperação das atividades de serviços provocou novo aumento da informalidade, que atingiu 40,1% em 2021. As diferenças entre os grupos de cor ou raça, no entanto, continuaram significativa. Enquanto 32,7% das pessoas ocupadas brancas estavam em ocupações informais, entre as pretas esse percentual atingiu 43,4% e, entre as pardas, 47,0% em 2021. A maior informalidade entre pessoas de cor ou raça preta ou parda, em relação às brancas, foi verificada ao longo de toda a série. As Regiões Norte e Nordeste apresentaram os resultados mais elevados, notadamente entre as pessoas pretas ou pardas, cujas proporções, em 2021, situaram-se próximas a 60%.

Figura 2. Pessoas em ocupações informais



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2021.

Quanto a renda per capita analisada pelo IBGE (2022, p. 5) é observado que:

Em 2021, o rendimento médio domiciliar per capita da população branca (R\$ 1 866) era quase duas vezes o verificado para a população preta (R\$ 965) e parda (R\$ 945), tendência que se manteve desde 2012. Os rendimentos observados em 2021 foram os mais baixos da série, tendo maior redução entre a população preta (8,9%) e parda (8,6%) em relação ao ano anterior, enquanto o rendimento da população branca decresceu em 6,0%. Este comportamento está relacionado, muito provavelmente, à redução e posterior extinção dos programas emergenciais de transferência de renda, em 2021.

Figura 3. Mostra dos dados



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012-2021.

Nota: Valores deflacionados para reais médios de 2021.

Quanto a análise da linha de pobreza o IBGE (2022, p. 6) observou que:

A análise das linhas de pobreza monetária, propostas pelo Banco Mundial (World Bank), reforçam o quadro de maior vulnerabilidade da população preta e parda, que apresentou percentual de pobres superior ao verificado para a população de cor ou raça branca. Em 2021, considerando a linha de US\$ 5,50 diários, a taxa de pobreza das pessoas brancas era 18,6%, ao passo que entre as pessoas pretas o percentual foi de 34,5% e, entre as pardas, 38,4%. Considerando a linha de US\$ 1,90 diários, a diferença também foi expressiva: enquanto 5,0% das pessoas brancas tinham rendimentos abaixo da linha, 9,0% das pessoas pretas e 11,4% das pardas situavam-se também abaixo.

Figura 4. Análise da linha de pobreza



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2021.

Nota: Valores deflacionados para reais médios de 2021.

Por meio dos dados relatos podemos ver o qual desigual é o Brasil quanto a pessoas brancas, pretas e pardas, mas o mais aterrorizador são os dados de homicídios, cada dia vemos notícias de alguém que foi morto por uma briga, uma bala perdida ou outra situação, mas tais vítimas não têm são todas por acaso, afinal a maioria tem algo em comum a sua “raça”.

Segundo o IBGE (2022, p. 11):

Segundo os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade - SIM, do Ministério da Saúde, houve 49,9 mil homicídios no Brasil, em 2020, correspondendo a uma taxa de 23,6 mortes por 100 mil habitantes. O total de homicídios foi 9,6% maior do que o observado em 2019 (45,5 mil), mas ainda situado em patamar inferior ao observado em anos anteriores. O valor mais elevado da série iniciada em 2012 foi identificado em 2017 com 65,6 mil homicídios e taxa de 31,8 mortes por 100 mil habitantes. Segundo o Atlas da violência 2021, uma possível explicação para a redução nos homicídios a partir de 2018 estaria relacionada aos problemas de identificação da causa mortis, provocando aumento dos óbitos por causas indeterminadas no total de óbitos por causas externas, principalmente nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará e Bahia. Os números encontrados mostram alta desigualdade na taxa de homicídios por cor ou raça, pois em 2020, as pessoas de cor ou raça parda apresentaram taxa de 34,1 mortes por 100 mil habitantes e as de cor ou raça preta de 21,9 mortes, o que representa quase o triplo e o dobro, respectivamente, da taxa observada entre as pessoas de cor ou raça branca, 11,5 mortes por 100 mil habitantes. Ressalta-se que a diferença entre as taxas de homicídios de pardos e brancos aumentou ao longo da série, dado que em 2012 era de 2,4 vezes. Esse tipo de violência atinge principalmente os homens, que, em 2020, apresentaram uma taxa de 44,5 mortes por 100 mil habitantes, enquanto para as mulheres foi de 3,6 mortes. Ou seja, a taxa de homicídios masculina foi 12,5 vezes maior do que a feminina. Essa diferença se manteve estável ao longo da série histórica iniciada em 2012, demonstrando o aspecto estrutural neste tipo de violência física. Desmembrando por sexo e cor ou raça, a maior taxa foi observada entre os homens pardos (64,3 mortes) e em seguida pelos homens pretos (41,4 mortes), assim como entre as mulheres foram as pardas (4,6 mortes) e as pretas (2,7 mortes) as que mais sofreram essa violência.

Figura 5. Taxa de homicídios geral



Fontes: 1. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. 2. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020.

Ainda quantos a homicídios o IBGE (2022, p. 12) faz um destaque:

Cabe destacar também que a violência atinge muito mais os homens de 15 a 29 anos do que os homens de outras faixas etárias, com uma taxa de homicídios de 96,7 mortes por 100 mil habitantes, o dobro da faixa etária de 30 a 59 anos (44,7 mortes) e 7 vezes a de 60 anos ou mais (13,2 mortes). Nesse grupo etário, as principais vítimas de homicídios foram os homens pardos e pretos com taxas de 136,5 e 94,4 mortes por 100 mil habitantes, o que representa 3,3 vezes e 2,3 vezes, respectivamente, a taxa observada entre os homens

brancos da mesma faixa etária (41,6 mortes), demonstrando a forte desigualdade por cor ou raça existente nesse tipo de violência.

Figura 6. Taxa de homicídios de homens



Fontes: 1. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. 2. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020.

Nota: Pessoas sem informação de sexo, idade ou cor ou raça constam no total.

Por meio dos dados apresentados podemos ver com clareza novamente a frase já citada de Zamora (2012, p. 568) “A desigualdade social tem cor”, vivemos em um país onde algumas pessoas não querem admitir tais fatos, mas tais dados são a prova que vivemos em uma sociedade desigual, onde a pessoa negra é a que mais sofre e isso reflete na vida dos estudantes, um aluno negro ou pardo, pode até não viver em vulnerabilidade social, ou enfrentar racismo dentro do ambiente escolar, mas sempre estará rodeado por esses dados tristes e duros.

ENTREVISTA COM A DOCENTE E ANÁLISE DO MATERIAL

A para a entrevista com a docente foi feita uma entrevista semiestruturada, veja no quadro abaixo as perguntas feitas e as respostas dadas pela docente.

Quadro 1. Relatório de entrevista com professora X da escola A

Perguntas	Respostas
1- Em seu ambiente de trabalho, você professor já presenciou situações racistas? Qual sua atitude diante do acontecimento?	Não presenciei, mas um estudante durante uma aula contou o que ele escutava de outras crianças que moram em seu bairro devido a sua cor.
2- A escola disponibiliza em seu material didático temas sobre diversidade cultural, vulnerabilidade social e racismo? Se sim, sabe informar quais materiais são esses?	Sim, em minhas aulas de Práticas Filosóficas que trabalhei nos 4º anos sobre o preconceito (racial, religioso, pessoas com deficiência, entre outros).
	Os temas em Práticas Filosóficas são

<p>3- Como tais temas são abordados na sala de aula e no contexto escolar?</p>	<p>sugeridos em apostilas com diferentes estratégias (vídeos, dramatizações, textos, entre outros) e no dia a dia da escola, utilizando as competências socioemocionais. Também com palestras envolvendo psicólogos, entre outros.</p>
<p>4- Há alunos em vulnerabilidade social em sua sala de aula ou instituição de ensino? Se sim, sabe informar quais tipos de vulnerabilidade esses alunos apresentam?</p>	<p>Não tenho conhecimento.</p>
<p>5- A instituição de ensino possui regras de conduta diante de situações ou práticas racistas? Se sim, sabe informar algumas destas regras?</p>	<p>Sim. A instituição respeita o indivíduo como um ser pensante com suas vontades próprias. Há um trabalho no decorrer do ano sobre bullying. E quando acontece algo que pode ser vista como prática racial a equipe gestora e professores realizam um trabalho com roda de conversa, palestrantes e outros profissionais da área ou até mesmo pessoas que já sofreram algum tipo de preconceito.</p>
<p>6- A escola possui literatura afro-brasileira infantil, infantojuvenil e adultos ou que valorize a cultura africana? É possível utilizar o material na sala de aula?</p>	<p>Sim. No material didático há conteúdos valorizando a cultura africana e na biblioteca pode ser encontrado livros também.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Durante a entrevista foi disponibilizado o material de estudos utilizado como base na elaboração do plano de aula da professora. O material fomenta a participação dos estudantes diante da discussão sobre diversidade étnica e cultural, promovendo diálogos e atividades colaborativas entre os alunos. O material traz aos estudantes a origem dos povos negros, considerando ainda sua influência na sociedade, o plano conta com vídeos e slides que apresentam características da cultura africana e negra presentes no Brasil, visando o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito da representatividade negra nos canais de mídia. Trazendo o desenvolvimento lúdico para os estudantes, a professora apresenta o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado afim de trazer questionamentos sobre o ideal de beleza imposto pela sociedade, para que os alunos possam identificar a concepção de feio e bonito. A professora incluiu em seu plano o conceito de justiça e injustiça, expressando a problemática do trabalho infantil e como esta prática afeta, principalmente crianças negras e de periferia.

PROPOSTAS DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

Glass (2012, p. 904-905) afirmou algo muito importante quanto a educação antirracista, o que ela é e com deve realmente ser:

a finalidade da educação racialmente crítica e antirracista não é identificar e indiciar os racistas, mas sim permitir que cada pessoa assuma a responsabilidade para a transformação da ordem racial sempre que ela afetar a sua própria vida. O objetivo é construir uma comunidade dentro da qual o diálogo e a ação racialmente crítica e antirracista prosperem, porque eles não se referem à culpa, mas a estabelecer respeito, oportunidade igual e uma democracia robusta e justa. Ser responsável no sentido racialmente crítico e antirracista significa incorporar uma resposta sincera à dificuldade

daqueles menos afortunados devido às tradições da supremacia racial e, também, incluir um esforço comprometido para mudar tudo o que estiver ao seu alcance. É aceitar que não existe um fim para que oportunidades intervenham contra o racismo de forma ética e socialmente transformadora. A responsabilidade gera a prestação de contas, que na educação crítica antirracista exige uma revisão pública do grau por meio do qual os programas de formação docente, escolas e outros espaços jovens minimizam os traumas e as deformações da formação racial e maximizam a busca pelo desenvolvimento da identidade baseada em interesses, ganhos e talentos. Faz-se necessária uma revisão pública do grau pelo qual as escolas e outras instituições sociais e culturais promovem o desenvolvimento de cidadãos críticos que fazem comprometer-se eternamente a um tipo de “psicanálise histórico-cultural e político”, desafiando os limites de seus lugares sagrados mais privados e também das arenas comunitárias. A justiça é alcançada apenas por meio de ações realizadas todos os dias; a educação racialmente crítica e antirracista conclama cada um de nós para essa responsabilidade. Uma vida política ética não permite espectadores. Na medida em que avanços contra o racismo são realizados pela intenção, palavra e ação, também serão feitos em outras fontes múltiplas onde a opressão impede a realização de uma democracia justa. Cada um de nós tem mais poder do que imaginamos se simplesmente invocarmos a coragem para falar e agir diante das injustiças comuns e das desigualdades do cotidiano. A educação racialmente crítica antirracista fornece as experiências necessárias como base para ação corajosa, sendo que, ao ligar as pessoas à história de lutas por justiça e a cada um para que as lutas continuem, ela traz o sonho de uma democracia justa mais perto de realização.

Durante a realização do artigo não foram encontradas propostas concretas de como trabalhar e desenvolver uma educação antirracista dentro do espaço escolas, mas sim artigos que falavam sobre atividades desenvolvidas em algumas escolas, não tendo uma completa organização pedagógica quanto ao trabalho, além disso foi encontrado apenas um artigo de projeto quanto a participação de pessoas negras na sociedade, com isso em vista foi elaborado algumas propostas de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelas escolas, contudo as escolas não devem realiza-las como se fossem simples atividades, mas sim organizar projetos interdisciplinares, trazer tais projetos para a realidade escolar de seus estudantes para que assim realmente possa ocorrer dentro do espaço escolar uma educação racialmente crítica e antirracista, vejamos algumas propostas de atividades abaixo:

- Criação de histórias lúdicas com super-heróis/ super-heroínas negras como personagem principal da história;
- Desenvolver receitas práticas utilizando comidas e ervas trazidas de diferentes países, especialmente países africanos;
- Utilizar brincadeiras e jogos provindos dos povos negros nos intervalos e aulas, afim de apresentar as crianças esta cultura;
- Incluir no dia a dia do estudante cantigas e lendas africanas, indígenas, nipônicas e outros;
- Disponibilizar em momentos de roda de leitura livros com conteúdo afro-brasileiros, que expressem sua cultura;
- Reproduzir, com materiais reciclados e disponíveis na escola instrumentos musicais africanos, assim como suas manifestações de arte (como máscaras africanas, animais que representam o País, acessórios corporais, entre outros);
- Apresentar as crianças as religiões africanas, assim como seus elementos e Deuses cultuados, levando os estudantes a desenvolver seu pensamento crítico e a ciência de diferentes formas de expressão;
- Produzir um novo dicionário contendo palavras brasileiras provindas de linguagem Africana que contenha seu significado e sua palavra original;
- Convidar palestrantes de movimentos afro-brasileiros para divulgar o trabalho realizado por seus integrantes e expor sua luta voltada a sociedade.

CONCLUSÕES

Em síntese, a presente pesquisa buscou investigar a interseção entre a vulnerabilidade social e a educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo deste estudo, foi possível

identificar e analisar diversas dimensões dessa relação complexa, expondo a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às questões raciais no ambiente educacional.

Sabemos que a vulnerabilidade social, mas especial a educação antirracista são temas mais contemporâneos, mais atuais, podemos observar isso por meio dos poucos artigos e trabalhos acadêmicos que trabalhem sobre esses temas dentro da área de educação. Um destaque importante também é que não foi encontrado dentro das palavras-chaves de pesquisa trabalhos acadêmicos em relação a vulnerabilidade social e quando pesquisamos artigos sobre o trabalho quanto ao racismo dentro das escolas foi encontrado apenas artigos quanto ao trabalho contra o racismo para com os negros, não sendo encontrados trabalhos quanto ao racismo para com os indígenas, japoneses, entre outros grupos. Quanto se encontrava artigos sobre vulnerabilidade social na educação era abordado somente situação dos alunos e quanto a educação antirracista somente foi encontrado um artigo que se encaixasse no contexto deste trabalho.

No decorrer da pesquisa, observou-se que a vulnerabilidade social e o racismo estruturalmente estão intimamente ligados, afetando de maneira desproporcional as experiências e oportunidades de aprendizado das crianças. Através da análise de estudos de caso, dados estatísticos e revisão bibliográfica, foi evidenciado que a educação antirracista desempenha um papel fundamental na desconstrução desses padrões de desigualdade, promovendo uma formação mais justa e equitativa.

Pela observação dos aspectos analisados destaca-se que a transformação desse cenário requer mais do que uma abordagem meramente curricular. Professores e educadores desempenham um papel essencial na construção de uma educação antirracista eficaz. Sua conscientização, formação e compromisso com a promoção da equidade são elementos-chave para a criação de espaços seguros onde as crianças podem questionar estereótipos prejudiciais e explorar a riqueza das diferentes culturas.

Em vista dos argumentos apresentados conclui-se que a vulnerabilidade social e a educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental estão interligadas de maneira intrínca. A superação dessas questões exige um compromisso coletivo de toda a sociedade, visando à promoção de um ambiente educacional inclusivo, equitativo e enriquecedor para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial ou condição social. Somente através de esforços conjuntos e ações concretas poderemos construir um futuro onde a educação seja racialmente crítica e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **O que é o racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANGUERA, M.T. **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.
- CASTELAR, M., LEMOS, F. C. S., KHOURI, J. G. R., ANDRADE, T.. **Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras**. *Psicologia Escolar E Educacional*, 19(3), 595–602, 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/43YQZtr3Wrpmx8VrgiyJbNP/#>. Acesso em: 17 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911>
- COSTA, Joaze Bernardino; MACHADO, Vanessa. **Racismo institucional e argumentos sobre cotas raciais**. *Revista Eixo*. Brasília (DF), v. 6, n. 2, P. 13-20. nov. 2017.
- GLASS, R. D.. **Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista**. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 93(235), 883–913, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/rWZGsfTHC7kJPckv3r5s48M/?lang=pt#>.

<https://www.scielo.br/j/pee/a/43YQZtr3Wrpmx8VrgjyJbNP/#>. Acesso em: 17 fev. 2023.
<https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400017>

GOMES, Nathália Inácia. **Racismo e Antirracismo no Brasil e Seus reflexos na escola**. 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000

LEITE, A. S.; FILHO, J. B. **Algumas considerações sobre a educação antirracista nas séries iniciais do ensino fundamental**. Revista Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n 1, jan./jun.. 2021

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpressão. São Paulo: Atlas: 2011.

COSTA, A. P., MARTINS, C. H. S., & SILVA, H. C. **Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro**. Revista Brasileira De Educação, 25, e250043, 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/#>. Acesso em: 15 fev. 2023.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250043>

MOMBELLI, M. A., COSTA, J. B., MARCON, S. S., & MOURA, C. B. de .. (2011). Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de stress infantil. Estudos De Psicologia (campinas), 28(3), 327–335.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300004>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/R6vBqmDVmJmhfsj5dKqgkVz/#>. Acesso em: 17 fev. 2023.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300004>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETTO, C. A. F.; OLIVEIRA, T. **Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e transformação racial de meninas negras**. Revista Travessias 14, n. 1, 2 e 3, jul-dez. 2020.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte (MG). V. 26, n. 01, p. 15-40. abr. 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**. Educar em Revista. Curitiba (PR), n.2 p. 71-87, set. 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51372>

ROIZ, D. S.. **Construção da cidadania com respeito às diferenças étnico-raciais e culturais: o processo de implantação da lei n. 10.639/03 em uma escola particular da cidade de Paranaíba/MS**. Revista Interfaces da Educação. Paranaíba (MS) V. 09, n. 27, p.48-80, dez. 2018. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3219>

SILVA, A. L.; ET AL. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na Promoção de uma educação antirracista**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, v. 13, n. 30, 553-570, maio-ago. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42.

VASCONCELOS, M. G. S.. **Políticas Públicas e atendimento educacional: o papel da Casa Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social**. 2015. vi. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4868>. Acesso em: 17 fev. 2023.

WINTER, A. C., ET AL. **Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersectorialidade**. Revista Conhecimento E Diversidade. Niterói (RJ), v. 11, n. 25, p. 165-183, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.18316/rcd.v11i25.5526>

ZAMORA, M. H. R. N. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos**. Fractal: Revista De Psicologia, 24(3), 563–578, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppztvz3tfb4kwx/#>. Acesso em: 15 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000300009>

ANÁLISES SOBRE A ZUMBA, O FITDANCE E O TIK TOK COMO TECNOLOGIAS METODOLÓGICAS DA DANÇA

Joyce Cristina Claro Menoti, Andressa Peloi Bernabé, Fernando Augusto Starepravo, Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá – PR. E-mail: joyce_cris_1012@hotmail.com

RESUMO

Compreendemos as danças como manifestações carregadas de sentidos e modos de expressar-se, cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas por meio de programas como a Zumba e o Fitdance e, em redes sociais, como o Tik Tok. Entendendo as danças como técnicas corporais, o objetivo desse trabalho foi analisar e discutir a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok como tecnologias metodológicas da dança, a partir da reflexão sobre as técnicas corporais no seu sentido mais abrangente. Optamos pela realização de uma abordagem metodológica descritiva de natureza qualitativa para discutir sobre técnica e tecnologia a partir de Marcel Mauss (1974), Álvaro Vieira Pinto (2005) e Martin Heidegger (2007) e a estruturação das análises realizadas baseou-se no Modelo Teórico de Análise Pentadimensional Integrado, de Corrêa *et al.* (2020). Como resultados, elucidamos, à luz do referencial de Vieira Pinto (2005) que podemos entender a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok como aparatos tecnológicos metodológicos para o ensino da dança enquanto epistemologia da técnica, no entanto, refletimos que essas tecnologias também podem ser instrumento de dominação de quem as detém. Ao discutirmos, embasados por Heidegger (2007), salientamos que o uso dos corpos nestes aparatos tecnológicos pode ser tecnicista, com o arrasamento das técnicas. Por fim, concluímos que os programas e a rede social analisados são potenciais democratizadores da dança ao efetivarem a popularização dessas técnicas corporais, todavia também destacamos que se tornam tecnologias metodológicas limitantes quando ambas permitem apenas a reprodução acrítica e atentamos para a precarização do trabalho.

Palavras-chave: Técnica corporal; Padrões de movimento; Metodologia de ensino.

ANALYZES ON ZUMBA, FITDANCE AND TIK TOK AS METHODOLOGICAL DANCE TECHNOLOGIES

ABSTRACT

We understand dances as manifestations loaded with meanings and ways of expressing oneself, increasingly present in people's daily lives through programs such as Zumba and Fitdance and, in social networks, such as Tik Tok. Understanding dances as body techniques, the objective of this work was to analyze and discuss Zumba, Fitdance and Tik Tok as methodological technologies of dance, from the reflection on body techniques in its broadest sense. We chose to carry out a descriptive methodological approach of a qualitative nature to discuss technique and technology based on Marcel Mauss (1974), Álvaro Vieira Pinto (2005) and Martin Heidegger (2007) and the structuring of the analyzes carried out was based on the Theoretical Model of Integrated Pentadimensional Analysis, by Corrêa *et al.* (2020). As a result, we elucidate, in the light of Vieira Pinto's (2005) framework, that we can understand Zumba, Fitdance and Tik Tok as methodological technological devices for teaching dance as an epistemology of technique, however, we reflect that these technologies can also be an instrument of domination by those who hold them. When discussing, based on Heidegger (2007), we emphasize that the use of bodies in these technological devices can be technical, with the destruction of techniques. Finally, we conclude that the analyzed programs and social network are potential democratizers of dance by popularizing these body techniques, however we also highlight that they become limiting methodological technologies when both allow only uncritical reproduction and we pay attention to the precariousness of work.

Keywords: Body technique; Motion patterns; Teaching methodology.

ANÁLISIS SOBRE ZUMBA, FITDANCE Y TIK TOK COMO TECNOLOGÍAS METODOLÓGICAS DE LA DANZA

RESUMEN

Entendemos las danzas como manifestaciones cargadas de significados y formas de expresarse, cada vez más presentes en el día a día de las personas a través de programas como Zumba y Fitdance y, en redes sociales, como Tik Tok. Entendiendo las danzas como técnicas corporales, el objetivo de este trabajo fue analizar y discutir Zumba, Fitdance y Tik Tok como tecnologías metodológicas de la danza, a partir de la reflexión sobre las técnicas corporales en su sentido más integral. Se optó por realizar un abordaje metodológico descriptivo de carácter cualitativo para discutir técnica y tecnología basado en Marcel Mauss (1974), Álvaro Vieira Pinto (2005) y Martin Heidegger (2007) y la estructuración de los análisis realizados se basó en la Modelo Teórico de Análisis Pentadimensional Integrado, de Corrêa et al. (2020). Como resultado, dilucidamos, a la luz del marco de Vieira Pinto (2005), que podemos entender a Zumba, Fitdance y Tik Tok como dispositivos tecnológicos metodológicos para enseñanza de danza como epistemología de la técnica, sin embargo, reflexionamos que estas tecnologías también pueden ser instrumento de dominación por parte de quienes los detentan. Al discutir, con base en Heidegger (2007), destacamos que el uso de los cuerpos en estos dispositivos tecnológicos puede ser técnico, con destrucción de técnicas. Finalmente, concluimos que programas y redes sociales analizados son potenciales democratizadores de la danza al popularizar estas técnicas corporales, también resaltamos que se convierten en tecnologías metodológicas limitantes cuando ambos permiten sólo una reproducción acrítica y prestamos atención a la precariedad del trabajo.

Palabras clave: Técnica corporal; Patrones de movimiento; Metodología de la enseñanza.

INTRODUÇÃO

A dança é considerada uma das primeiras manifestações corporais humanas, carregada de sentido cultural e histórico, sendo um fenômeno expressivo com relevância social. Segundo Laban (1978), por meio do corpo adquirimos conhecimento sendo impossível separar conceitos abstratos, ideias e/ou pensamentos, da experiência corporal. Para ele, a dança “[...] é a base primeira do que podemos dizer, pensar, saber e comunicar” (RENGEL, 2016, p.13). Para Vianna (2005), a dança é uma forma de estar no mundo e por meio dela expressar-se.

Compreendemos que as danças, cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas por meio de coreografias de programas fitness e de dança, como a Zumba e o Fitdance e, em redes sociais, como o Tik Tok, são técnicas corporais, a partir da conceituação de Mauss (1974), que nos revela que toda cultura tem técnica corporal e toda técnica corporal muda de cultura para cultura, como a linguagem. Nesse sentido, a técnica corporal para além da episteme das práticas corporais humanas e do saber humano, é também sobre como fazer, ou seja, o agir sobre.

Inicialmente, apresentaremos a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok como tecnologias metodológicas pelo Modelo Teórico de Análise Pentadimensional Integrado, de Corrêa *et al.* (2020) via pressupostos de Norbert Elias. A análise partiu, da observação sobre a modificação nos padrões de movimentos nas coreografias da Zumba, do Fitdance e do Tik Tok, devido às necessidades que surgiram no espaço-tempo-símbolo vigente, conforme explicações a seguir, entendendo-as como tecnologias metodológicas que precisam ser refletidas criticamente nos campos de atuação da Educação Física.

Destarte, o objetivo desse trabalho foi analisar e discutir a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok como tecnologias metodológicas da dança, a partir da reflexão sobre as técnicas corporais no seu sentido mais abrangente. Para isso, nos apoiamos nas discussões sobre técnicas e tecnologias de Vieira Pinto (2005) e Heidegger (2007) a fim de buscar uma livre relação com a técnica nas práticas corporais de dança visando a popularização desta na sociedade, a partir de um olhar crítico.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Optamos pela realização de uma abordagem metodológica descritiva de natureza qualitativa visando discorrer e analisar sobre as relações entre técnica e tecnologia presentes na Zumba, no Fitdance e no Tik Tok, à luz dos referenciais teóricos: Marcel Mauss (1974), Álvaro Vieira Pinto (2005) e Martin Heidegger (2007). Também recorreremos ao uso de fontes bibliográficas, a partir de reportagens que entrevistaram os criadores das marcas Zumba e Fitdance e produções científicas.

A estruturação das análises realizadas baseou-se no Modelo Teórico de Análise Pentadimensional Integrado, de Corrêa *et al.* (2020) via pressupostos de Norbert Elias. O intuito dos autores ao propor este

modelo teórico de análise para e da Educação Física foi analisar o se-movimentar do sujeito biossocial pelas categorias espaço, tempo e símbolo e suas inter-relações. Sujeito biossocial é um termo utilizado pelos autores para descrever os indivíduos, entendendo-os não somente pelo viés biológico ou social, uma vez que compreendem que a Educação Física deve ser entendida como uma ciência que estuda o ser humano que se movimenta, por meio da consideração ontológica integrada do movimento humano, e não por meio das dicotomias de considerações biológicas em contraposição às socioculturais que se expressam nas subáreas da Educação Física (CORRÊA *et al.*, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Mauss (1974), as técnicas corporais abrangem um conjunto variado de práticas culturais que envolvem a manipulação, a exercitação e o treinamento do corpo. A dança pode ser vista como uma dessas técnicas corporais que, ao longo do desenvolvimento das sociedades foi carregada de sentidos e significados de acordo com as características de cada povo e período histórico. Desta forma, as mais variadas técnicas corporais voltadas às danças, incorporam e transmitem valores, crenças e normas culturais. Assim como as técnicas corporais no sentido de Mauss, a dança é uma das formas de transmitir esses elementos culturais por meio de movimentos corporais, gestos e ritmos, carregadas de simbolismos e incorporação de valores culturais.

Nesse sentido, entendemos que se faz necessário analisar algumas danças presentes em programas fitness e de dança, como a Zumba e o Fitdance e em redes sociais, como o Tik Tok, a fim de discutir as práticas corporais e os padrões de movimento presentes em cada um deles. Nesse contexto, entendemos que cabe à Educação Física a análise das técnicas e tecnologias que estão presentes nas manifestações do se-movimentar nas suas mais diferentes áreas de atuação.

Para entendermos as modificações nos padrões de movimentos nas coreografias de danças da Zumba, do Fitdance, campos de atuação do profissional de Educação Física e do Tik Tok, devido às necessidades que surgiram no espaço-tempo-símbolo vigente, se fez necessário discutirmos inicialmente como surgiram e se desenvolveram estas tecnologias.

A Zumba é um programa de exercícios físicos que combina dança com exercícios aeróbicos. As aulas de Zumba incluem uma variedade de estilos de dança, como salsa, merengue, cumbia e reggaeton, sincronizados com músicas animadas que envolvem e motivam o praticante. No site da marca Zumba, há diferentes programas de aulas que prometem aumentar a energia do corpo, renovar e revigorar o indivíduo que pratica as aulas, por meio de “ritmos exóticos”. A promessa é que as aulas são fáceis de acompanhar e “totalmente empolgantes”. Por meio do site também é possível saber sobre os tipos de aulas que a franquia oferece tendo a Zumba como princípio, sendo elas: Zumba Step, Zumba Toning, Aqua Zumba, Zumba Sentao, Zumba Gold, Zumba Gold Toning, Zumba Kids, Zumba Kids Jr., Zumbini, Zumba In The Circuit e Plate by Zumba.

A Zumba foi criada como uma forma de adaptação e improvisação das aulas de ginástica aeróbica com a mescla de danças latinas, quando Beto Perez, na década de 1990, esqueceu de levar as músicas da sua aula e recorreu às suas fitas cassete que tinham músicas latinas como salsa e merengue: “O que fiz foi improvisar durante uma hora e as pessoas ficaram encantadas”, explicou (PEREZ, 2014).

Ao perceber que os alunos se divertiram mais que o convencional e solicitaram que tivessem mais aulas como essa, Perez co-fundador e criador intelectual da marca Zumba, definiu que ela seria um programa fitness, de aulas coletivas, inspiradas em danças latinas e a metodologia teria passos repetitivos e simples para que qualquer pessoa pudesse realizá-la, independente de idade, afinidade com a dança ou aptidão física. Destaca em entrevista que a: “Zumba é uma festa, uma celebração, um estilo de vida, uma maneira mais divertida de fazer exercício, sem se dar conta de que se está a fazer [...]. São programas muito fáceis e sem coreografias muito complicadas. Não é apenas um desporto ou uma rotina de exercícios” (PEREZ, 2014).

Inicialmente, teve base nos gêneros latinos: cumbia, merengue, salsa e reggaeton, popularizou-se mundialmente e, para garantir sentido à sua prática, incluiu gêneros musicais de diversos países. Chegou no Brasil em 2012, rapidamente se difundiu e, no país, a Zumba utilizou-se do axé para se popularizar e incluir danças do contexto à prática corporal. O programa fitness, fornece material trimestral com videoaulas, ensinadas passo a passo e mix de músicas para os instrutores, formados por um curso de curta duração. Eles devem pagar o curso de formação, a licença anual para manter-se registrados e terem a

autorização de utilização da marca e o pagamento mensal do material ofertado trimestralmente, sendo o último, o único facultativo.

Já o Fitdance é um programa de aulas para o ensino de dança que surgiu, segundo o site da marca, com a proposta de levar “mais felicidade e saúde mental à vida das pessoas” (FITDANCE, 2023). O Fitdance também é descrito no site (FITDANCE, 2023) como uma metodologia de ensino inovadora e exclusiva que “revolucionou o mercado da dança e se tornou uma das empresas que mais crescem no planeta”, segundo seus criadores Fabio Duarte e Bruno Duarte (DUARTE, 2018).

O Fitdance surgiu em 2014 como uma metodologia de ensino de dança, decorrente das mudanças no contexto brasileiro, com a ascensão do funk carioca com seus “passinhos” e movimentos demarcados do quadril como, por exemplo, o “quadrado”, ao mesmo tempo que ganhava a cena cultural, os cantores de funk e MCs. O próprio criador criativo, Fabio Duarte, conhecido artisticamente como Fabio “Boss”, descreveu o Fitdance como uma ferramenta técnica: “Primeiro a gente criou o conceito, a metodologia e o programa de aulas. O canal na Internet veio como uma ferramenta técnica para que o instrutor possa aprender a coreografia junto com o aluno” (DUARTE, 2018).

As coreografias contêm passos variados e com diferentes níveis de complexidade, não são repetitivos e incluem contratempos, pensados propositalmente para desafiar o aluno, conforme afirma Fabio Boss: “Se você está em uma aula de dança e para a aula para ensinar o tempo todo, a aula deixa de ser dinâmica. Da mesma forma, desafiamos o nosso aluno a evoluir. Para isso, não fazemos coreografias muito fáceis. A gente quer que ele cresça” (DUARTE, 2018).

Os professores de Fitdance também precisam realizar curso de formação inicial e pagar pelo licenciamento anual para ter autorização de utilização da marca e ser instrutor Fitdance credenciado. Esse registro dá acesso a um portal com coreografias passo a passo, vídeos com formação continuada e métodos de ensino da dança, além de outros conteúdos, como por exemplo, vídeos que ensinam sobre como gravar vídeos das aulas e sobre empreendedorismo, acesso que deve ser pago mensalmente. Para o público em geral, além de academias fitness que oferecem essas aulas, as coreografias são disponibilizadas no canal da marca, na plataforma *YouTube*.

As duas franquias, atualmente presentes em academias fitness, se diferem por seus gêneros musicais e passos: a Zumba apresenta padrões de movimentos com passos em planos altos, saltos, movimentos repetitivos, na maioria da aula utiliza músicas latinas, nacionais e remixadas. No Fitdance, os padrões de movimentos são compostos por passos em planos mais baixos que incluem agachamentos, passinhos, quadrados e utiliza nas aulas músicas nacionais como funk, a “pisadinha” e o POP internacional. Ambas se embasaram nas danças e nos movimentos corporais populares quando o período de sua gênese, para posterior empenho empreendedor sobre essas práticas corporais.

Nessa óptica, é importante também discutir as formas de trabalho que os profissionais de Educação Física exercem ao serem licenciados pelas franquias. Sousa (2021) ao investigar as condições de vida e de trabalho de professores de Zumba e Fitdance na região metropolitana de Goiânia e que podem ser replicadas em outras realidades, concluiu que os profissionais se registram nas marcas motivados pelo amor à dança, mas destaca que as formas de trabalho são alienadas e abstratas devido à terceirização do trabalho.

Por conseguinte, os trabalhadores são invisibilizados no processo criativo, tendo em vista que podem ser substituídos pelos próprios vídeos ofertados gratuitamente na internet e os donos dos meios de produção captam valores financeiros, a partir de diversas fontes relacionadas ao trabalho desse profissional, por meio do seu licenciamento e licenciamento das academias para o uso das marcas, compra do material com videoaulas, compra de produtos licenciados (roupas, sapatos e acessórios), entre outros.

Oliveira e Freitas (2019), complementam que a adesão às franquias de aulas de dança com programas pré-coreografados afeta na própria responsabilização do profissional por manter-se atualizado e atuante no mercado de trabalho, imbuindo, inclusive, na manutenção de clientes. Sousa (2021) aponta que essa modalidade de trabalho transfere a responsabilidade de manutenção dos empregos para o próprio trabalhador, contratados por meio de trabalho informal, sem acesso a direitos trabalhistas, podendo ser considerado um trabalho focado no produtivismo e quando refletido sobre a dança, no tecnicismo.

O Tik Tok, por sua vez, é um aplicativo de rede social chinês que foi criado em 2016, mas que no Brasil se popularizou apenas em 2020, durante a pandemia. Intencionalmente, ele é uma rede social de vídeos curtos e seu diferencial é poder acessar os conteúdos de pessoas que você não tem adicionado na

sua lista de amigos na rede, através de *trends* e *hashtags*. Seus conteúdos viralizam com frequência e, dentre eles, os que mais se destacam nas “trends” e “challenges” são os relacionados às coreografias de dança. Outro destaque é que qualquer pessoa pode ser um criador de conteúdo que possa viralizar, viabilizando que técnicas corporais populares relacionadas às danças sejam visibilizadas ou difundidas a nível regional, nacional e até internacional, ainda que o algoritmo realce o maior alcance para as criações que são patrocinadas.

No site oficial é descrito como: “principal destino para vídeo móvel no formato curto. Nossa missão é inspirar a criatividade e trazer alegria” (TIK TOK, 2023). Vídeos contendo inúmeras informações e técnicas corporais são criados e compartilhados no aplicativo por pessoas de variados países e, no Brasil, ele faz sucesso entre as pessoas de diferentes idades por meio da reprodução de coreografias de músicas que estão em evidência na mídia.

De acordo com Motta (2017), após o advento da Internet houve a difusão de novas mídias digitais que são a tendência da atualidade e sugere que elas dialoguem com a dança e os modos de ensiná-la com mais intensidade e frequência, tendo em vista que o corpo está inserido nesse “caldo digital” debruçado à novas experiências, logo não há a separação entre a dança e as tecnologias nesse contexto.

Apesar da dança performada para a câmera ter surgido na década de 1930 (GOMES, 2022), essa relação se modificou, sobretudo, pelo avanço tecnológico, com destaque para o giro da tela do celular do modo horizontal para o vertical, fenômeno que interferiu nas relações sociais, nos modos de reproduções de conteúdos e, por consequência, modos de criação de materiais midiáticos relativos às danças. O contexto de pandemia, à época, colaborou para a hibridização das linguagens do audiovisual e da dança, decorrendo seus impactos na sociedade (GOMES, 2022).

Para Silva (2022), a dança do Tik Tok é aprendida pela repetição, que só a tecnologia pode possibilitar em um processo que tem caráter pedagógico e tecnológico e, a partir do *habitus* desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, percebe-se que ocorre a constituição de identidade (individual e social) pela incorporação social de aprendizagens.

Em relação aos padrões de movimento, os passos de dança postados nessa rede social enquadram-se, literalmente, à tela e são mais demarcados, com padrões mais rígidos/pesados dos braços e do quadril, utilizam poucos passos com membros inferiores, não são repetitivos, não têm deslocamentos no espaço, pouco exploram eixos e planos e apresentam variações em “câmera lenta”, “tremidinhas” e passinhos de acordo com a batida da música. Sua característica em oferecer conteúdo instantâneo e acessível representa a junção da mídia da presença e a da ausência, e “devido ao imediatismo moderno que as redes sociais fomentam, as mídias são o conteúdo, a ponto de impactar nos comportamentos e cultura da sociedade” (GOMES, 2022, p.10), fazendo com que pessoas de diferentes idades, como crianças, adultos e idosos dançam as mesmas coreografias na frente do celular e compartilhem em suas redes sociais.

Nesse sentido, se faz relevante para a área da Educação Física, analisar e discutir os reflexos dessas mudanças, geradas no próprio contexto social e seus impactos nas técnicas corporais e nos corpos que dançam e manifestam as culturas populares produzidas “na” e “para” a sociedade. Nesse caso, provindas de programas fitness que ultrapassaram os “muros” das academias de ginásticas e se tornaram um fenômeno popular e do Tik Tok, como uma rede social da atualidade que influencia nos modos de criação dessas técnicas corporais e sua relação com a cultura e como elas refletem nos âmbitos profissionais da Educação Física.

A ZUMBA, O FITDANCE E O TIK TOK COMO APARATOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DA DANÇA

Para Vieira Pinto (2005), a técnica surge da necessidade humana, resultando na ação humana intencional, criada pelo homem a partir da sua capacidade de apreensão das propriedades objetivas das coisas. Ao analisarmos a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok percebemos que ambos surgiram das necessidades do contexto social.

O primeiro, da necessidade em incorporar ludicidade ao caráter sistematizado das aulas de ginástica, o segundo da necessidade em incorporar a cultura regional (funk) no ensino de dança em academias no contexto brasileiro e, o terceiro, da possibilidade de ser o próprio autor na criação desse contexto. Nesse sentido, para Vieira Pinto (2005) o homem é o agente da sua própria história.

Vejam, sua obra apresenta caráter dialético para ser entendida, isso porque, para ele, a ontologia do ser é social e, nesse sentido, ao mesmo tempo que o homem produz, ele se modifica nesse processo.

Significa que o homem se humaniza produzindo a si mesmo. A luz de Vieira Pinto (2005), podemos analisar a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok como evoluções tecnológicas das práticas corporais de movimento de dança, a partir das acepções de tecnologias discutidas pelo autor.

Inicialmente, ele explicita que o primeiro significado advém da etimologia da palavra tecnologia “ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica [...] generalizando os modos de produzir alguma coisa, com o valor fundamental e exato de “logos da técnica” (VIEIRA PINTO, 2005, p.219). No segundo significado, a palavra tecnologia aparece como sinônimo de técnica, intercambiáveis no discurso habitual e popular. Vieira Pinto (2005) nos atenta para os problemas sociológicos e filosóficos dessa forma de entender a tecnologia.

Ligada a essa significação anterior, no terceiro “encontramos o conceito de ‘tecnologia’ entendido como um conjunto de todas as técnicas que dispõe uma determinada sociedade” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220). Importante acepção, haja vista que se faz menção a ela, quando se trata de medir o avanço das forças produtivas de uma sociedade, que entendida dessa forma genérica e global liga-se ao quarto significado, o qual o autor dedica maior atenção em sua obra. Este último, refere-se à ideologização da técnica, ou seja, a tecnologia como a epistemologia da técnica.

Ao analisarmos a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok à luz de Vieira Pinto (2005), podemos entendê-los como aparatos tecnológicos, neste caso, tecnologias metodológicas para o ensino da dança enquanto epistemologia da técnica, estabelecendo-se como conhecimentos que foram direcionados para a criação de novos modos de dançar a partir do contexto tecnológico vigente.

No entanto, ele nos alerta que essas tecnologias também podem ser instrumento de dominação de quem as detém, controla suas produções e suas distribuições. Por exemplo, para ser professor dos programas de Zumba e Fitdance é necessário realizar um curso de formação e filiar-se para receber mensalmente as coreografias e materiais auxiliares. O Fitdance permite que mais pessoas tenham acesso às coreografias via distribuição em canal do *Youtube*, porém, se faz necessário lembrar que quanto mais acessos o canal tem, mais monetizado ele será. Dessa forma, questionamos a real intenção de fornecer as coreografias em canal aberto aos praticantes e a intencionalidade em ofertar formação continuada, haja vista que além de gerar rendimentos, permite que as marcas se mantenham atualizadas para seus praticantes, gerando vínculo (de alunos e professores).

Já o Tik Tok, por ser um aplicativo de rede social gratuito, permite que qualquer pessoa que tenha um celular ou computador com internet tenha acesso aos vídeos. Porém, igualmente questionamos o poder de engajamento oferecido pela plataforma, uma vez que são os algoritmos, desenvolvidos e controlados pelo Tik Tok, que elegem os conteúdos que irão aparecer para cada usuário e, conseqüentemente, qual conteúdo tem maior potencial de viralizar. Zuo e Wang (2019) esclarecem que há três categorias distintas de usuários do Tik Tok, a partir da forma e dos objetivos da produção do conteúdo: um formado por pessoas comuns, um constituído por líderes de opinião formados por celebridades da internet e artistas famosos e o terceiro formado pelas organizações empresariais.

Nessas categorias, os usuários podem ser disseminadores e consumidores de cultura popular. Disseminadores de forma consciente, quando o próprio usuário encaminha e compartilha as mídias ou, inconscientemente, quando clicam no botão curtir ou fazem comentários em vídeo (interagem na própria publicação), em virtude do algoritmo de tráfego para recomendação de vídeo que considera principalmente a vizinhança e atenção e consumidores, dado que a plataforma tem valor comercial e os usuários podem pagar conteúdos de acordo com seu perfil (ZUO E WANG, 2019).

Vieira Pinto (2005) nos convida a refletir sobre essas tecnologias como ideologias e instrumentos de adoração que garantem a evolução da existência do moderno, ou seja, tecnologias como sendo algo exterior que pertence ao outro, mas nunca nos pertencem. Ele nos traz o conceito de “amanualidade”, que seria o potencial de manusear a realidade com recursos cada vez mais elaborados (VIEIRA PINTO, 2005).

Em contrapartida, ao analisarmos as tecnologias como epistemologia da técnica, compreendemos que a técnica tem que ser entendida pela função do homem e não da máquina (VIEIRA PINTO, 2005). Com isso, o autor (2005) nos faz pensar em formas de saber que podem empoderar as pessoas porque, para ele, enquanto houver humanidade vai existir avanço tecnológico, haja vista que a técnica é como o ser social que supera as adversidades da natureza.

Por todo o exposto discutido a partir de Vieira Pinto (2005), sublinhamos que precisamos superar dois mal-entendidos nos campos de atuação profissional da Educação Física, nesse foco de discussão que

dizem respeito às técnicas corporais na dança, são elas: as críticas sobre as técnicas das práticas corporais reduzindo-as apenas ao tecnicismo e as críticas em oposição ao rendimento. Nesse sentido, deve-se considerar a técnica corporal como um importante elemento da Educação Física que pode ser o caminho para uma prática consciente e livre para superar a técnica como meio de dominação das práticas do se movimentar submetidos aos interesses dos detentores dos meios de criação, produção e distribuição das técnicas e tecnologias.

USO DOS CORPOS, ARRASOAMENTO E O DESABRIGAR DOS APARATOS TECNOLÓGICOS VOLTADOS À DANÇA

Martin Heidegger, discorrendo a respeito da técnica, afirma que, no senso comum, a técnica é entendida como meio para um fim a partir de um fazer do ser humano. Neste entendimento mais comum, encontramos a determinação instrumental e a determinação antropológica da técnica (Heidegger, 2007).

Porém, Heidegger (2007) afirma que para entendermos o que a técnica realmente é, precisamos entender o que a compreende. Ela compreende um meio/instrumento, mas não o é meramente, compreende também a ação do ser humano e a causalidade que, por sua vez, pode ser pensada de quatro formas: a causa material, a causa formal, a causa final e a causa eficiente.

Para refletir a respeito dessa causalidade quádrupla da técnica, Heidegger se fundamenta em Aristóteles. A causa material está relacionada ao material, a matéria a partir do qual algo é produzido e a causa formal à forma, ao formato, figura na qual se instala o material. Já a causa final é a finalidade pela qual “tal coisa” é produzida e, por fim, a causa eficiente é o produto, a “coisa” acabada. Assim ocorre o ocasionamento da técnica, sendo ela um modo de desabrigar. Quando questionamos passo a passo o que a técnica é em sua autenticidade, o que ela representa, chegamos ao desabrigar.

Assim, o termo “técnica” que provém do grego, não é somente um nome para um fazer manual do ser humano, desde Platão significa ter uma boa compreensão de algo, conhecer, desabrigar. Técnica, portanto, na sua essência, é o desabrigar produtivo, algo que eu faço para além da minha natureza transformando a mim e a ela (natureza). Nesta compreensão da essência da técnica, se faz importante também, a compreensão do termo *Dasein*. *Dasein*, para Heidegger, é a compreensão do ser humano lançado no mundo, ser aí, que pode agir no mundo a partir do livre-arbítrio. O ser humano, sendo *dasein* tem o privilégio metafísico mediante outros entes porque reflete sobre si mesmo. Já uma árvore por exemplo, sendo um ente, não reflete e não age sobre sua existência (HEIDEGGER, 2007).

A partir da compreensão do termo técnica, outra discussão importante advinda de Heidegger é a diferenciação entre técnica tradicional e técnica moderna. Esta diferenciação se baseia na relação destas técnicas com a natureza. A técnica tradicional não quer dominar a natureza, mas o ser humano a usa para melhor se adequar a ela. Já a técnica moderna se baseia no conhecer agindo sobre, ou seja, o agir do ser humano querendo dominar a natureza ou sua própria natureza. Assim estabelece-se a relação moderna de dominação, ao mesmo tempo em que o ser humano tenta dominar a natureza, a técnica acaba o dominando. As pessoas não questionam a técnica, apenas a utilizam depois de pronta, limitando assim seu *Dasein*. É desta forma que a técnica moderna agride o *Dasein*, por meio do esquecimento da essência da técnica (HEIDEGGER, 2007).

Estas discussões apontadas até aqui, a fim de permitir a compreensão sobre alguns termos e categorias elementares de Heidegger, nos permite agora estabelecer algumas relações com nossos objetos de análise, a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok. Compreendendo-os como técnicas ou aparatos tecnológicos, podemos questionar: O que desabrigam? O que é o arrasamento destas técnicas? Qual o uso dos corpos nestes aparatos tecnológicos?

Podemos compreender que a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok, enquanto aparatos tecnológicos ou técnicas de dança desabrigaram ou desocultaram formas de se levar a dança para diferentes públicos. A Zumba, por ter sido criada visando trazer um contexto mais lúdico, de festa, para as academias, desocultou as formas rígidas das aulas de dança nesses espaços, voltadas ao rendimento e a seriedade que equivocadamente é dado a elas. A Zumba, portanto, possibilitou o ensino da dança mais fluido, podendo aqui ser entendida como uma técnica de ensino mais lúdica, possibilitando assim a abertura para mais públicos.

Já o Fitdance, devido à grande popularidade do seu canal no *YouTube*, possibilitou a vivência da dança para muitas pessoas, por meio de coreografias prontas que podem ser assistidas por elas em suas

próprias casas, podendo ser praticada em qualquer lugar, além das aulas do programa em academias. O Tik Tok, por sua vez, é uma rede social que os usuários postam vídeos curtos sobre assuntos variados, dentre eles, danças por meio de pequenas coreografias de músicas que fazem sucesso. A popularidade do Tik Tok deve-se, também, por permitir e incentivar diferentes usuários, inclusive os que julgam que não têm habilidades para as danças, a gravarem um vídeo reproduzindo uma mini coreografia de sucesso. Desta forma, podemos interpretar que o Tik Tok também desoculta a prática corporal da dança fazendo com que diferentes pessoas de diferentes gerações e localidades dançam ou quando criam suas próprias coreografias.

Em continuidade aos questionamentos elencados, segundo Heidegger (2007), o arrasoamento da técnica é quando ela desafia e faz o ser humano não perceber o que está por trás dessa técnica, as relações de poder, qual o interesse de classe ou do seu uso. Ao refletirmos a respeito do arrasoamento das técnicas de dança aqui discutidas, por serem técnicas modernas, podemos constatar que limitam o *dasein* de todos/todas aqueles que se apropriam delas não as questionando. O público que utiliza a Zumba ou o Fitdance apenas reproduz as coreografias, não as criam ou refletem sobre as mesmas. Apenas utilizam uma técnica pronta, reproduzindo-as sem reflexão ou desocultamento das mesmas. O Tik Tok permite a criação de danças que podem viralizar mesmo seu criador não sendo profissional da dança ou pessoa com muitos seguidores na rede social, todavia, apontamos que os conteúdos que mais viralizaram são os que vêm de criadores com esse perfil. Dessa forma, o uso dos corpos nestes aparatos tecnológicos acaba sendo muitas vezes tecnicista, de mera reprodução. Há, portanto, o arrasoamento destas técnicas.

Ademais, o arrasoamento das técnicas de dança aqui discutidas também ocorre quando não há reflexões sobre o conteúdo das letras das músicas utilizadas e quando o uso dos corpos cogita esta não reflexão. Isto ocorre, por exemplo, quando as letras das músicas diminuem o papel da mulher, destacam diferenças preconceituosas entre classes sociais e demais minorias mas, mesmo sendo muitas vezes consideradas como "impróprias", continuam sendo cantadas e utilizadas como plano de fundo para as coreografias reproduzidas constantemente em redes sociais.

Porém, ao nos basearmos em Heidegger, entendemos que as técnicas ou aparatos tecnológicos aqui referenciados, podem ser utilizados como tecnologias metodológicas a partir da busca da essência das mesmas, desocultando-as pelo trabalho do profissional de Educação Física. O intuito dessas discussões é sublinhar que profissionais de Educação Física possam trabalhar com essas técnicas ressignificando-as, uma vez que elas podem ser entendidas como ferramentas que fazem com que os alunos e alunas possam vivenciar múltiplas possibilidades em relação às danças, superando a simples reprodução ou a vivência puramente tecnicista.

IMPLICAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ZUMBA, O FITDANCE E O TIK TOK COMO APARATOS TECNOLÓGICOS

Aprofundando a Análise Pentadimensional Integrada, proposta por Corrêa *et al.* (2020), percebe-se que a Zumba surgiu em um contexto, no qual, as atividades aeróbicas careciam de um caráter lúdico para desmistificar a dança na academia como exercício de rendimento, mas sim como uma possibilidade de exercício físico por meio da dança. Sobre a criação de novas coreografias, ela não se demonstrou relevante, porque considerou movimentos corporais já reconhecidos historicamente e culturalmente, na comunidade latina, mas desabrigou (HEIDEGGER, 2007) essas práticas corporais ao torná-las populares a nível mundial e não exigir performance por quem a pratica.

Quando obteve essa conquista por meio de slogan que remete à festa e à diversão, trouxe milhões de praticantes às academias levando a dança para diferentes pessoas e contextos. Todavia, ainda que tenha popularizado e massificado a dança para muitos praticantes que não a vivenciavam, ainda há a limitação de todos serem apenas reprodutores de técnicas corporais criadas e oferecidas por outras pessoas relacionadas aos meios de criação e controle da marca.

O Fitdance, por sua vez, surgiu de um contexto, no qual, os padrões de movimentos se modificaram e se tornaram mais complexos e demarcados, assim o programa conseguiu absorver os movimentos presentes no contexto nacional, lapidá-los e oferecer como programa de dança em academias e também como coreografias para serem realizadas em casa, uma vez que as disponibiliza em seu canal no *YouTube*. Desta forma, cumpre com seu papel de ferramenta tecnológica, assim como idealizou seu criador. Entretanto, também destacamos que os criadores são pessoas relacionadas aos meios de produção e controle da marca e os praticantes não são agentes criadores, apenas reprodutores.

Por sua vez, os usuários do Tik Tok, independentemente do domínio da performance na dança, se gravam dançando e postam na rede social para incluir-se nesse movimento de massificação das coreografias de dança, sem vergonha de expor seus corpos dançando (exposição que geralmente é um entrave no ensino de dança). Nesse sentido, o Tik Tok trouxe a possibilidade de dançar em duas vertentes: o acesso à dança de maneira simples e confortável apenas reproduzindo algum conteúdo viralizado ou na possibilidade de criá-las e evitar o risco de ficar apenas na reprodução dos conteúdos, que entendemos como outra tecnologia metodológica para o ensino da dança.

Não obstante, o distanciamento entre os usuários criadores de conteúdo de dança e dos usuários apenas reprodutores no Tik Tok ainda é a maior limitação que existe, dado que a maioria dos usuários são os reprodutores e os usuários criadores têm relação com formas de monetização patrocinadas, fato que vai contra a promoção da cultura popular uma vez que não é criado pelos integrantes do contexto popular.

Por fim, analisamos que a partir das técnicas corporais, definidas por Mauss (1974) como a maneira pelas quais os seres humanos, de sociedade em sociedade, sabem servir-se de seu corpo, aqui voltadas às danças; a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok, podem ser entendidos como tecnologias metodológicas, devido a se tornarem um meio, via determinações instrumental e antropológica (HEIDEGGER, 2007), que faz as pessoas dançarem em diferentes contextos, na academia ou em casa, como recentemente no contexto de pandemia.

A obra de Heidegger (2007) antecede a de Vieira Pinto (2005) e, talvez até por isso, este último autor tece várias críticas à obra de Heidegger para discutir a técnica. Dessa forma, as obras tendem a seguir caminhos distintos nas suas reflexões, mas ao trazermos os dois autores tentamos salientar as reflexões que ambos fazem sobre as técnicas que podem propiciar um avanço às discussões de técnicas corporais na área da Educação Física.

Para Vieira Pinto (2005) o ser social é quem cria a técnica e a faz evoluir em função de suas necessidades. Diante disso, as tecnologias sempre irão evoluir conforme a necessidade humana, como vimos na linha do tempo da dança ao analisarmos os padrões de movimento presentes na Zumba, no Fitdance e no Tik Tok. Porém, na atual forma de organização do trabalho e da sociedade, pautados no capitalismo, os meios de criação, produção e distribuição das tecnologias é que definem em que circunstâncias as técnicas corporais vão acontecer. Assim, tentando dialogar com Heidegger alertamos para o perigo de se perder a essência das técnicas corporais ao não questionarmos elas e cairmos apenas na reprodução acrítica sem desvelar sua intencionalidade e, em consequência, não termos uma livre relação com as técnicas corporais.

Diante o exposto, a partir das análises, reflexões e tentativas de diálogos entre os autores, defendemos que profissionais de Educação Física, independente do contexto de atuação (academia, escola, clube e afins), imbuídos de sua função social podem apropriar-se dessas tecnologias metodológicas buscando a essência das mesmas, em um sentido de desabrigá-las, construindo e revelando novos sentidos e significados que convêm à sua atuação.

CONCLUSÕES

Ao analisarmos e discutirmos a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok sob a perspectiva de técnicas corporais, enquanto tecnologias metodológicas, foi possível compreender que as manifestações de danças surgiram em cada uma delas de maneira despretensiosa, como reflexo de conhecimento e práticas culturais, portanto, técnicas corporais, carregadas de sentidos e significados. Ao serem incorporadas como produtos, por meios de produção, houve o encapsulamento e a reprodução tecnicista dessa linguagem.

Ressaltamos que os programas e a rede social analisados são potenciais democratizadores da dança ao efetivarem a popularização dessas práticas corporais, todavia, também destacamos que se tornam tecnologias metodológicas limitantes quando ambos permitem apenas a reprodução acrítica, sem espaço-tempo para a imaginação e a incorporação da expressão resultando na simples reprodução de passos mecânicos.

Salientamos a importância de olhar e discutir criticamente a Zumba, o Fitdance e o Tik Tok, haja vista que em relação aos profissionais da área da Educação Física elas implicam na inviabilização do processo criativo, na precarização do trabalho ao responsabilizar o profissional pelo seu próprio vínculo empregatício e manutenção de clientes sem, contudo, garantir direitos trabalhistas. Além disso, em relação às técnicas corporais, a dança perde seu sentido cultural e expressivo quando é submetida à mera

reprodução de passos que descaracterizam seu significado histórico, comunicativo e contextual, nesse sentido, reduz as práticas corporais ao simples tecnicismo para sujeitá-las aos interesses comerciais, sucumbindo essa manifestação cultural à lógica neoliberal que cada dia mais invade as áreas de atuação profissional da Educação Física.

Sendo assim, recomendamos que mais estudos sejam realizados sobre as danças expressadas por meio da Zumba, do Fitdance e do Tik Tok, haja vista que os modos de como os usuários se utilizam desses programas fitness de dança e dessa rede social, refletem nas técnicas corporais relacionadas à dança no contexto popular.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro - Código de Financiamento 001.

À parceria entre o Grupo de Pesquisa Gímnica: formação, intervenção e escola, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em intervenção, formação e escola em Educação Física - LEPIFE com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Esporte e Lazer - GEPPOL, ambos da Universidade Estadual de Maringá/UEM.

Ao Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL - PEF.

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Liciane Vanessa de Oliveira Mello; FUGI, Nataly de Carvalho; HEROLD JÚNIOR, Carlos; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. A dicotomia biologia versus cultura no campo da Educação Física e uma perspectiva ontológica integrada. **Revista da ALESDE**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 124-140, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/73274/40885>. Acesso em: 14 ago. 2023.

DUARTE, Fábio. Poderoso chefe da Fitdance, Fábio Molejo criou império no Youtube. [Entrevista cedida a Alexandre Lyrio]. **Correio**. Salvador. 11 ago. 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/poderoso-chefao-da-fitdance-fabio-molejo-criou-imperio-no-youtube/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FITDANCE. **Homepage do FITDANCE**, Salvador, ©2023. Disponível em: <https://fitdance.com/sobre>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GOMES, Caroline Bandeira Chavarri. **Dos videoclipes ao Tik Tok: A relação da Dança com o Audiovisual na contemporaneidade**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda). Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/33497>. Acesso em: 14 ago. 2023.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Scientle Studia**. São Paulo, v.5, n.3, p.375-398, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662007000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQSqx77FqjnxGrNBHDhD/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662007000300006>

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução: Ana Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto. 5ª edição. São Paulo: Summus, 1978.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1974.

MOTTA, Everson Luiz Oliveira. **Dança e tecnologias: entre ensino e prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em educação e novas tecnologias). Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/127>. Acesso em 26 jul 2023.

OLIVEIRA, Elina Rodrigues de; FREITAS, Gustavo. Professores de Educação Física franqueados a programas de aulas pré-coreografadas: motivações, relações com a formação inicial e atuação profissional. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 21, n. 1, p.40-52, 2019. <https://doi.org/10.14295/rds.v21i1.9063>

PEREZ, Beto. A Zumba tornou-se numa filosofia de vida porque a vida é uma celebração. [Entrevista cedida a Romana Borja Santos]. **Público**, Lugar do Espído. 14 abr. 2014. Life & Style Bem Estar. Disponível em: http://lifestyle.publico.pt/entrevista/333094_beto-perez-a-zumba-tornou-se-numa-filosofia-de-vida-porque-a-vida-e-uma-celebracao/-1. Acesso em: 14 ago. 2023.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

SILVA, Sara Gabriella Ferreira Barbosa da. **A dança no Tik Tok: um *habitus* de aprendizagem pela repetição na tecnologia**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48953>. Acesso em: 14 jul 2023.

SOUSA, André dos Santos. **Condições de vida e trabalho entre professores de danças fitness na região metropolitana de Goiânia**, Goiânia, 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Educação Física). Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19996>. Acesso em: 14 jul 2023.

Tik Tok. **Homepage do Tik Tok no Brasil**, ©2023. Disponível em: <https://www.tiktok.com/about?lang=pt-BR>. Acesso em: 14 jul 2023.

VIANNA, Klaus. **A dança: em colaboração com Marco Antonio de Carvalho**. 3ª edição. São Paulo: Summus. 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de tecnologia**. 1ª edição. Contraponto: Rio de Janeiro, 2005.

ZUMBA. **Homepage da Zumba no Brasil**, ©2023. Disponível em: <https://www.zumba.com/pt-BR>. Acesso em: 14 jul 2023.

ZUO, Hui; WANG, Tongyue. Analysis of Tik Tok User Behavior from the Perspective of Popular Culture. **Frontiers in Art Research**. v. 1, n. 3, p. 01-05, 2019. DOI: 10.25236/FAR.20190301. Disponível em: <https://francispress.com/papers/706> Acesso em: 14 jul 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Fernanda Aparecida Caetano

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: fernan-dynha@hotmail.com

RESUMO

O coordenador pedagógico é o profissional que atua junto aos docentes, em especial no seu processo de formação em serviço, entretanto percebe-se uma ausência de formação específica para este profissional que acaba se constituindo em sua própria prática. Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições da teoria histórico-cultural como base epistemológica para a atuação do coordenador pedagógico na formação docente. Como aporte teórico tomamos como base alguns conceitos propostos pela teoria histórico-cultural. Como procedimentos metodológicos utilizamos da pesquisa pesquisa-ação cujo objetivo maior é unir teoria à prática para pensar em determinada realidade no próprio processo de pesquisa. Diante disso destacamos que quando o coordenador está imerso em um processo formativo com base em um corpo teórico consistente sua atuação, enquanto agente mediador, se torna mais intencional e direcionada de modo que atenda as reais necessidades dos docentes. Isso requer um processo formativo junto ao coordenador de modo que ao compreender como se dá seu trabalho de maneira intencional e consciente possibilita novas formas de ensinar e aprender na escola.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Mediação; Formação docente.

THE CONTRIBUTIONS OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY TO THE PERFORMANCE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

ABSTRACT

The pedagogical coordinator is the professional who works with teachers, especially in their process of training in service, however there is a lack of specific training for this professional that ends up constituting their own practice. Therefore, this work aims to better understand the contributions of historical-cultural theory as an epistemological basis for the role of the pedagogical coordinator. As a theoretical contribution we base some concepts proposed by the historical-cultural theory. As methodological procedures we use research-action research whose main objective is to unite theory to practice to think about certain reality in the research process itself. In view of this, we emphasize that when the coordinator is immersed in a training process based on a consistent theoretical body his performance, as a mediator, becomes more intentional and directed so that meets the real needs of teachers. This requires a training process with the coordinator so that understanding how their work is done intentionally and consciously enables new ways of teaching and learning in school.

Keywords: Action- research; Mediation; Teacher training.

LOS APORTES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL AL DESEMPEÑO DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO

RESUMEN

El coordinador pedagógico es el profesional que trabaja con los docentes, especialmente en su proceso de formación en servicio, sin embargo, falta una formación específica para este profesional que termina constituyendo su propia práctica. Por lo tanto, este trabajo tiene como principal objetivo discutir las contribuciones de la teoría histórico-cultural como base epistemológica para el papel del coordinador pedagógico en la formación docente. Como aporte teórico, tomamos como base algunos conceptos propuestos por la teoría histórico-cultural. Como procedimientos metodológicos se utilizó la investigación-acción, cuyo principal objetivo es unir la teoría y la práctica para pensar una determinada realidad en el propio proceso de investigación. Ante esto, destacamos que cuando el coordinador está inmerso en un proceso de formación basado en un cuerpo teórico consistente, su actuación, como agente mediador, se vuelve más intencional y dirigida para que responda a las necesidades reales de los docentes. Esto requiere

un proceso de formación con el coordinador para que, al entender cómo se hace su trabajo de manera intencional y consciente, posibilite nuevas formas de enseñar y aprender en la escuela.

Palabras clave: Investigación para la Acción; Mediación; Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte da premissa de discutir as contribuições epistemológicas da teoria histórico-cultural na atuação do coordenador pedagógico, tendo em vista que esse profissional no bojo de suas atribuições, sobretudo, na formação em serviço do docente, não possui um referencial teórico que vai nortear sua atuação na escola, visto que ao assumirmos a função, não há um direcionamento em o que o como deve ser pautado a atuação, ocorrendo em muitos casos um “desvio” da sua real função ou aquele que vai “apagar incêndios” na escola, além disso, não há uma formação específica para tal função e o profissional acaba por se constituir em sua própria prática.

Somando –se a isso, realizamos buscas de pesquisas no que tange aos estudos sobre a categoria mediação do coordenador pedagógico na perspectiva histórico-cultural, para tanto, utilizamos como fonte de buscas, o “Banco de Teses e Dissertações da CAPES”, a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD” e o “OASISBR – Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto”. Nos três repositórios utilizamos como filtro de pesquisas, teses e dissertações, em programas de pós-graduação em Educação na área de Ciências Humanas nos anos de 2000 a 2020, em que os descritores aparecessem no título do trabalho ou assunto principal, destacamos então a existência de uma lacuna, no que tange aos estudos sobre a categoria mediação do coordenador pedagógico na perspectiva histórico-cultural, trazendo uma relevância acadêmica ao nosso objeto de estudo.

Posto isso, antes de pensarmos sobre as contribuições da teoria histórico-cultural como base epistemológica na atuação do coordenador pedagógico vamos refletir brevemente sobre o papel desse profissional na escola.

De acordo com a resolução SEDUC 3 (2021), do Estado de São Paulo, as funções do coordenador pedagógico dizem respeito a: acompanhar professores e alunos nos processos de ensinar e aprender, orientar os docentes por meio de formação em serviço e de acordo com o currículo da instituição, realizar o planejamento das atividades pedagógicas, utilizar dados de frequência e desempenho dos alunos para propor ações que visam a melhoria da qualidade do ensino, coordenar e avaliar intervenções em estudos de reforço e recuperação escolar, oferecendo subsídios aos docentes neste processo, orientar os professores em concepções e práticas de gestão democrática, principalmente o envolvimento e participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e promover espaços dialógicos entre docentes, pais e alunos da comunidade escolar.

Nesse sentido entendemos que o coordenador pedagógico é o profissional que tem como função primordial o trabalho conjunto com o docente para a melhoria dos processos de ensinar e aprender na escola, quando esse trabalho se torna consciente para ambos os lados a escola pode ser transformada de dentro para fora e conseqüentemente de fora para dentro.

Essa prática mediada vai assegurar:

- 1- a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- 2- a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- 3 - as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos; [...] (São Paulo, 2021, p.5).

Compreendemos, a partir de Vazquez (1979), que a práxis na escola constitui-se como uma prática efetivamente transformadora da realidade e, nesse sentido não bastam as reformas, há que se pensar em transformação da escola desde a sua estrutura e dinâmica.

É por acreditarmos na práxis a ser construída coletivamente no interior da escola, que decidimos investir na mediação do coordenador pedagógico como agente de transformações humanas, enfatizando o seu papel na defesa da autonomia da escola para traçar seus rumos na direção da apropriação dos

conhecimentos, colocando-a a serviço da formação continuada dos seus educadores, com vistas à formação dos alunos, como também de seus familiares, na conquista de sujeitos conscientes e críticos e, portanto, capazes de assumir seu papel na transformação da escola e da própria sociedade.

Nesse caso, a escola se torna um local em que gestores, professores, alunos e familiares, sejam reconhecidos como os sujeitos da escola, os quais, devidamente organizados e respeitados na sua especificidade, poderão construir coletivamente as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos, sendo que esse processo implica, segundo nossa defesa, uma formação continuada no interior da própria escola e configurada por um processo interventivo formativo voltado à construção de consciências críticas dos sujeitos participantes da escola mediado pelo coordenador pedagógico.

Acreditamos que esse referencial teórico pautado na teoria histórico-cultural traz contribuições significativas para direcionar a atuação do coordenador pedagógico, visto que a categoria mediação é um aspecto fundamental dentro da sua função.

Antes de abordarmos a categoria mediação, vamos trazer algumas considerações sobre a concepção de homem e desenvolvimento a partir desse corpo teórico e como essa categoria se insere nesse processo dialético de humanização do homem.

Segundo Luria (1967), o ser humano é entendido como ser histórico e social que se desenvolve na relação com o outro imersos em um contexto cultural, o que torna o homem humano é a sua atividade consciente e diferencia o comportamento humano do comportamento dos animais, sendo que essas diferenças podem ser sintetizadas em três traços fundamentais: o primeiro se refere ao fato de o homem não se constituir somente por aspectos biológicos, mas predominantemente por aspectos sociais, sobretudo, suas características psicológicas.

O segundo traço refere-se à atividade teleológica consciente que engendra a possibilidade de o homem reter conhecimentos que orientam suas ações a partir de finalidades pré-idealizadas em pensamento. O terceiro traço diz respeito à capacidade de aprender por meio da interação com o outro mais experiente, podendo, assim, se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente.

Luria (1979) destaca que dois fatores foram determinantes para que houvesse um salto qualitativo de transição na história natural dos animais à história social do homem, o primeiro é o trabalho social, consideramos também o emprego dos instrumentos de trabalho, fato esse que contribuiu significativamente para a mudança da atividade do homem primitivo, já que ao preparar um instrumento de trabalho o homem tem que saber como e onde esse instrumento será utilizado,

O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento (LURIA, 1979, p. 76).

A esse conhecimento chamamos de primeira forma de atividade consciente, nesse sentido a atividade consciente do homem resulta de novas formas históricas – sociais de atividade- trabalho.

O comportamento animal é voltado para uma satisfação de uma necessidade imediata, se alimentar, por exemplo, já o homem, ao preparar esse instrumento sua atividade separa-se da ação, ou seja, ele cria um instrumento não para se alimentar dele, e sim para abater um animal que servirá de alimento, o que requer um processo mental, ou seja,

A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento — surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem — dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma "ação" que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados (LURIA, 1979, p. 76, GRIFOS DO AUTOR).

Além disso, a preparação de instrumentos requer vários procedimentos, o que exige várias operações auxiliares dirigidas por um “objetivo consciente, que adquire sentido apenas na comparação dessas ações com o resultado final” (LURIA, 1979, p. 77).

O segundo fator é o surgimento da linguagem que possibilita a formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem, pois é através dela que o homem transmite informações e assimila as experiências acumuladas por gerações,

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. Assim, na linguagem, a palavra "cadeira" designa um tipo de móvel que serve de assento, [...] LURIA, 1979, p. 78

Essa linguagem não existe entre os animais, pois estes emitem apenas ruídos que são interpretados pelos grupos das mesmas espécies, já no homem surgiu devido à necessidade transmitir informações ao outro no processo de trabalho conjunto.

Essa linguagem que surgiu no meio humano não era uma linguagem propriamente dita, podia se dizer que era um conjunto de sons acompanhado por gestos que só fazia sentido dentro da situação em que ela surgiu. Após muito tempo a linguagem de sons se separou da ação prática e começou adquirir sua independência e foi evoluindo até chegar a um sistema de códigos independentes (LURIA, 1979).

Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isto têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência. (LURIA, 1979, p. 80)

O autor ainda destaca que, a linguagem teve uma função primordial na reorganização da atividade consciente do homem, pois possibilitou que o homem além de discriminar objetos pudesse conservá-lo em sua memória, por exemplo, quando se fala a palavra maçã, você não precisa ver uma para pensar em suas características, sabor, etc.

O segundo papel essencial da linguagem se dá ao fato de possibilitar ao homem abstrair as propriedades de um objeto e relacioná-las a determinadas categorias, ou seja, permite ao homem sair do plano da percepção, por exemplo, o relógio é um objeto que serve para marcar as horas, mas para ser um relógio e marcar as horas, não precisa necessariamente ter ponteiros, (LURIA, 1979).

Nesse sentido a linguagem passa a ser o veículo de pensamento que assegura a transição entre o sensorial ao racional, ou seja, entre o senso comum e o conhecimento científico.

A terceira função essencial da linguagem é a transmissão de informações que se formou na história social da humanidade, ou seja, possibilitou ao homem se apropriar das objetivações e habilidades humanas construídas ao longo do tempo.

Nesse sentido, a linguagem é um dos fatores mais importantes no processo de desenvolvimento da consciência e do homem, que só acontece por meio da relação com o outro mais desenvolvido. Sobre o papel do outro, Vigotski (1931, p.101, tradução nossa) destaca que “[...] todo o interno nas funções psíquicas superiores foi externo”.

Todo o contato que a criança estabelece com o adulto é semelhante ao comportamento dos animais, por meio de olhar, gritando, agarrando o outro pela manga, em um nível mais superior de desenvolvimento, aparecem as relações mediadas por meio da comunicação que é mediada pelo signo que conforme já dissemos, primeiro é externo para depois ser interno, por exemplo, quando a criança tenta pegar algo fora do seu alcance ele estende as mãos em direção ao objeto, que para ela é um movimento fracassado na tentativa de pegar o objeto, quando a mãe interpreta esse movimento da criança como uma indicação e pega o objeto para a criança, a situação muda, o gesto indicativo se torna um gesto para o outro (VIGOTSKI, 1931, tradução nossa), como concebe o autor.

São as outras pessoas que conferem um primeiro sentido ao fracassado movimento da criança. Somente mais tarde, a criança relaciona o seu movimento fracassado com a situação objetiva, o mesmo começa a considerar seu movimento como uma (p. 102).

Sendo assim, a criança é a última pessoa a ter consciência do seu gesto, primeiro é compreendido pelo outro para depois ser compreendido por ela mesma, por esse motivo primeiro é externo para depois ser interno, ou seja, o desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos, o social que ele

denomina de interpésíquico e o psicológico, intrapsíquico, esse processo do externo para o interno transforma as estruturas e funções.

Assim sendo, tudo o que é cultural é social, pois o desenvolvimento cultural da conduta está relacionado diretamente com o desenvolvimento social, ou seja, “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são os fundamentos da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI, 1931, p. 104 TRADUÇÃO NOSSA).

Isso posto, Vigotski (2007), trata o conceito de mediação a partir de dois aspectos, o primeiro por signos e o segundo por meio de outra pessoa mais experiente. Assim, a operação com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta que tem a função de estabelecer uma nova relação entre o comportamento e a situação problema, esse signo passa a agir sobre o indivíduo e não sobre o ambiente, pois possibilita novas formas de pensar.

O processo de estímulo e resposta é substituído por um ato mediado que é apresentado por Vigotski (2007) através da figura abaixo. Onde S- indica o comportamento, o estímulo, R – a resposta e X – o signo que tem a função mediadora.

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento, criando novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura, já que o estímulo auxiliar possui uma função específica de ação reversa, ou seja, possibilita retomar o processo através do próprio ato de pensamento, permitindo o controle do seu próprio comportamento. Complementa que é o ato mediado por signos que vai possibilitar essa superação das funções elementares pelas superiores, já que se trata de um estímulo entre o sujeito e o objeto de conhecimento, por exemplo, a palavra é um signo que possibilitou o homem a aprender nomear objetos e se apropriar de conhecimentos, nas palavras do autor,

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem (VYGOTSKI 1997, apud MARTINS, 2013, p. 133).

O conceito de mediação, portanto, [...] “ultrapassa a relação aparente entre as coisas [...] impondo-se como interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 133).

O ato mediado por signos só promove o desenvolvimento se possibilitar novas formas de pensamento, a educação é um exemplo de atividade mediada por signos, pois é por meio dos conteúdos escolares que acontece o desenvolvimento dos conceitos científicos e promove o desenvolvimento humano. Esses meios de possibilitar o pensamento o autor nomeia de “ferramentas psíquicas ou signos” que,

Outra coisa não são, senão, ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação. Portanto, os signos são fenômenos supraindividuais, elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino (MARTINS, 2013, p. 133-134).

O signo enquanto representação mental de um objeto é considerado algo social que precisa ser aprendido, essa apropriação leva em conta a relação do sujeito com o objeto e o par mais desenvolvido.

As funções superiores são de natureza social sendo considerada um ato educativo e o papel da educação escolar é fundamental nesse processo, o ensino de maneira intencional, sistematizado e sequenciado possibilitará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do ser humano como um todo.

Podemos considerar então que a educação é uma atividade mediada por signos, sobretudo, “como conteúdos da educação e ela como traço ineliminável da humanização” (MARTINS, 2013, p. 133).

Assim, os processos de apropriação e internalização das objetivações humanas disponibilizadas a cada indivíduo particular se dá por meio dos signos e de outros indivíduos, ou seja, por meio do processo educativo.

Partindo desse pressuposto que a categoria mediação ganha destaque, já que na relação dialógica e formativa entre os pares (coordenador e professor) que novas formas de pensamentos serão elaboradas,

ou seja, a partir de um estímulo (situação de formação no processor relacional) que possibilita a transformação do pensamento, portanto, o desenvolvimento do professor se dará na superação das contradições entre as formas primitivas e superiores de pensamento.

Diante disso, o objetivo dessa pesquisa será discutir como a teoria histórico – cultural pode contribuir para a atuação do coordenador pedagógico tomando como base a minha própria prática enquanto coordenadora pedagógica.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa utilizamos a pesquisa-ação que se trata de uma pesquisa participante cujo objetivo maior é unir a teoria à prática para pensar em determinada realidade no próprio processo de pesquisa. Segundo Engel (2000) [...] é um meio de desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática, podendo ser utilizada em situações em que o pesquisador quer repensar sua própria prática como é o nosso caso, pensar as contribuições da teoria histórico-cultural na nossa atuação.

Para tanto, conforme já mencionamos, fizemos um levantamento de dados para identificarmos como tem se dado as pesquisas que envolvem a temática proposta. Utilizamos como fonte de buscas, o “Banco de Teses e Dissertações da CAPES”, a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD” e o “OASISBR – Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto”. Nos três repositórios utilizamos como filtro de pesquisas, teses e dissertações, em programas de pós-graduação em Educação na área de Ciências Humanas nos anos de 2000 a 2020, por acreditarmos que seria um período suficiente para nos fornecer elementos que justifiquem a relevância desse estudo, selecionamos descritores que aparecessem no título do trabalho ou assunto principal.

Os descritores buscados foram “mediação; coordenador pedagógico”, para compreendermos como a categoria mediação tem sido relacionada ao coordenador pedagógico, no segundo descritor, pesquisamos os termos “mediação; Teoria Histórico Cultural”, a fim de entendermos como a categoria tem sido estudada neste referencial teórico. Os resultados das pesquisas serão discutidos no próximo item.

Após a pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica sobre os principais conceitos da teoria histórico-cultural, em especial o de mediação, para identificar como esses conceitos podem contribuir para a melhoria da nossa atuação enquanto coordenadora pedagógica no processo formativo dos docentes dando lhes um direcionamento intencional e que seja significativo para atuação de ambos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Richardison (2022) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que visa produzir mudanças na ação, a partir da compreensão da própria prática ou da situação em que se produz essa prática. Esse tipo de pesquisa, segundo o autor, é realizado em quatro etapas, diagnóstico, ação, avaliação e reflexão.

Na etapa do diagnóstico o pesquisador define um problema que será objeto de possibilidades de ações para solucioná-lo. No nosso caso é a ausência de um referencial teórico que norteia o trabalho do coordenador pedagógico, principalmente no que tange a formação docente, atrelado a essa problemática constatamos que a categoria mediação conforme posta na teoria histórico-cultural não apresenta estudos aprofundados relacionados a atuação do coordenador pedagógico.

O primeiro descritor pesquisado foi “mediação; coordenador pedagógico”, para compreendermos como a categoria mediação tem sido relacionada ao coordenador pedagógico.

No banco de teses e dissertações da CAPES, constatamos 984 pesquisas, sendo 642 dissertações e 342 teses, foram selecionados 5 trabalhos de acordo com os descritores pontuados. Na BDTD, identificamos 147 pesquisas, sendo 93 dissertações e 54 teses, selecionados 3 trabalhos, no OASISBR, encontramos 31 pesquisas, sendo 21 dissertações e 6 teses e 5 trabalhos selecionados. Considerando os trabalhos que se repetem nos repositórios pesquisados, somam-se 8 trabalhos, nos quais 5 são dissertações e 3 teses.

As dissertações são: “O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral” (PATTARO, 2013), “A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente” (Sousa, 2014), “Experiências estéticas na formação de professores na escola: mediação da professora coordenadora” (GONÇALVES, 2020), “O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis” (OLIVEIRA, 2021),

“Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos” (CORRÊA, 2015).

As teses encontradas foram; “A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática” (MOSQUINI, 2019), “Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso” (HENRIQUES, 2019), “A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização” (BEZERRA, 2010).

Em síntese, no primeiro descritor totalizaram 8 trabalhos, alguns tratam a mediação do coordenador pedagógico enquanto parte fundamental da direcionamento do trabalho docente por meio de um processo de formação continuada tais como: (MOSQUINI, 2019), (SOUZA, 2014), (HENRIQUES, 2019), (GONÇALVES, 2020), (BEZERRA, 2010), CORRÊA (2015), (OLIVEIRA 2021), porém direcionados a vertentes e objetos do conhecimento distintos e específicos, tais como o ensino da matemática (MOSQUINI, 2019), Educação de Jovens e Adultos (BEZERRA, 2010), CORRÊA (2015), (OLIVEIRA 2021), educação infantil (GONÇALVES, 2020), desenvolvimento do profissional docente (HENRIQUES, 2019).

Compreendemos que neste descritor há uma lacuna em estudos aprofundados sobre a categoria mediação na perspectiva Histórico-Cultural quando se discute o papel mediador o coordenador pedagógico, visto que as discussões são direcionadas para outros objetos de estudo, como podemos ver pelo próprio título dos trabalhos.

No segundo descritor pesquisamos os termos “mediação; Teoria Histórico Cultural”, a fim de compreendermos como a categoria tem sido estudada neste referencial teórico.

No banco de teses e dissertações da CAPES, constatamos 1293 pesquisas, sendo 849 dissertações e 444 teses, foram selecionados 3 trabalhos. Na BDTD, identificamos 235 pesquisas, sendo 159 dissertações e 76 teses, selecionados 4 trabalhos, no OASISBR, encontramos 23 pesquisas, sendo 14 dissertações e 7 teses e 1 trabalho selecionado. Ainda, considerando alguns trabalhos que se repetem, temos 7 pesquisas, sendo 3 dissertações e 4 teses.

As dissertações foram: “A mediação no curso de pedagogia-EAD: um estudo na perspectiva histórico-cultural” (SOUZA, 2013), “Mediação Escolar no Ensino da Matemática: Unidade entre Teoria e Prática na Perspectiva Histórico-Cultural”, (FARIA, 2019), O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica” (ANDRADA, 2006).

Já a teses: “O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino” (LIZZI, 2020), “Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural” (MELLO, 2016), “Mediação midiática e teoria histórico-cultural: aproximações pedagógicas” (BIANCHINI, 2011), “Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural” (SOUSA, 2019).

Podemos dizer que os trabalhos discutem a categoria mediação na perspectiva histórico-cultural em uma vertente mais ampla. (Andrada, 2006), discute a mediação do professor no aprendizado dos alunos (Faria, 2019), traz a mediação do professor no ensino da matemática, (Souza, 2013), (Sousa, 2019), (Bianchini, 2011), discutem a mediação da EAD e recursos tecnológicos e midiáticos no aprendizado dos alunos, respectivamente, (Lizzi, 2020), propõe a mediação de conceitos enquanto possibilidade de desenvolvimento dos alunos e (Mello, 2016), traz a categoria mediação enquanto possibilidade de inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Neste descritor podemos dizer que a categoria mediação aparece como elo de ligação entre o sujeito e objeto possibilitando novas formas de pensar, entretanto não possui relações com a atuação do coordenador pedagógico.

Nesta etapa do diagnóstico, com base nos dados acima, notamos que de fato, existe uma lacuna entre a teoria histórico-cultural e a atuação do coordenador, nos remetendo a estabelecer essas relações a partir da a categoria mediação é o elo central na atuação do coordenador pedagógico, visto que no processo relacional entre esse profissional e os docentes novas formas de pensamento surgirão. Assim, os processos de apropriação e internalização das objetivações humanas disponibilizadas a cada indivíduo particular se dá por meio dos signos e de outros indivíduos, ou seja, por meio do processo educativo, assim como na relação professor-aluno e professor-coordenador.

Richardson (2022) destaca que na segunda etapa da pesquisa-ação temos o planejamento da ação e ação, a partir da problemática inicial. Partindo do entendimento de que o coordenador é o principal agente de formação em serviço do professor, a partir da reflexão sobre a nossa prática foi possível entender que existe a necessidade de um direcionamento para o coordenador para que este possa atuar junto aos docentes.

Mensalmente é oferecido aos coordenadores pedagógicos formações na Diretoria Regional de Ensino, a fim de contribuir para os conhecimentos teóricos dos coordenadores e reaplicar com os docentes. No período da pesquisa pudemos observar que juntamente com essas formações oferecidas pelo governo Estadual e formações buscadas pela própria pesquisadora, em especial o MBA em gestão escolar, mais elementos subsidiaram a formação oferecida aos professores em serviço, ou seja, quando o coordenador se forma e tem um contato maior com aspectos teóricos que norteiam os processos de ensino e aprendizagem, mais condições de promover a formação do professor ele terá e esses reflexos puderam ser observados pela própria pesquisadora durante a rotina de aula junto aos professores.

Como pontua a psicologia histórico-cultural que o aprendizado é que promove o desenvolvimento, portanto, as duas teorias partem da premissa que o homem se desenvolve na medida que se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados na relação com o outro.

Reiteramos que não é toda aprendizagem que promove o desenvolvimento,

Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 136).

Tais condições, requer o planejamento intencional das ações didáticas de modo que esses conteúdos sejam transmitidos de maneira significativa. Para tanto é necessário uma intencionalidade na ação de todos os envolvidos, conforme Mello (2020) aponta quando diz que toda a atividade humana precisa de uma organização consciente de sequências de ações diversas e coerentes com uma finalidade específica que também tem que ser elaborada de maneira consciente, isso vale tanto para o trabalho com os professores quanto com coordenador e a partir do momento formativo em que o coordenador participa, várias ações podem ser organizadas de maneira consciente que podem contribuir com o desenvolvimento consciente dos próprios professores.

A terceira etapa da pesquisa-ação é a avaliação, não se trata de uma avaliação fechada e sim de todo o processo da ação e dos resultados obtidos Richardson (2022). Ao analisar todo o contexto da nossa atuação junto aos docentes, percebemos que, quando existe uma formação direcionada para o coordenador e este dispõe de meios para estudos e aprofundamento dos conhecimentos que envolvem a sua função, o direcionamento do trabalho docente se torna mais claro e significativo, visto que o coordenador enquanto mediador desse processo, vai criar condições para que o professor descubra a melhor maneira de ensinar o aluno (Vasconcelos, 2019), e ao formar o professor, o coordenador também se forma e novos conhecimentos vão sendo agregados, novas problemáticas vão surgindo, destacando a necessidade de um processo de formação contínua.

A última etapa da pesquisa-ação é a reflexão, onde apontaremos as contribuições da teoria histórico-cultural enquanto base epistemológica da atuação do coordenador pedagógico.

Quando nos remetemos a uma das funções do coordenador enquanto profissional que atua diretamente com a formação docente, quando feita de maneira intencional contribui com a elevação do nível de pensamento dos professores. Essa relação entre os pares é o aspecto fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, que segundo Vygotski (1998) toda função psicológica se desenvolve em dois planos, na atividade coletiva (intersíquica) e nas atividades individuais (intrapíquicas).

Seguindo essa lógica que acreditamos que o coordenador enquanto agente mediador na formação docente novas formas de pensamento serão internalizadas por esse professor, tendo em vista que esse profissional desempenhando um trabalho intencional e direcionado a partir da sua própria conscientização por meio de uma base teórica será capaz de direcionar e transmitir esse conhecimento de modo que os professores se apropriem e consiga transformar a sua consciência também, não foi objetivo desse trabalho tecer considerações sobre a conscientização do professor por meio da formação proposta pelo

coordenador, porém, defendemos a ideia de que esse é o primeiro passo para um trabalho direcionado, aonde o coordenador se forma para que possa ser um formador.

Mello (2020) aponta que a mediação do pensamento se dá quando o indivíduo estabelece relações, faz comparações, interage, pensa por abstrações, ou seja, a mediação é uma categoria que envolve a mudança do pensamento pela via do conhecimento teórico e o coordenador partindo de uma intencionalidade será o principal agente desse processo.

CONCLUSÕES

Partindo dessas observações entendemos que a teoria histórico-cultural traz grandes contribuições para atuação do coordenador pedagógico enquanto agente mediador do trabalho docente por meio de ações formativas, conscientes e intencionais, contribuindo para a transformação da consciência dos professores, estabelecendo uma dinâmica de ação e reflexão que avança cada vez mais na melhoria da sua prática por meio da teorização.

Constatamos que existe a necessidade de uma formação contínua para o coordenador de modo que possa se apropriar de novos conceitos que subsidiarão sua prática, formações que estejam voltadas as necessidades da escola direcionadas por uma teoria que traga subsídios para o coordenador e por consequência para os docentes, visualizamos essa possibilidade a partir de estudos direcionados pela Pedagogia Histórico-Crítica que, defende, sobretudo, a transmissão dos conteúdos clássicos de maneira sistematizada e intencional para que o ser humano guie sua cotidianidade a partir de elaborações mais elevadas criadas e organizadas pela experiência do gênero humano, considerando todo o seu processo histórico e social.

Outra possibilidade seria o coordenador elaborar um plano de formação intencional e sequenciado, a partir das observações que são feitas na escola, de modo que possa estabelecer uma conexão entre teoria e prática docente para que sua ação tenha mais significado, já que a reflexão teórica ganhará um novo significado ao ponde de transformar a própria prática e esse processo contínuo e dialético sempre vai ressignificando o real pela via do conhecimento teórico, se considerando também, o aspecto da construção-desconstrução que é superar um conhecimento antigo por incorporação de um conhecimento novo, superar o formalismo para se construa novas possibilidades de práticas mais humanizadoras, para que possamos pensar no processo de humanização de todos os envolvidos no ambiente educacional, principalmente do coordenador pedagógico, que também se desenvolve a partir da sua atuação, se configurando na dialética do ser e do vir a ser, mediado pela teoria.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho trouxe uma grande contribuição para a formação profissional das autoras pelo fato de possibilitar a reflexão teórica por meio da prática em serviço, trazendo elementos para direcionar uma nova prática alicerçada na práxis (prática-teoria-prática), superando e direcionando o conhecimento inicial. O trabalho não contou com nenhuma **agencia** de fomento.

As autoras declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2010.

BIANCHINI, Angelo Rodrigo. **Mediação midiática e teoria histórico-cultural: aproximações pedagógicas**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília, 2011.

CORRÊA, Wilian Cândido. **Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2015.

ENGEL. Guido Irineu. **Pequisa-ação**. Educar. Curitiba, n.16, p. 181-191. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.214>

FARIA, Luciana. **Mediação Escolar no Ensino da Matemática: Unidade entre Teoria e Prática na Perspectiva Histórico-Cultural**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Oeste do Paraná. Cascavel, 2019.

GONCALVES, Rosy. **Experiências estéticas na formação de professores na escola: mediação da professora coordenadora**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro) – Rio Claro, 2020.

HENRIQUES, Joselene Rodrigues. **Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba–Piracicaba, 2019.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. **O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral – Introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. V. I. p. 71-84.

_____. A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral: Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. V.4. p. 17-51.

Martins, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 5, n.2, 2013, p. 130–143. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>

MELO, Hilce Aaguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

MELLO, Maria Aparecida. **O conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Prática Pedagógicas**. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano XIV, n. 23, p. 72-89, jan. /Jun. 2020. <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i23.7317>

MOSQUINI, Juliane do nascimento. **A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) – Presidente Prudente, 2019.

OLIVEIRA, Érica Franco de. **O trabalho de mediação curricular praticado por coordenadoras pedagógicas na EJA da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: andarilhagens entre os limites do real e as resistências possíveis**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora, 2021.

PATTARO, Rita de Cassia ventura. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa ação?** Disponível em: <https://ieeab.weebly.com/uploads/4/3/8/3/43832727/richardson_como_fazer_pesquisa_acao.pdf> Acesso em 13/07/2022.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 3**. Dispõe sobre a função gratificada do professor coordenador e dá providências correlatas. 11/01/2021. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em 17/05/2021.

SOUSA, Daniela Rodrigues de. **Tecnologia na mediação do trabalho docente**: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2019.

SOUZA, Marcia Guimaraes oliveira de. **A mediação no curso de pedagogia-EAD**: um estudo na perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado). Universidade de Uberaba. Uberaba, 2013.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia das práxis**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo III Madri: Academia de ciencias pedagógicas de la URSS, 1931. p. 94-117.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. O desenvolvimento de conceitos científicos na infância. In: _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 103-147.

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO.

Nelson Pereira da Costa Filho¹, Luis Henrique Ramos Alves²

¹Faculdade Solidária do Oeste Paulista – FASOL, Presidente Prudente, SP. ²Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: ncostafilho.adv@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente estudo é realizar uma análise bibliográfica acerca das metodologias ativas de aprendizagem e sua possibilidade de aplicação no ensino jurídico. Para alcançarmos o objetivo proposto, qual seja a possibilidade de aplicação de metodologias ativas no ensino jurídico, utilizamos da abordagem qualitativa. Para tanto utilizamos da plataforma na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e teses/dissertações do banco digital de teses e dissertações (BDTD). Para se chegar ao objetivo proposto realizamos uma análise sobre o ensino jurídico e suas práticas pedagógicas, buscando evidenciar o seu contexto histórico, bem como, a metodologia tradicional de ensino utilizada. Em sequência, foi realizada uma análise sobre as metodologias ativas buscando conceituá-las e demonstrar algumas das metodologias existentes e que podem ser utilizadas no contexto jurídico. Ainda, buscou-se evidenciar a possibilidade de aplicação de metodologias ativas no ensino jurídico, demonstrando como a sua utilização pode vir a enriquecer o desenvolvimento dos estudantes e trazer benefícios para a construção de um estudo colaborativo e autônomo. Ao final, de acordo com as pesquisas bibliográficas restou-se demonstrado de forma clara a existência da possibilidade de utilização de metodologias ativas de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem no ensino jurídico, existindo ainda inúmeras metodologias que podem ser utilizadas, as quais, possuem o condão de desenvolver o protagonismo dos estudantes na construção do seu conhecimento.

Palavras Chaves: Metodologias ativas; Ensino jurídico; Estudo colaborativo; Inovação; Autonomia discente.

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES AND THEIR APPLICATION IN LEGAL EDUCATION.

ABSTRACT

The aim of this study is to carry out a bibliographical analysis about active learning methodologies and their possibility of application in legal education. In order to achieve the proposed objective, which is the possibility of applying active methodologies in legal education, we use a qualitative approach. For that, we used the platform at the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and theses/dissertations from the digital database of theses and dissertations (BDTD). To reach the proposed objective, we carried out an analysis of legal education and its pedagogical practices, seeking to highlight its historical context, as well as the traditional teaching methodology used. In sequence, an analysis was carried out on the active methodologies, seeking to conceptualize them and demonstrate some of the existing methodologies that can be used in the legal context. Still, we sought to highlight the possibility of applying active methodologies in legal education, demonstrating how their use can enrich the development of students and bring benefits to the construction of a collaborative and autonomous study. In the end, according to the bibliographic research, it was clearly demonstrated the existence of the possibility of using active learning methodologies in the teaching-learning process in legal education, there are still numerous methodologies that can be used, which have the ability to develop students' protagonism in the construction of their knowledge.

Keywords: active Methodologies; legal Education; Collaborative study; Innovation; Student autonomy.

METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es realizar un análisis bibliográfico sobre metodologías de aprendizaje activo y su posibilidad de aplicación en la educación jurídica. Para alcanzar el objetivo propuesto, que es la posibilidad de aplicar metodologías activas en la educación jurídica, utilizamos un enfoque cualitativo. Para eso,

utilizamos la plataforma de la Biblioteca Científica Electrónica en Línea (Scielo) y las tesis/disertaciones de la base de datos digital de tesis y disertaciones (BDTD). Para alcanzar el objetivo propuesto, realizamos un análisis de la educación jurídica y sus prácticas pedagógicas, buscando resaltar su contexto histórico, así como la metodología de enseñanza tradicional utilizada. En secuencia, se realizó un análisis sobre las metodologías activas, buscando conceptualizarlas y demostrar algunas de las metodologías existentes que pueden ser utilizadas en el contexto legal. Aún así, buscamos resaltar la posibilidad de aplicar metodologías activas en la educación jurídica, demostrando cómo su uso puede enriquecer el desarrollo de los estudiantes y traer beneficios para la construcción de un estudio colaborativo y autónomo. Al final, según la investigación bibliográfica se demostró claramente la existencia de la posibilidad de utilizar metodologías de aprendizaje activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación jurídica, aún existen numerosas metodologías que se pueden utilizar, las cuales tienen la capacidad de desarrollar el protagonismo de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos.

Palabras clave: Metodologías activas; Educación jurídica; Estudio colaborativo; Innovación; Autonomía del estudiante.

INTRODUÇÃO

Conforme as atuais discussões a respeito da necessidade pelo desenvolvimento do estudante, como receptáculo *a priori* do conhecimento, torna-se um desígnio alcançar a melhor forma de conduzir o aprendizado para vencer os modelos tradicionais teóricos, especialmente no ensino jurídico, conforme se percebe desde a sua concepção.

As metodologias ativas mostram-se soluções extremamente eficazes no sentido de permitir o melhor desenvolvimento do discente, por meio de métodos específicos, possibilitando o protagonismo do estudante na desenvoltura acadêmica e facilitando sua autonomia. Neste sentido, o trabalho remonta a excelência com que os modelos de metodologia ativas encaixam perfeitamente nos moldes do ensino jurídico brasileiro.

Para tanto, esta apreciação acadêmica possui como escopo o esclarecimento da necessidade da implementação de metodologias ativas como forma de tornar o discente uma peça chave do seu próprio desenvolvimento acadêmico, bem como são extremamente efetivas no ensino jurídico.

Inicialmente buscou-se abordar o conceito e histórico a respeito do ensino jurídico para destacar sua essencial importância para a sociedade enquanto ciência social, principalmente em relação aos cursos de direito em território brasileiro e comparação dos métodos de ensino iniciais e a necessidade de alteração destes.

Conseqüentemente, *a posteriori*, expôs-se acerca das diversas formas de metodologias ativas, esclarecendo seus conceitos e principais aplicações, com apontamento da melhor metodologia enquanto aplicável pela plataforma de aprendizagem “Socrative”, decorrente de suas particularidades, tal e qual sua importância para o protagonismo do estudante, sob o auxílio do docente.

Por derradeiro, consignou a possibilidade e necessidade da implementação das metodologias ativas no ensino jurídico, como forma de moldar e evoluir as estruturas jurídicas, sempre com o melhor objetivo de alavancar o discente e prepará-lo para a realidade prática, por métodos suficientes que permitem seu protagonismo.

METODOLOGIA

Para alcançarmos o objetivo proposto, qual seja a possibilidade de aplicação de metodologias ativas no ensino jurídico, utilizamos da abordagem qualitativa. Conforme Bodgan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo”.

Assim, foi realizado uma pesquisa de cunho bibliográfico por meio da utilização de Dissertações, livros acerca do tema, artigos científicos e legislação sobre o ensino jurídico, partindo da premissa da possibilidade de aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico.

Para tanto utilizamos da plataforma na Scientific Electronic Library Online (Scielo) e teses/dissertações do banco digital de teses e dissertações (BDTD). Para a coleta dos dados utilizamos o

descriptor composto em português “metodologias ativas e ensino jurídico”. As fontes consultadas foram definidas a partir da área objeto de estudo bem como a correlação das bases com o tema objeto de pesquisa, assim como, por serem responsáveis pela indexação de trabalhos nacionais e internacionais.

RESULTADOS

Por meio das pesquisas bibliográficas foi possível concluir inicialmente que a sociedade está se transformando devido aos mecanismos tecnológicos existentes, sendo que atualmente a tecnologia já faz parte dos cotidianos das pessoas. Devido a esse fato, podemos observar que os estudantes já não são mais os mesmos, sendo que a utilização da metodologia tradicional de ensino não corresponde mais com os anseios atuais, entretanto, ao observarmos o curso de direito iremos verificar que o respectivo curso ainda é pautado pela metodologia tradicional de ensino.

É de se observar que atualmente existe inúmeras metodologias ativas de aprendizagem que podem ser responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento crítico; para a solução de problemas; práticas colaborativas que incentivam a criatividade e curiosidade, sendo elas por exemplo, *Aprendizagem baseada em problemas*, *Aprendizagem baseada em projetos*, *Aprendizagem por pares* etc.

Por meio das pesquisas bibliográficas realizadas podemos concluir que as metodologias ativas de aprendizagem trazem inúmeros benefícios para os estudantes principalmente no que diz respeito a construção da aprendizagem autônoma, sendo assim, subsiste a possibilidade de aplicação das metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico, visto que a aplicação tem o condão de desenvolver no estudante jurídico o protagonismo e autonomia discente na construção do seu conhecimento.

DISCUSSÃO

ENSINO JURÍDICO

Por tratar-se de um tema com inúmeras discussões, tal e qual extremamente imersivo, informa-se a crucial necessidade de mencionar o tópico, não obstante sua complexidade, apenas seu aspecto relevante para a proposta.

A construção do direito sem dúvidas é histórica, conforme se verifica do direito em sua íntegra, conforme se destaca de alguns exemplos irremediáveis, como em virtude *Magna Charta Libertatum*, de 1215, do Rei Inglês João, sob cognome “Sem Terra”.

Neste sentido, concorda Altavila (1964), conforme o comentário de Hommerding (2021, p. 249):

Para Jayme de Altavila, não seria aconselhável conceituar *a priori* a Magna Carta como uma *criação original* e tampouco como um *modelo constitucional*. Ela foi, sim, o espelho do seu tempo, do seu mundo; de uma *realeza fraudulenta*, pois, ao tempo de João Sem Terra, o que havia na Inglaterra era um desajuste entre a coroa e os homens herdeiros de uma tradição de honra e liberdade. Enfim, a Magna Carta retratou esses fatores decisivos de sua elaboração e das lutas de mais de meio século para o seu completo reconhecimento e aplicação. A Magna Carta, assim, encerra uma época histórica e reabre outra, devendo ser entendida como a *crisálida* ou o *modelo imperfeito das constituições posteriores* (Pinto Ferreira).

Evidencia-se, portanto, que as razões que desencadearam o surgimento da Magna Charta Libertatum, por seu precursor Rei João “Sem Terra”, conhecido pelos ingleses como *Due Process Of Law*, ou Devido Processo Legal, de acordo com Hommerding (2021), foram exatamente os levantamentos históricos da época.

Não se destoando da construção histórica, por igual monta (conjuntamente) o ensino jurídico é necessário para a sociedade, afinal, por dedutivo lógico, a constante evolução acarreta o desenvolvimento científico.

Nesses termos, Matthews (1994, p. 50):

A História promove melhor compreensão dos conceitos científicos e métodos. Abordagens históricas conectam o desenvolvimento do pensamento individual com o desenvolvimento das ideias científicas. A História da Ciência é intrinsecamente valiosa. Episódios importantes da História da Ciência e Cultura – a revolução científica, o darwinismo, a descoberta da penicilina etc. – deveriam ser familiares a todo estudante. A História é necessária para entender a natureza da ciência. A História neutraliza o

cientificismo e dogmatismo que são encontrados frequentemente nos manuais de ensino de ciências e nas aulas. A História, pelo exame da vida e da época de pesquisadores individuais, humaniza a matéria científica, tornando-a menos abstrata e mais interessante aos alunos. A História favorece conexões a serem feitas dentro de tópicos e disciplinas científicas, assim como com outras disciplinas acadêmicas; a história expõe a natureza integrativa e interdependente das aquisições humanas.

Notadamente, percebe-se que a própria história permite a evolução científica, bem como a construção do direito e a possibilidade do ensino jurídico, que evolui em sintonia com a sociedade.

Por todo exposto, evidenciado por Freitas (2002), é eficaz confirmar a extrema importância do ensino jurídico, como desenvolvimento histórico capaz de repercutir na sociedade sob diversos segmentos, o que justifica a diversidade e multidisciplinariedade do direito, embora uno.

Vencida esta etapa, cumpre esclarecer, conforme se extrai de Cavalieri Filho (2007, p. 72-73):

Enquanto o homem se empenhava em conquistar a Lua, perdia terreno em seu próprio grupo, permitindo a formação de um clima propício a lutas de classes, choques ideológicos, aumento da criminalidade. A explosão demográfica, por falta de uma ação preventiva, tomou-se um fato irreversível, sério, a ponto de um ex-presidente norte-americano afirmar que a mais perigosa sombra que ameaça a humanidade atualmente não é a bomba atômica, mas a cegonha. Compreendeu-se tardiamente que o progresso científico deve ser integrado, vinculado ao desenvolvimento social; só nesta harmonia traz benefício à humanidade, realizando-lhe os objetivos.

Nestes termos, a sociedade se deparou com um déficit no desenvolvimento social, decorrente da crescente pesquisa no campo das ciências exatas, o que ocasionou o atraso das ciências sociais, despertando uma enorme necessidade em buscar a evolução desta.

Continuadamente, Cavalieri Filho (2007, p. 74) expressa uma necessária conclusão:

Houve o despertar da consciência para a importância das ciências sociais e a necessidade de estudá-las, pesquisá-las, desenvolvê-las, como foi feito com as ciências exatas. Por isso, de algum tempo para cá tomou-se obrigatório o estudo das ciências sociais em quase todos os cursos superiores; inúmeras e extraordinárias obras foram escritas sobre o assunto, pesquisas e projetos desenvolvidos; criaram-se cursos universitários específicos nesse fascinante ramo [p. 72] do conhecimento humano, destinados a preparar especialistas em planejamento e organização social.

Desta forma, cumpre ao direito acompanhar as constantes evoluções da sociedade, pois determina um fator de extrema importância para o contexto social, o que demonstra repercutir em todos os segmentos desta, especialmente no que se refere à democracia e ordem social.

Neste sentido, o ensino jurídico comprova acentuado mérito, pois os cursos de direito objetivamente desenvolvem pensadores juristas, os quais colaboraram com o desenvolvimento social. Por outro análise, a sociedade tornar-se-á essencialmente produtiva, no que tange ao desenvolvimento das normas jurídicas, não somente no que se refere às observações do relacionamento, mas diretamente ligadas às leis que regem todo o país.

Indiscutivelmente, concorda La Torre (1978, p. 146):

(...) quando se fala de progresso da ciência jurídica, teria que se pensar especialmente na forma como, graças ao desenvolvimento desses métodos de análise, o jurista é capaz de enfrentar novos problemas e realidades partindo de um Direito que inevitavelmente vai ficando ultrapassado pela evolução social.

Deste modo, a colaboração do ensino jurídico está ligada ao desenvolvimento da sociedade. Faz-se necessário vencer tais desafios, os quais se darão pelo “desenvolvimento desses métodos” de estudo, bem como, atualmente, clamam pela utilização da tecnologia, seja para evolução do jurista ou da própria sociedade, que decorre deste artífice tão importante.

Especificamente em território brasileiro, as metodologias jurídicas remontam os meados do século XVIII, período em que se iniciaram os debates a respeito da criação das academias de ensino jurídico no Brasil (1827, não paginado), aderidos pela lei de 11 de agosto de 1827, nos seguintes termos:

Art. 11.º - O Governo creará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º. Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio. IMPERADOR com rubrica e guarda. (L.S.) VISCONDE DE S. LEOPOLDO.

Portanto, com o advento da lei, permitiu-se a criação das faculdades jurídicas em dois estados distintos da confederação, quais sejam nas cidades de São Paulo, e Olinda, no estado de Pernambuco, respectivamente.

Como forma de aproveitar a necessidade do desenvolvimento social, por meio do surgimento de pensadores juristas, nos moldes da evolução nacional, as novas universidades jurídicas focaram especialmente nos cargos de maior relevância social. A respeito do assunto, relata Marocco (2016, p. 31):

Os cursos de Direito no Brasil foram criados pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, sendo implantados, inicialmente, em São Paulo e Olinda. Importa mencionar a preponderância, nesse período inicial, do interesse na formação de magistrados sábios, peritos, advogados, bem como de deputados, senadores, cargos diplomáticos e empregos diversos no Estado (...)

Assim, os anos iniciais dos cursos de direito no Brasil, o que havia na realidade era uma predominância na busca de formação de magistrados, peritos, advogados, deputados, senadores, cargos diplomáticos e empregos diversos no Estado, ou seja, o próprio interesse no início do respectivo curso era com a formação e não com a aprendizagem, o que é confirmado por Koifman (2002).

A iniciativa profissionalizante dos artífices apresentou uma incrível expansão, que se deu pela desenvoltura dos cargos retratados pelo autor alhures retratado. Conforme Alves (2023):

A partir da análise dos tópicos anteriores é possível verificar e concluir que durante quase 180 anos os currículos mínimos do Curso de Direito se mantiveram com a intervenção estatal voltada para o ensino profissionalizante. Contata-se que somente nos últimos 20 anos é que houve uma mudança significativa para que fossem alteradas as diretrizes curriculares e o enfoque das disciplinas ocorresse sobre eixos formativos. Da análise, verifica-se que somente em 2021, há um ano praticamente, é que houve a inserção do Direito Digital e das práticas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação como parte dos componentes curriculares do ensino jurídico.

Portanto, a alteração deste método profissionalizante teve alteração somente nas ultimas duas décadas, colaborando para as modificações curriculares e moldes formativos. O direito em constante evolução, especialmente pelo método online, apresentou um grande salto para o desenvolvimento das metodologias de ensino jurídico, ganhando relevante espaço nos currículos.

Embora a metodologia inicial mais utilizada do ensino jurídico brasileiro certifique uma especialidade expositiva, nos termos do artigo 110 do Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, está se mantém presente, o que prejudica o desenvolvimento do ensino jurídico.

Sobre o tema, Burgarelli (2011, p. 92):

No que diz respeito à temática acerca da qualidade do ensino jurídico no Brasil, sem adentrar nos aspectos relativos às instituições de ensino propriamente ditas, é importante que se faça, primeiramente, uma abordagem sobre a relação metodologia/pedagogia utilizada pela maioria dos professores dessa parcela da educação. Isto porque, muitos docentes ainda tratam a questão se valendo dos modelos clássicos de ensino, baseado no excesso de teorias, enfraquecendo as estruturas da cultura jurídica e comprometendo as habilidades de questionar por parte dos alunos. (...) Esse padrão, ainda presente nas faculdades de direito, de postura dogmática e tradicional por parte dos docentes e uma formação dos alunos dissociada da realidade social, é designada como “educação bancária”.

Pela análise, evidencia-se, em sua dissertação, que muitos docentes ainda se valem dos modelos clássicos de ensino, baseados no excesso de teorias, e até mesmo acabando por enfraquecer as estruturas

da cultura jurídica e vindo como resultado a comprometer o desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

Este método demonstra-se degradante, segundo o conceito do autor, segundo o qual dá-se o nome de “educação bancária”, fazendo alusão à opressão de um docente conhecedor, em relação a um discente abstrido de conhecimento, acarretando a continuidade da total ignorância, conforme Paulo Freire (1987).

Conforme relata Burgarelli (2011), bem como em razão da própria dedução da constante evolução da sociedade alhures retratada, surge a indiscutível necessidade do incessante desenvolvimento da metodologia para o acompanhamento científico social, como recurso para vencer os modelos clássicos enraizados.

Com o ensino jurídico em “cheque”, surgiu um sistema de verificação de eficiência do ensino jurídico no Brasil, em meados de 1963, conhecido como Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), implementado definitivamente em momento posterior, no ano de 1996, com o advento da lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994).

A respeito disso, relatou Dotta (2017, p. 43-44):

A fim de verificar de forma inicial a eficiência do sistema de ensino jurídico no Brasil, foi criado em 1963 o Exame da OAB; todavia, era opcional, o que impedia uma verificação adequada da qualidade dos cursos e dos egressos. Em 1972 se dispensou inteiramente a realização do exame, pois se inseriu o estágio de prática forense e organização judiciária no currículo obrigatório de todos os cursos de Direito (SANTOS, 2002, p.10-17). Com este novo mecanismo pretendia-se garantir a qualidade sem a necessidade de uma avaliação tópica a posteriori. Somente com o novo Estatuto da OAB (Lei nº 8906, de 4 de julho de 1994), e com a regulamentação do exame em 1996 após a aprovação da LDB, foi que a classe conseguiu implantar definitivamente sua prática na política pública de avaliação da educação jurídica brasileira (FEITOSA NETO, 2007, p.93-101).

Portanto, a fim de demonstrar o resultado advindo da metodologia, como viés suficiente para a capacitação, instaurou-se este método limitativo do profissionalismo jurídico em determinadas áreas, separando-se os profissionais ativos dos bacharéis, com o Exame da OAB.

Demais a mais, o crescimento do ensino jurídico foi estonteante desde meados de 1998 em comparação ao ano de 2015, com um crescimento de até 275% em relação aos ingressos de alunos em curso de ensino superior na área do direito, com aumento de até 290% em matrículas.

Assim, em resumidas palavras, é fundamental compreender que o ensino jurídico apresenta constantes evoluções desde a sua mais primitiva e remota concepção, sempre como foco no desenvolvimento social advindo do compromisso das universidades com o propósito no avanço do sujeito objeto de estudo: o discente.

METODOLOGIAS ATIVAS

O ensino não se resume exclusivamente a abordagens teóricas expositivas, isto é, a modelos tradicionais de educação, o que implica dizer na necessidade de novos modelos adaptados e dinâmicos. Em razão disso, as metodologias ativas de ensino ganham espaço de maior relevância, momento em que o estudante se torna protagonista no processo de aprendizagem.

Neste sentido, concorda Moran (2019, p. 7):

As metodologias ativas procuram criar situações nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedbacks, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo.

Direcionar o processo de aprendizagem ao estudante, portanto, colabora para seu melhor desenvolvimento crítico e social, tendo em vista que encontrará a solução da problemática de maneira autônoma e compartilhada, sob inúmeras perspectivas, e não somente a do docente.

Conforme os desafios da modernidade, o protagonismo do estudante faz-se necessário, razão que justifica a necessidade de estabelecer e transformar os ambientes de ensino como um círculo de aprendizagem viva, segundo Moran (2019), delineando e congregando a erudição proemial do discente.

A respeito das mais diversas formas de metodologias ativas, existem a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – *Problem based learning*); Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); Aprendizagem por Pares, conhecida como “Peer Instruction”; e Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL).

No que pese o PBL, para Delisle (2000) é um método que utiliza problemas como base de desenvolvimento cognitivo, isto é, utilizam-se contrariedades e problemas para que em raciocínio próprio o discente apresente soluções, com a menor interferência do docente que exerce um papel acessório, segundo Barrows (1986).

Sobre o modelo de Aprendizagem Baseado em Projetos, refere-se à resolução de problemas reais que serão enfrentados pelos discentes em uma postura totalmente ativa, envolvente e colaborativa, que “podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade”, conforme Bender (2014, p. 15).

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem e, por essa razão, é recomendada por muitos líderes educacionais como uma das melhores práticas educacionais na atualidade. (...) A ABP é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade. A ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas. (...) A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-lo, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução dos problemas.

Portanto, o método pelo qual os alunos tomam a frente na resolução de casos baseados na realidade, aparenta ser inspirador. A postura proativa e acessória do educador, em conduzir o discente ao caminho desejado, sem as amarras maçantes das teorias abstratas, formam um conhecimento sólido e permite clarear as inúmeras soluções aplicáveis ao caso, inclusive, permitindo a criação de novas soluções advindas da criatividade, desde que respeitados os métodos.

O método “Peer Instruction”, elaborado por Mazur (2013), catedrático de Física na Universidade de Harvard, estabelece uma proposta de conhecimento e debate entre os discentes. Portanto, trata-se de método no qual se experimenta o conceito como fonte primária, procedente de discussões entre os educandos para desenvolvimento de suas competências em frente às práticas da área proposta.

Quanto à Aprendizagem Baseada em Equipes, desenvolvida por Michaelsen (2002), no ano de 1.970 d.C., em sua proposta ativa, permite que os alunos coadjuvem o aprendizado, através da interação e instrução realizada entre os próprios colegas integrantes do grupo, permitindo o gerenciamento dos grupos entre os pupilos.

Embora os métodos demonstrem progressão efetiva, o modelo de aprendizagem *peer struction* tem se mostrado extremamente eficiente no ensino jurídico, conforme Romano (2013, p. 1):

É neste sentido, da promoção da autonomia dos alunos, da colocação em prática de conhecimentos e da cooperação (entre professor e alunos, reciprocamente, e ainda entre alunos), que se enquadra a Aprendizagem pelos Pares. Este método de ensino-aprendizagem, Peer Instruction (PI) no original, pretende dar resposta às necessidades de um sistema de ensino cada vez mais exigente e heterogêneo, numa sociedade competitiva e individualista.

Desta forma, por permitir o desenvolvimento do ensino jurídico na transformação do estudante e, conseqüentemente, na conversão dos próprios conceitos do ordenamento jurídico, em razão da quebra do paradigma e garantia da colaboração entre os sujeitos jurídicos.

A colaboração entre o professor e o estudante é chave fundamental para o crescimento da confiança mútua, que permite além dos métodos diretamente ligados ao *peer instruction*, a atenção do aluno nos momentos de explicação para completude do ensino.

Esta realidade colabora com o mundo jurídico, conforme pode-se perceber por Paula (2016, p. 57):

As instituições de ensino superior de Direito devem promover uma reestruturação em seus conselhos e departamentos, nas orientações aos docentes em geral, nas

participações e atividades com os discentes, principalmente no âmbito prático, elaborando de forma conjunta diretrizes para uma mudança na cultura do litígio, para que se possa passar a priorizar o diálogo, a cooperação, e a busca de resolução de conflitos por formas diversas do que o acesso ao Poder Judiciário. Inovar na gestão educacional é algo grandioso, que irá promover mudanças benéficas na sociedade. Não é algo imediato e efêmero, mas sim de difícil implantação e de longo prazo. A cooperação entre os particulares, com auxílio e não de total dependência ao Poder Judiciário, é que trará a verdadeira pacificação social. Para tal, a universidade tem papel fundamental na modificação desta cultura beligerante entre indivíduos com conflitos: é ela que deve promover seminários, congressos, palestras, não só para os discentes, mas também para a população em geral, para alertar sobre os benefícios da cooperação, do acordo e da utilização de institutos de resolução de controvérsias extra-judiciário. Os próprios núcleos de prática jurídica, existentes em diversas instituições de ensino jurídico superior, já oferecem de forma gratuita, este tipo de orientação.

Pela observação, os estudantes serão futuros componentes do sistema jurídico do Estado-Juiz, os quais influenciarão diretamente os tribunais e os âmbitos sociais das resoluções de conflito extrajudicial, o que denota a extrema importância da evolução do sistema não apenas de ensino, mas de relacionamento entre os estudantes, que o método permite.

Conforme Mazur (2015), o meio competitivo é totalmente contrário ao método de ensino *peer instruction*, o que corrobora com a ideia de que esta metodologia apresenta uma profunda conexão com o ensino jurídico, permitindo a pacificação entre os operadores do direito, não apenas como consequência, mas como um vislumbre necessário, nos termos de Zamboni (2016, p. 72):

O enfoque para efetiva transformação da “cultura da sentença” para a “cultura da pacificação”, portanto, não pode desconsiderar o papel dos cursos jurídicos nesse contexto. Se a formação e a capacitação dos operadores do Direito devem considerar a inserção dos mecanismos consensuais dentre as atividades realizadas pelo Poder Judiciário, ponto central das normas jurídicas acima referidas, isso imediatamente envolve que estrutura, voltada para essa formação, os cursos jurídicos devem ter.

É, portanto, essencial aplicar mecanismos na formação do acadêmico com enfoque no contexto prático, para permitir profissionais não somente capacitados, mas, também, profissionais complacentes com o ordenamento jurídico e seus colegas juristas. As metodologias possibilitam conectar o discente ao conteúdo e aos grupos formados, permitindo o desenvolvimento.

Não distante desta realidade, deve-se corroborar os métodos com as tecnologias a fim de obter melhor resultado, pelo que informa D’Ambrósio (1996). Por esta razão, ferramentas específicas podem fornecer o campo ideal para o desenvolvimento das atividades, como, por exemplo, o aplicativo “Socrative”.

Esta plataforma do aplicativo “Socrative” permite o desenvolvimento de metodologias ativas, tendo em vista que permite a criação e resolução de questões por parte dos estudantes de maneira dinâmica, com o consequente protagonismo do estudante.

Permite, sobretudo, o acompanhamento constante do professor através de acesso exclusivo, que poderá reconhecer as dificuldades e necessidades dos alunos, permitindo-o descobrir o momento ideal da aplicação do método *peer instruction* para a discussão saudável entre os discentes, e sobre qual conteúdo específico.

O professor, com o controle por meio do aplicativo, poderá desenvolver inúmeras formas e métodos, embora o *peer instruction*, conforme alhures demonstrado, pareça extremamente eficaz. Este acompanhamento permite conduzir o aluno pela matéria desejada com facilidade, garantindo o protagonismo do discente.

A facilidade em explicar o conteúdo se mostra no preparo deste, que se dá dentro da plataforma em área específica, a qual permite deixar as respostas automáticas de cada alternativa com explicações sistemáticas e elaboradas, claro, após a escolha do aluno, seja a correta ou não.

Ademais, o recurso permite conduzir as estatísticas em sala de aula, dos acertos e erros, principalmente com base nos conteúdos predestinados. Neste sentido, o docente poderá saber exatamente o momento de utilizar determinada explicação, revendo o conteúdo.

Os exercícios possuem variações, seja questões alternativas, verdadeiro ou falso, ou respostas por aproximação, onde o aluno poderá deixar uma resposta dissertativa, permitindo a pontuação não automática da plataforma, onde o professor precisará analisar a resposta.

Portanto, esta plataforma apresenta um bom meio de aplicação do método *peer instruction*, conforme alhures retratado, como um importante método para o desenvolvimento do ensino jurídico.

POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO JURÍDICO

O desenvolvimento do aluno é a razão fundante das metodologias de ensino, o que permite um sistema de investigação ativo do conhecimento por incumbência do acadêmico, que se dá por meio da experiência aderida, evidenciado por Dewey (1979^a), devendo prevalecer como pensamento promotor de sapiência, fugindo de um conceito simplista voltado ao mero conteúdo propeliado sob exigências de retenção do conteúdo.

Sob estes termos, o protagonismo deve prevalecer com o discente. O pedagogo Dewey (1979b), concorda com a premissa ao dispor que o aprendizado é um ato próprio do estudante, devendo aprender e por si, portanto, a iniciativa do próprio aprendizado caberia ao estudante. O docente nesse cenário, de acordo com o respectivo autor, desempenharia um papel de guia, um diretor, ou seja, pilota a embarcação, entretanto, a energia propulsora deve vir do estudante.

A ideia exteriorizada pelo respectivo autor demonstra e corrobora com a premissa da necessidade de utilização das respectivas metodologias ativas no ensino jurídico, visto que o estudante de direito no futuro irá diretamente na sua profissão lidar com problemas e situações em que a própria iniciativa deverá partir de si.

Além disso, as metodologias ativas podem proporcionar de forma clara a criatividade, a multidisciplinariedade e autonomia do aprendizado por parte do estudante, o que prontamente irá desenvolver o seu papel de protagonista na produção do seu conhecimento.

Com este entendimento, repercute-se a ideia do *modus operandi* acessório do lecionador, permitindo o aprofundamento do discente, a partir das metodologias ativas exercidas diretamente por este, e não aquele. O silogismo inverso reflete a incrível dificuldade presente no ensino jurídico que as universidades encontram em abandonar as raízes adotadas no modelo clássico, conforme retratado alhures por Burgarelli (2011).

É totalmente possível, e recomendável, pelo que se extrai de Barbosa (2013), o vínculo entre o discente e o método de ensino, repercutindo o pupilo logisticamente no percurso do autoconhecimento, acarretando a conseqüente performance evolutiva, afinal, será preciso maior empenho e interesse do protagonista, *vide* Micotti (1999).

Andrea Filatro (2018) em sua obra evidencia de forma clara a necessidade da solução de problemas e do pensamento crítico por parte do estudante jurídico, sendo que isso pode ser desenvolvido pelas novas tecnologias. A autora, ainda demonstra que as metodologias ativas acabam por enriquecer o processo de pensamento crítico tendo em vista que possibilitam até mesmo a aprendizagem colaborativa ou por pares, e incentiva a troca de conhecimento.

De acordo com a autora, as metodologias ativas abrem a possibilidade de que tanto profissionais como estudantes saiam da passividade e de meros receptores de informações, papéis lhes foram atribuídos devido ao estudo tradicional para agora assumir um papel ativo de protagonistas da própria aprendizagem.

Diante disso, podemos concluir de forma inequívoca que as metodologias tradicionais de ensino aplicadas no ensino jurídico não mais correspondem com os anseios sociais e com a real necessidade dos estudantes jurídicos, sendo que devemos buscar uma visão visionária nos respectivos cursos, com finalidade de buscar uma mudança de paradigmas e tirarmos o estudante da categoria da passividade no ensino e buscar sempre que este passe a desenvolver um papel ativo na construção do seu conhecimento, papel esse, que pode muito bem ser desenvolvido por meio das metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento acadêmico demonstra-se necessário, especialmente no que diz respeito aos cursos de direito. A necessidade de se implementar métodos ativos no ensino jurídico, conforme todo o exposto, apresentou-se crucial para o melhor progresso acadêmico.

Este modelo ativo de aprendizagem, unido à tecnologia, é fundamental e eficiente na proposta de solucionar as lacunas atuais advindas dos modelos clássicos teóricos de ensino jurídico, que não preparam os discentes para a vida prática ou cooperação dos pares, repercutindo diretamente na estrutura da sociedade e jurídica.

Concebeu-se deduzir o melhor aproveitamento prático advindo do método *peer instruction*, somando-se aos meios tecnológicos de ensino, conforme a plataforma “Socrative”, pela qual permite o indiscutível protagonismo do pupilo, mantendo-se a postura necessária do docente, para controle da matéria.

Com a possibilidade de acompanhamento do docente, mantendo o protagonismo dos alunos, permitindo não somente uma explicação automática do sistema introduzido, mas uma explicação focada nos pontos de maior dúvida.

Os métodos empregados possibilitam o engajamento do discente, especialmente no que se refere a formação de grupos, vinculando o desenvolvimento social, diretamente ligado ao curso de direito, abrangendo além dos métodos arcaicos de ensino jurídico.

A colaboração alcança o ordenamento jurídico, isto é, o campo jurídico em inúmeros sentidos, principalmente nos métodos de resolução de conflitos, permitindo o descongestionamento dos tribunais, uma vez que os discentes desde sua construção acadêmica compreenderam a real necessidade do relacionamento social.

Eventualmente, tornar-se-ia proveitoso a realização de experimental, em específico no sentido de comprovar empiricamente o desfecho satisfatório, o que se torna um limite ao desenvolvimento desta apreciação academia utilizar-se unicamente de métodos qualitativos e bibliográficos.

Além disso, o emprego de técnicas diferentes, digo, metodologias diferentes em consonância ao aplicativo, permita melhor desenvolvimento teórico e prático do corpo estudantil, facilitando tanto a aprendizagem, quanto o trabalho do professor. Todavia, eventuais métodos precisarão de uma análise aprofundada, tema de próximas apreciações acadêmicas, inclusive experimentais.

As diversas metodologias ativas possibilitam inúmeros resultados práticos no modelo do ensino jurídico, o que permite a continuidade das análises científicas sem o prejuízo acadêmico, muito pelo contrário, com possibilidade de triunfo aos métodos clássicos, devido a facilidade que as tecnologias atuais permitem, carecendo da realização experimental como fonte primária de avaliação.

Derradeiramente, as metodologias ativas expuseram-se essenciais, sem as quais o ensino jurídico não poderá progredir, por existir limites nas metodologias clássicas de ensino jurídico que limitam o progresso do estudante. Concomitantemente, a utilização de tecnologias é fundamental para a complementação e eficácia dos métodos ativos de ensino.

REFERÊNCIAS

ALTAVILA, J. de. **Origem dos direitos dos povos**. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

ALVES, L. H. R. **A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico**. / Luís Henrique Ramos Alves. – Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <http://bdt.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1487/5/Luis%20Henrique%20Ramos%20Alves.pdf>. Acessado em: 08 ago. 2023.

Barbosa, E. F.; Moura, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, 2013.

BARROWS, H. S. A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. **Medical Education**, v.20, 1986. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em Projetos**. Educação Diferenciada Para o Século XXI. Versão Impressa. Editora: Priscila Zigunovas. 2014.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Lei de 11 de agosto de 1827. Cria dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro, 17 ago. 1827. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html. Acesso em: 08 ago. 2023.

BURGARELLI, S. **Tecnologia digital e educação: o uso de novos suportes midiáticos no ensino jurídico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1815>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CAVALIERI FILHO, S. **Programa de Sociologia Jurídica/ Sergio Cavalieri Filho**. – Rio de Janeiro: Forense, 2007.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria á prática**. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional. (1979a).

DEWEY, J. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo, SP: Editora Nacional. (1979b).

DOTTA, A. G. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios / Alexandre Torres Petry, Carolina Migliavacca, Fernanda Osório, Igor Danilevicz, Italo Roberto Fuhrmann (organizadores); Adriana Bitencourt Bertollo**. 1ª ed Porto Alegre: OAB/RS. 2017. Disponível em: https://admsite.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREITAS, J. **A interpretação sistemática do direito**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

HOMMERDING, A.N. **História do Direito: reflexões histórico-compreensivas sobre o fenômeno jurídico [recurso eletrônico] / Adalberto Narciso Hommerding** – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. <https://doi.org/10.22350/9786559170920>

KOIFMAN, Fábio (org.) **Presidentes do Brasil: de Deodoro a FHC**. Rio de Janeiro: Editora Rio/Universidade Estácio de Sá, 2002.

LA TORRE, A. **Introdução ao Direito**. Coimbra : Almedina, 1978.

MAROCCO, A. A. L. **Problem Based Learnig na educação jurídica: desenvolvimento de habilidades e competências**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. P. 31. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194089>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MATTHEWS, M. R. **Science teaching: the role of history and philosophy of Science**. New York: Routledge, 1994.

MAZUR, E. **Peer-instruction: A User's Manual**. Harlow. Essex: Pearson Education, 2013.

MAZUR, E. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. **Team-Based Learning**: A transformative use of small groups. Edited by Larry K Michaelson, Arletta Bauman Knight, L. Dee Fink. Ano 2002.

MICOTTI, M. C. O. **O ensino e as propostas pedagógicas**. In: Bicudo, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas. São Paulo, SP: Editora UNESP. 1999.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

PAULA, V. Q. de. Necessidade de Mudança na Cultura do Litígio: Uma Evolução na Forma de Educação dos Operadores do Direito. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. Centro de Ensino Superior de São Gotardo. Número XIII, jan-jun 2016.

ROMANO, A. C. M. **Aprendizagem pelos Pares**: Um contributo para a sua aplicação no Ensino Secundário. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2013. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1873/1/Aprendizagem%20pelos%20Pares%20-%20Um%20contributo%20para%20a%20sua%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20Secund%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2023.

ZAMBONI, A. A. de A. M. **O Ensino Jurídico e o Tratamento Adequado dos Conflitos**: impacto da Resolução n. 125 do CNJ sobre os cursos de Direito. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2016.

CINEMA, CORPO E INCLUSÃO: ODE AOS DEVIRES EM “NOSSA SENHORA DOS TURCOS” (1968)

Jucimara Pagnozi Voltareli

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

RESUMO

Este texto apresenta a ideia de que a integração plena e valorização da deficiência, especialmente quando relacionada à arte cinematográfica, não apenas afeta o indivíduo, mas também transforma a compreensão convencional da identidade e diversidade. A criação de existências que não se conformam se torna uma forma tangível de resistência, desafiando categorias preestabelecidas e abraçando a diferença como ponto de partida para a criatividade. Assim, temos como objetivo permitir que as pessoas moldem sua própria maneira de existir, expressando sua singularidade e identidade única. Isso envolve projetar a essência interior para o mundo exterior, resultando em uma expressão viva dessa identidade. Além disso, esse processo pode abrir espaço para diferentes formas de existência que vão além das convenções tradicionais. Pretendemos atingir tal objetivo por meio da abordagem qualitativa e bibliográfica exploratória pois para aprofundarmos a temática, serão realizadas incursões teóricas, buscando-se compreender em profundidade os principais conceitos, em especial o conceito de devir (Deleuze, Guattari, 2012), (Deleuze, 2015). Que nos resulta a pensar que o pensamento reside na diferença e na imprevisibilidade, e é nesse território não convencional que novos modos de existência são inventados. A exemplos do devir do filme “Nossa Senhora dos Turcos” (1968), dirigido por Carmelo Bene que demonstra a mudança na maneira de existir através de eventos e transformações pessoais. Essa perspectiva afirma a vida e reconhece sua natureza errante e em constante evolução.

Palavras-chave: Cinema; Corpo; Devir; Inclusão.

CINEMA, BODY, AND INCLUSION: ODE TO BECOMINGS IN “OUR LADY OF THE TURKS” (1968)

ABSTRACT

This text presents the idea that the full integration and appreciation of disability, especially when related to cinematographic art, not only affects the individual but also transforms the conventional understanding of identity and diversity. The creation of non-conforming existences becomes a tangible form of resistance, challenging pre-established categories and embracing difference as a starting point for creativity. Thus, our goal is to enable individuals to shape their own way of existing, expressing their singularity and unique identity. This involves projecting their inner essence into the external world, resulting in a vivid expression of this identity. Furthermore, this process can create space for different forms of existence that go beyond traditional conventions. We intend to achieve this goal through a qualitative and exploratory bibliographical approach. To delve deeper into the theme, we will undertake theoretical explorations, seeking a profound understanding of key concepts, especially the concept of "becoming" (Deleuze, Guattari, 2012) (Deleuze, 2015). This leads us to consider that thought resides in difference and unpredictability, and it is within this unconventional territory that new modes of existence are invented. Examples such as the "becoming" portrayed in the film "Our Lady of the Turks" (1968), directed by Carmelo Bene, illustrate the change in the way of existing through personal events and transformations. This perspective affirms life and acknowledges its wandering nature, constantly evolving.

Keywords: Cinema; Body; Becoming; Inclusion.

CINE, CUERPO E INCLUSIÓN: ODA A LOS DEVENIRES EN "NUESTRA SEÑORA DE LOS TURCOS" (1968)

RESUMEN

Este texto presenta la idea de que la plena integración y apreciación de la discapacidad, especialmente cuando está relacionada con el arte cinematográfico, no solo afecta al individuo, sino que también transforma la comprensión convencional de la identidad y la diversidad. La creación de existencias que no se ajustan se convierte en una forma tangible de resistencia, desafiando categorías preestablecidas y

abrazando la diferencia como punto de partida para la creatividad. Por lo tanto, nuestro objetivo es permitir que las personas moldeen su propia forma de existir, expresando su singularidad y única identidad. Esto implica proyectar su esencia interna al mundo exterior, lo que resulta en una expresión vívida de esta identidad. Además, este proceso puede abrir espacio para diferentes formas de existencia que van más allá de las convenciones tradicionales. Intentamos lograr este objetivo a través de un enfoque bibliográfico exploratorio y cualitativo. Para profundizar en el tema, llevaremos a cabo exploraciones teóricas, buscando comprender en profundidad los conceptos clave, especialmente el concepto de "devenir" (Deleuze, Guattari, 2012), (Deleuze, 2015). Esto nos lleva a considerar que el pensamiento reside en la diferencia y la imprevisibilidad, y es dentro de este territorio no convencional donde se inventan nuevos modos de existencia. Ejemplos como el "devenir" retratado en la película "Nuestra Señora de los Turcos" (1968), dirigida por Carmelo Bene, ilustran el cambio en la forma de existir a través de eventos y transformaciones personales. Esta perspectiva afirma la vida y reconoce su naturaleza errante y en constante evolución.

Palabras clave: Cine; Cuerpo; Devenir; Inclusión.

INTRODUÇÃO

Na busca por uma compreensão mais profunda e holística da educação, é crucial reconhecer a presença de elementos frequentemente negligenciados, mas que possuem um impacto significativo em nossa perspectiva sobre inclusão e aprendizado. Existem sinais, muitas vezes originados de fontes consideradas subversivas ou não convencionais, que estimulam uma reflexão mais profunda sobre a natureza da educação inclusiva. No entanto, é curioso notar como esses sinais muitas vezes são impostos ao esquecimento ou minimizados, possivelmente devido à sua origem menos convencional. É como se nossa concepção convencional de educação tendesse a desconsiderar vozes alternativas, subjugando-as em prol de uma estrutura mais tradicional.

Ao examinar criticamente o que rotulamos como "educação", surge uma perspectiva intrigante: a de que o processo educacional, por vezes, se assemelha a uma tentativa de domesticar e controlar forças potencialmente libertadoras (SIMÃO FREITAS, 2018). A linguagem que usamos, os currículos que seguimos e as estruturas que implementamos podem moldar a individualidade e conter as aspirações dos estudantes. Assim, ao analisar a educação sob essa luz, somos desafiados a repensar não apenas os métodos pedagógicos, mas também as ideias preconcebidas que temos sobre o propósito último da educação.

Essas observações nos convidam a considerar com mais profundidade e sensibilidade os elementos que muitas vezes passam despercebidos no contexto educacional. Através da exploração das vozes derivantes e da negação da domesticação inerente ao sistema educacional, podemos vislumbrar um panorama mais amplo e inclusivo da educação, que busca valorizar e nutrir as múltiplas expressões de potencial humano.

Mas por que considerar a educação e o processo de aprendizado nessa perspectiva filosófica? Se algo é indiscutível, é que a nossa existência se desenrola na medida em que experimentamos; em outras palavras, a aprendizagem é uma questão de vital importância. Aquisição de conhecimento ocorre tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, em cenários convencionais e não convencionais, através de diversas fontes, incluindo no cinema, que desejamos agora nos aprofundar, considerando-o como um dos focos de estudo do próprio Deleuze.

Deleuze argumenta que pensar sobre cinema equivale a criar um cinema. O cinema se torna uma prática intrínseca de imagens e signos, capaz não somente de ensinar filosofia, mas também de ser uma plataforma que propicia a aprendizagem. No entanto, é relevante ressaltar que criar um filme ultrapassa a mera visualização; a criação de um filme desemboca na geração de questionamentos, na evocação de problemas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem abordagem qualitativa e bibliográfica exploratória pois para aprofundarmos a temática, serão realizadas incursões teóricas, buscando-se compreender em profundidade os principais conceitos, em especial o conceito de devir (Deleuze, 2015); (Deleuze, Guattari, 2012) além da análise de estudos filosóficos, partindo dos resultados obtidos pelos estudos anteriores das autoras para uma análise mais aprofundada de questões que ainda nos instigam em torno da normalização da pessoa com deficiência

no cinema que foi pensada anteriormente a partir da Filosofia do acontecimento de Deleuze e em suas ideias filosóficas junto com Felix Guattari.

DISCUSSÃO

Pensar filosoficamente é um exercício árduo. Requer muito tempo e disposição. É como uma dança contemporânea, que no princípio parece difícil acompanhar os passos, mas que depois facilita ao decorar a ordem dos movimentos; até que você percebe que dança não tem a ver com decorar, e sim, sobre sentir a música. Na vida acadêmica de Deleuze, a filosofia é sobre o sentir. Por que assim como na dança contemporânea, ele se recusa sobre passos e ordem; e valoriza aquilo que se na dança nunca experimentarmos, não iremos entender. Deleuze, valoriza o sentir, o experimentar; e que na dança contemporânea se não for o próprio dançarino sentindo para vivenciar, de fora parece algo que não tem sentido algum.

Tomei a liberdade de usar a dança, por ser uma das artes que venho pensando, e talvez a única que Deleuze nunca tenha comentado em vida. Inclusive boa parte de seus escritos vai em direção da não-filosofia. Deleuze escreve sobre literatura com Proust e Kafka, sobre cinema com Eisenstein, Godard e Glauber; além de outras ciências como a matemática, a física, a geografia, e até dialoga com outros filósofos como Bergson, Nietzsche, Spinoza, entre outros. Em uma nota chamada “Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática” publicada originalmente em 1979, Deleuze nos diz através do ensino da matemática e da música em *Vincennes* nos faz pensar conceitos filosóficos através de exemplos não filosóficos, porque dentro desse ensino existe uma experimentação feita; que leva os ouvintes a pensar através de suas necessidades e de suas abordagens. Assim, para Deleuze o aprendizado escolar é constantemente orientado a partir da direção dos ouvintes (DELEUZE, 2002).

Mas porque pensar na educação, ou no aprendizado? Se uma coisa é certa, é que a gente vive na medida que experimenta, ou seja, o aprendizado é uma questão vital. A gente aprende dentro e fora de uma escola, em espaços convencionais ou não, através de livros, ou por outras coisas. Inclusive pelo cinema, que é um dos objetos de estudo do próprio Deleuze, gostaríamos de começar a aprofundar. O cinema está assim como uma andorinha que voa em um dia de verão. Está sempre ali, pode não ser notada por passar tão rápido e ser tão pequena, mas mudando o olhar é possível enxergar que ela sempre está no alto. Sendo assim, retomamos as vezes em que Deleuze usa o cinema para pensar filosoficamente quando escreve *Cinema 1 – A imagem-movimento* (2018a), e *Cinema 2 – A imagem-tempo* (2018b).

Foi através do cinema que Deleuze diz que pensar o cinema também é criar um cinema, e que pensar o cinema não tem a ver com a teoria. Pensar o cinema é fazer cinema, assim como pensar em filosofia é fazer filosofia; sendo assim, o cinema é uma prática de imagens e de signos, que pode (e deve, segundo Deleuze), ensinar a filosofia. Se aprender tem a ver com os signos, o cinema pode nos levar a aprender, mas muito mais do que ver um filme, criar um filme leva ao ponto da aprendizagem, a criação de problemas; E definitivamente há algo no cinema que não podemos negar, o signo. O signo para Deleuze é o motivo da criação de pensamentos filosóficos. É aquele que extrapola a relação da lógica formal. Esse pensamento não está colocado afim de que apenas temos que alcança-lo, mas sim, o pensamento vai nos incomodar, nos sensibilizar, nos deixar confusos. Inclusive não posso deixar de relatar o que me incomoda ao escrever esse texto. Pensar filosoficamente é algo intrínseco depois que começamos. A quaisquer movimentos da vida é inerente a filosofia. Desde quando pensamos no cansaço, na força, na doença, ou até na morte. A morte é um signo. Um signo que nos faz transmutar para o passado, e para o futuro, e assim como um signo, ele pode nos impactar de diversas maneiras que não sabemos traduzir a princípio. É somente na morte que pensamos a vida. E como é essas vidas. O que é vida? O que é viver? O que é pensar na vida? O que é pensamento?

Pensar é inerente ao signo. Ainda que achamos que não pensamos quando não estamos pensando, nós pensamos. E se por um acaso escutamos “barriga cheia ajuda a pensar melhor” podemos rever tal frase popular. A dor no estômago pela falta de comida fez pensar em como a satisfação pode chegar em um estado de pensamento ideal. E não é sobre isso que Deleuze fala. Pensar vem através do problema. A barriga vazia traz um problema em que existe a dor, a angustia, a vontade de ir atrás de algo para comer. A barriga vazia traz a solução de como enche-la. O problema da barriga é de fato algo físico, mas alguns problemas não são de fácil resolução. Nossa primeira reação é querer fugir. Fugir de tal

experiencia. O problema do luto, ou até de um bloqueio criativo tem uma possível solução. Esta só se resolve com o tempo. Mas não o tempo cronológico, e sim com a ideia de viajar pelo tempo, pensando no futuro e no passado. Assim como o cinema pode viajar por tais tempos.

Sendo assim, usemos falar que apesar de ser longe do que Deleuzealaria é algo como o que não fazer, porém aqui temos que deixar algo claro em relação a uma coisa que não devemos fazer quando é tratado o sentido do signo para Deleuze, que é reduzir o signo a uma interpretação lógica, que impõe um sentido único na aprendizagem (ABREU FILHO, 2007). A ideia é, não só em que o cinema pode ajudar a filosofia, como Deleuze fez, mas pensemos no oposto, em como o pensamento filosófico dele, ajuda-nos a fazer e a pensar o cinema. Deleuze já fez o pensar filosófico pelo cinema, então, começamos a pensar o inverso de Deleuze, fazendo não como Deleuze fez, mas com ele. Tomemos a liberdade de não ser academicamente filósofo, nem cineasta. Para assim andarmos de um lado para o outro neste limiar.

O que irá nos nortear é o pensamento, que pode vir dos dois lados, tanto filosófico, como artístico, um pela criação de conceitos a partir do pensar, e o outro a partir dos *afectos* e dos *perceptos* que nos fazem pensar. Sendo assim, como pensar a filosofia pela criação de um filme? O que a criação do filme tem a dizer da filosofia? O que os *afectos* e os *perceptos* contribuem para um novo conceito? E assim entra outras perguntas. O que pode uma imagem? Pode um pensamento sem ele? O que a imagem nos diz? O que o tempo da imagem pode nos fazer pensar? O que é o tempo? O que é o movimento?

Essas e tantas outras perguntas permeiam na criação, porque é o que leva ao problema. Resumidamente, o cenário que temos é o seguinte: O pensamento filosófico para Deleuze é os problemas. Os problemas são criados quando somos afetados pelos signos, os signos estão nas artes, como por exemplo o cinema. Assim, pelo cinema podemos pensar filosoficamente. Criando, aprendendo. Sendo afetado. Pretendemos dar esse passo percebendo o que o Deleuze pensa do cinema.

No âmbito dessa intrincada exploração, permitamo-nos mergulhar em águas profundas, onde a intersecção entre o pensamento filosófico e a expressão artística, em especial o cinema, se desvela. Ainda que nos afastemos, em certa medida, das diretrizes que Deleuze traçaria, encontramos aqui um caminho que, embora distinto, apresenta seu próprio valor e propósito. Antes de tudo, é imperativo discernir uma armadilha sutil que se desenha no horizonte do sentido do signo na perspectiva deleuziana, um alerta que ecoa contra a redução do signo a uma interpretação lógica, encerrando-o em um único sentido na jornada da aprendizagem (ABREU FILHO, 2007).

No entanto, tal qual o cinema serviu como terreno fértil para a exploração filosófica nas mãos de Deleuze, ousamos virar o prisma e contemplar como o próprio pensamento filosófico dele pode iluminar a arte cinematográfica. Como uma dança de ideias que transcende os limites da academia e do estúdio, essa abordagem nos convida a experimentar a simbiose criativa que emerge quando nos aventuramos nas duas direções.

Nesse equilíbrio, o pensamento se torna a bússola orientadora, fluindo tanto do reino filosófico quanto do artístico. Enquanto o primeiro desenha a cartografia conceitual por meio da reflexão, o segundo se vale dos afetos e perceptos para provocar e guiar o pensamento. Aqui, não somos compelidos a adotar a vestimenta acadêmica do filósofo ou a lente do cineasta, mas, em vez disso, nos aventuramos como navegadores de um limiar criativo, transitando entre as duas margens.

Olhando tal pensamento delirante, emergem indagações inquietantes: Como extrair a filosofia da gênese de um filme? O que a produção cinematográfica tem a dizer sobre os complexos tecidos da filosofia? Como os afetos e perceptos podem moldar novos conceitos? E, assim, as perguntas florescem e se multiplicam: Qual é o poder de uma imagem? Existe pensamento além dela? Qual é a mensagem implícita nas imagens que contemplamos? Como o tempo imbricado na imagem instiga nossa reflexão? E que intrincada dança é essa do tempo e do movimento?

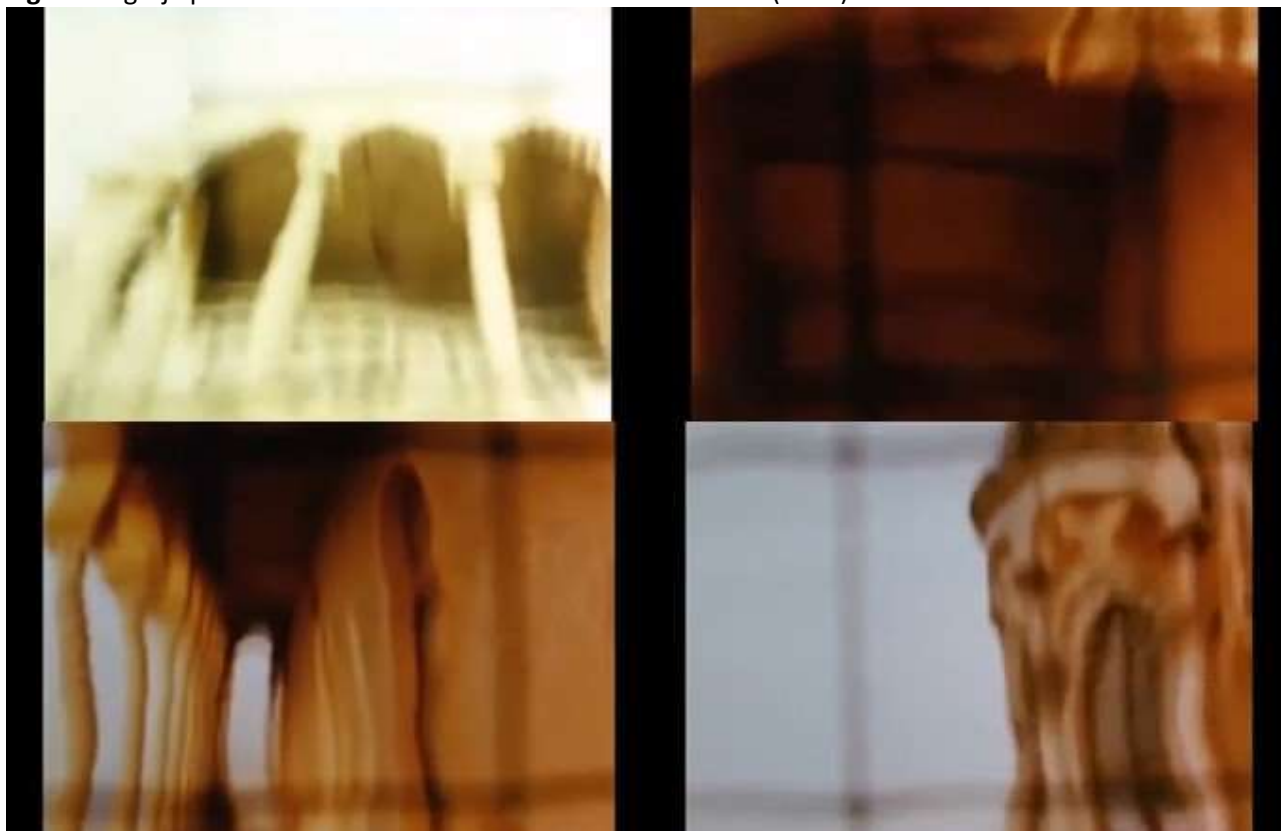
Nesse turbilhão de indagações, percebemos que o cerne do desafio reside na criação. Os problemas filosóficos, como delineados por Deleuze, brotam quando somos afetados pelos signos, essas entidades permeáveis à arte, como o cinema. Dessa forma, através do cinema, desdobram-se portais de possibilidade para pensar filosoficamente. Um processo criativo de cunho dual: criamos enquanto aprendemos, somos afetados enquanto afetamos.

O cinema, na visão deleuziana, não é meramente uma manifestação artística. É um campo de forças onde o tempo, o movimento e a imagem se entrelaçam de maneira única, dando forma a um universo de possibilidades. Através da lente filosófica de Deleuze, o cinema se torna um espelho reflexivo

de refração, onde uma estrutura que não apenas reflete a realidade, mas a reconfigura e a desconstrói para revelar seus aspectos ocultos. Nessa interpretação, o cinema não é apenas um meio de entretenimento, mas uma arena onde o pensamento ganha vida em formas dinâmicas e mutáveis.

Dessa forma, somos compelidos a abraçar o desafio que Deleuze nos delega: não somente pensar o cinema, mas pensar com ele, a partir dele. Em nosso movimento sincrético entre o mundo das ideias e o reino da arte, reconhecemos que, mesmo enquanto não acadêmicos, podemos trilhar o terreno da exploração filosófica pela via do cinema. Nossos passos, guiados pela linhagem filosófica de Deleuze, nos levam a um território criativo onde a imagem em movimento desafia as fronteiras do pensamento convencional, e onde a filosofia ganha vida através dos afetos e perceptos moldados por essa dança de imagens, tempo e movimento. E para esta discussão trazemos o filme *Nossa Senhora dos Turcos* (1968), que é citado por ele no livro *Cinema 2: Imagem-Tempo* (2018b) quando se inicia a discussão do conceito de corpo. É através do corpo que performamos teatralidade, é no que mergulhamos para atingir o impensado. O corpo é a vida. É através do corpo que ganhamos devires.

Figura 1. Igreja por Carmelo Bene em *Nossa Senhora dos Turcos* (1968)



Fonte: Copilado pelos autores (2023)

Para Deleuze (2018b) essa imagem deriva, a câmera flutua e nós acompanhamos em uma dança sem ritmo, desequilibrada, que olha para cima, *vertigo*. O substrato dessa imagem emerge como resultado de uma interação intrincada entre elementos diversos: a câmera, como um instrumento de visão e captação, se desvencilha das amarras do solo e ascende a alturas etéreas. Nós, por nossa vez, nos vemos compelidos a mergulhar nesse cenário, seguindo os movimentos dessa coreografia visual com uma simbiose inquietante, uma dança que se desenrola sem os contornos previsíveis do ritmo, uma dança, por assim dizer, despojada de equilíbrio. À medida que nossos olhos se elevam em direção ao firmamento, uma sensação de tontura se instala, que nos imerge na vastidão do desconhecido.

É na organização complexa das ideias e das vivências que se revela a possibilidade de enxergar além das limitações impostas pelas convenções. Acreditamos que esses modos de existência sejam capazes de possibilitar outras formas de viver. A vida resiste e emerge como acontecimento. Em nossa incursão filosófica, somos convidados a abandonar as correntes da normalidade e a adentrar o terreno fértil das multiplicidades, onde as fronteiras entre o eu e o mundo se diluem em um fluir constante de devires.

Assim como um rio que não cessa de correr, Deleuze (2021) nos conduz a uma jornada intrépida em direção a horizontes inexplorados, onde o pensamento se expande e se transforma em um contínuo devir, uma dança incessante de conceitos e percepções que desafia as estruturas rígidas do conhecido. Nessa busca pela liberação das potencialidades latentes, somos convidados a questionar, a desconstruir e a reconstruir, a fim de vislumbrar as múltiplas maneiras pelas quais a vida irrompe em sua inesgotável vitalidade.

Nesse sentido, a filosofia de Deleuze nos incita a abraçar a complexidade e a incerteza como fontes de criatividade e transformação, convidando-nos a trilhar um caminho que transcende as limitações convencionais e nos leva a uma dança inebriante com os ritmos imprevisíveis da existência. Ou seja, acreditamos que esses modos de existência sejam capazes de possibilitar outras formas de viver. A vida resiste e emerge como acontecimento (PAGNI, 2015).

No embaraçado tecido das ideias e experiências humanas, revela-se a oportunidade de transcender as barreiras impostas pela rigidez das convenções. Acreditamos fervorosamente que esses modos de existência carregam consigo a capacidade intrínseca de inaugurar formas alternativas de vivenciar a vida. A própria vida, resiliente e inquietante, emerge como um eterno acontecimento, um fluxo contínuo de transformações que desafia qualquer tentativa de encapsulá-la em conceitos pré-determinados.

Nossa jornada, a filosofia nos convoca a abandonar os padrões da normalidade, a romper com as amarras que nos mantêm alinhados a ideias preconcebidos. Como exploradores do pensamento, somos convidados a adentrar o território fértil das multiplicidades, um domínio onde as fronteiras entre o "eu" e o mundo se desvanecem em uma corrente incessante de devires. Deleuze (2021) se torna nosso guia audacioso, nos conduzindo em direção a horizontes inexplorados onde o pensamento não é uma mera entidade estática, mas sim um contínuo devir, de conceitos e percepções que desafia as estruturas inflexíveis do conhecido.

Nossa busca fervorosa pela liberação das potencialidades latentes nos estimula a questionar os fundamentos estabelecidos, a desconstruir as amarras que limitam nossa compreensão e, a partir desses fragmentos, reconstruir uma visão que abarque a multiplicidade e a vitalidade da existência. Nessa jornada, testemunhamos a vida emergir em sua exuberância inextinguível, transbordando em cada recanto do universo e ressoando em uma sinfonia ininterrupta de energia.

Na essência da filosofia de Deleuze, encontramos um convite apaixonado para abraçar a complexidade e a incerteza como fatores de fertilidade criativa e transformação constante. Essa abordagem nos conduz a um caminho que transcende as fronteiras convencionais, onde somos incentivados a dançar ao compasso dos ritmos imprevisíveis da existência. É precisamente nessa dança que encontramos a verdadeira essência da vida, uma harmonia em constante mutação que resiste à tentativa de ser enquadrada em categorias estáticas.

Figura 2. Crânios dos Mártires da catedral de Otranto por Carmelo Bene em Nossa Senhora dos Turcos (1968)



Fonte: Copilado pelos autores (2023)

Apenas para contextualizarmos, o título do filme “Nossa Senhora dos Turcos” é uma referência ao ataque do império otomano à cidade de Otranto, quando em 1480, 800 italianos (homens acima de 15 anos), conhecidos como Mártires de Otranto se sacrificaram em prol da sua identidade cristã quando foram questionados a negar sua fé ou teriam suas cabeças decepadas. Assim, optaram por um ato de suprema coragem: preferiram o sacrifício pessoal a renegar aquilo que consideravam a essência de sua identidade.

Desse modo, inscreveram seu nome na crônica da resistência e da determinação, deixando um legado de devoção inabalável e fidelidade intransigente. A sua escolha de abraçar o martírio ao invés da traição não somente ecoou nos anais da história, mas também reverberou através do tempo, transcendendo gerações e continentes. Um ano após o fatídico evento, atendendo ao desejo expresso por Afonso de Aragão, o príncipe de Salerno, as relíquias desses destemidos mártires encontraram repouso em uma capela (hoje chamada de Catedral da Anunciação de Nossa Senhora - *Cattedrale di Santa Maria Annunziata*) dedicada a perpetuar a memória do massacre e a ressoar a coragem indomável que selou seus destinos.

Dessa forma, “Nossa Senhora dos Turcos” não é apenas um termo, mas uma síntese evocativa de uma tragédia e um triunfo que se entrelaçam na narrativa humana. Constitui-se em um lembrete tangível de que a história é uma constelação de escolhas, algumas das quais, como as feitas por esses Mártires de Otranto, transcendem a efemeridade do tempo e inspiram aqueles que hoje contemplam suas ações heroicas. Nessa reflexão profunda sobre o passado, somos convidados a reconhecer a complexidade do sacrifício e a resiliência do espírito humano, que, diante das adversidades mais cruéis, pode erguer-se em defesa de sua fé e identidade, forjando uma conexão inquebrantável entre a história e a memória. É a

reflexão, o pensar sobre o passado, sobre a morte, o sacrifício, que fazem com que tenhamos forças de resistência para nos colocarmos de frente para a nossa realidade, assim como faz o protagonista do filme.

A visão inspiradora de Deleuze nos estimula a olhar além das superfícies aparentes, a penetrar as camadas mais profundas da realidade em busca de novas perspectivas e significados. Ao questionarmos as narrativas dominantes e desafiar os sistemas de pensamento convencionais, damos espaço para a emergência de uma compreensão mais rica e abrangente do que significa ser humano em um mundo em constante evolução.

Em última análise, a filosofia de Deleuze nos incita a uma forma de viver que vai além das fronteiras da conformidade, que abraça o caos e a complexidade como fontes de renovação. Convida-nos a entrar em sintonia com a sinfonia universal da vida, a nos rendermos à sua melodia sempre mutante e a dançarmos com paixão no cenário em constante mutação do cosmos. Portanto, reiteramos firmemente nossa crença de que esses modos de existência, exaltados pela filosofia de Deleuze, têm o poder de desbloquear horizontes inexplorados, oferecendo-nos novos panoramas para contemplar e novos ritmos para dançar. A vida, indomável e pulsante, continua a se insurgir como um acontecimento inigualável e enigmático (PAGNI, 2015).

Figura 3. Crânios dos Mártires dentro da catedral de Otranto - Itália



Fonte: *Skulls of martyrs inside Otranto cathedral* por Laurent Massoptier. 20 de julho de 2006. Link: <http://loloieg.free.fr/>

Quando lançamos um olhar fugaz sobre o conceito de deficiência, ou sobre as pessoas que vivenciam essa realidade, muitas vezes nos deparamos com uma teia intrincada de preconceitos e distorções que se entrelaçam em nossa percepção. Esses preconceitos não emergem por mero acaso; ao contrário, eles revelam uma lógica subjacente que se enraíza na esfera econômica, onde a valorização é atribuída à produtividade e à utilidade, relegando à invisibilidade aqueles que não se encaixam nesse padrão.

Gilles Deleuze, em sua obra *Lógica do Sentido* (2015), emprega um exemplo marcante para ilustrar como a mudança de um modo de existência pode estar intrinsecamente relacionada ao que ele denomina de "acontecimento". Ele faz uso da tetraplegia do poeta Joe Bousquet (1897-1950), explorando-a como um ponto de partida para uma transformação profunda em seu modo de ser no mundo. Este exemplo não apenas desafia os paradigmas convencionais que perpetuam estigmas em relação à deficiência, mas também expõe uma abordagem filosófica que reconhece a deficiência não como uma limitação isolada, mas como uma potência que pode levar a devires poéticos e vitais.

A ideia de que a deficiência se torna um devir poético e vital é profundamente enraizada na perspectiva filosófica de Deleuze, que busca transcender os limites impostos pelas categorizações estanques. Na sociedade contemporânea, marcada por uma mentalidade utilitarista, as pessoas frequentemente são valorizadas com base em sua contribuição econômica direta. Aqueles que não se enquadram nesse esquema produtivo são submetidos a uma espécie de invisibilidade, sendo afastados do centro das atenções e relegados aos cantos menos iluminados da sociedade.

Entretanto, a filosofia de Deleuze nos convida a romper com essa lógica restritiva e a abraçar a complexidade da existência humana. A tetraplegia de Bousquet, quando interpretada através da lente deleuziana, transcende sua aparência superficial de limitação e se torna um ponto de partida para uma mudança profunda no modo de existência. O acontecimento, nesse contexto, é uma ruptura que desencadeia uma reconfiguração radical da percepção e da experiência. A deficiência deixa de ser um mero obstáculo para se tornar um catalisador de transformação, impulsionando um devir poético que transcende as fronteiras preconcebidas.

É essencial perceber que essa transformação não é uma renúncia à realidade ou uma tentativa de negar os desafios que a deficiência pode apresentar. Pelo contrário, trata-se de uma reimaginação profunda, uma reformulação das narrativas e dos significados atribuídos à deficiência. A tetraplegia de Bousquet, quando abraçada como um acontecimento, não é negada ou minimizada; ao contrário, ela se torna um ponto de partida para uma jornada de autoexpressão e autodescoberta. O que antes poderia ter sido percebido como uma ruptura irremediável na continuidade da vida, torna-se um convite para explorar novos caminhos, para mergulhar em um devir vital que desafia as fronteiras do que é possível.

A filosofia de Deleuze nos encoraja a reconceber a deficiência não como uma falta, mas como uma potência. Essa potência está enraizada na capacidade humana de resistência, adaptação e criatividade diante das circunstâncias adversas. A deficiência não é apenas uma característica isolada de uma pessoa, mas uma dimensão que se entrelaça com a totalidade de sua existência, moldando e sendo moldada por ela.

Somos instigados a explorar os caminhos menos trilhados, a abraçar a multiplicidade de modos de existência e a reconhecer o poder transformador dos acontecimentos. A filosofia de Deleuze nos leva a repensar nossas concepções arraigadas e a contemplar a deficiência como uma expressão complexa da experiência humana. A tetraplegia de Bousquet não é um ponto final, mas um ponto de partida para uma jornada de descobertas e possibilidades, um testemunho de como a vida pode resistir e emergir como um acontecimento inerentemente poético e vital.

Quando conduzimos uma rápida incursão no âmbito da deficiência, ou quando direcionamos nossa atenção ao universo das pessoas com deficiência, nos deparamos com uma probabilidade significativa de entrar em contato com concepções deturpadas que permeiam uma série de complexidade, com pensamentos retrógrados e distorcidos sobre uma série de questões. Esses preconceitos, que se infiltram de maneira tão insistente, não emergem de maneira arbitrária ou casual; eles se enraízam profundamente em uma trama lógica de cunho econômico, que, por sua própria natureza, exclui aqueles que não se alinham com a noção de "produtividade", relegando-os a um estado de invisibilidade e marginalização (PAGNI, 2015).

A abordagem destacada ressoa com a noção de que a própria essência da diversidade se materializa como inevitável, um elemento inerentemente distintivo. Por conseguinte, a deficiência surge como um evento, cujo significado é enriquecido pela forma como é abraçado e engajado. Nesse contexto, a ênfase recai na capacidade de acolhimento e na propensão a intensificar a diferenciação ética que essa deficiência representa. Esse processo intencional de potencialização visa não apenas a aceitar a deficiência como parte intrínseca da identidade, mas também a amplificar o valor ético que ela induz.

Figura 4. A múmia e a injeção por Carmelo Bene em Nossa Senhora dos Turcos (1968)



Fonte: Copilado pelos autores (2023)

Tal imagem também apresentada por Deleuze a partir do filme é algo que nos tira da realidade. Uma imagem que choca, que nos paralisa. O corpo mumificado de Nossa Senhora dos Turcos (1968), que não consegue aplicar a própria injeção (e algo que certamente ainda não deveria, e está em um local não adequado para tal) faz com que nos vem a ideia de corpos desviantes que traz todo o questionamento filosófico pela imagem (Deleuze, 2018b). Deleuze propõe que os corpos desviantes representam formas de expressão que estão além do que é considerado "normal" ou "esperado" pela sociedade. Eles escapam das categorizações fixas e da homogeneidade, e exploram as margens e as periferias, introduzindo variações e multiplicidades no tecido da realidade.

A ideia de "corpos desviantes" não se refere apenas a corpos físicos, mas também a qualquer entidade, fenômeno ou conceito que escape das normas e das categorias convencionais. Esses corpos desviantes desafiam as estruturas rígidas de identidade e de representação, contribuindo para uma compreensão mais complexa e fluida da realidade. Ao focar os corpos desviantes, Deleuze busca romper com as visões fixas e binárias das identidades, questionando as categorias estabelecidas de gênero, sexualidade, raça e outros aspectos. Ele incentiva a explorar a multiplicidade e a complexidade desses corpos, reconhecendo as diversas formas de ser e de existir que estão presentes na realidade.

Em resumo, os "corpos desviantes" em Deleuze representam uma abordagem filosófica que desafia as normas e categorias rígidas, enfatizando a multiplicidade, a variação e a fluidez na expressão e na identidade. Eles são parte integrante de sua visão de um mundo em constante devir, onde a diferenciação e a transformação são fundamentais para compreender a complexidade da experiência humana e da realidade em geral. Essa ideia está profundamente conectada com o conceito de devir, no sentido de que os corpos desviantes representam movimentos de transformação e de diferenciação contínuos. Eles não se encaixam nas estruturas predefinidas, mas seguem suas próprias linhas de fuga, criando novos territórios de expressão e subjetividade.

Em vez de compreender a realidade como algo estático e determinado, Deleuze propõe que tudo está sempre em um estado de devir, ou seja, de constante fluxo e mutação. Ele sugere que as coisas e os seres não têm uma essência fixa e permanente, mas são compostos por uma multiplicidade de linhas de

fuga, encontros e intensidades em constante evolução. Um exemplo frequentemente citado para ilustrar o conceito de devir é o devir-animal ou devir-animalidade (Deleuze, Guattari, 2012). Deleuze e Guattari usam essa ideia para descrever como um ser humano pode experimentar uma transformação ou identificação com um animal, não de uma forma literal, mas como uma maneira de romper com as limitações da identidade humana fixa. Nesse devir, o humano não se torna o animal, mas se permite captar um aspecto da animalidade, uma intensidade que transcende a simples categorização.

O devir também está relacionado à ideia de linhas de fuga, que são trajetórias ou movimentos que escapam das estruturas normativas e estabelecidas. Essas linhas de fuga representam um desvio do convencional, uma busca por novas formas de expressão, de subjetividade e de existência. O devir envolve a capacidade de escapar das limitações impostas pelas identidades fixas e explorar um território de possibilidades. Assim, convidamos a pensar além das fronteiras estáticas das categorias tradicionais e a explorar as potencialidades inerentes ao movimento e à multiplicidade.

CONCLUSÃO

O propósito subjacente a essa abordagem é permitir que o indivíduo molde sua própria forma de existir, sua essência singular, ou seja, seu "modo de ser" ou "*ethos*". Com isso, a essência intrínseca pode ser projetada para o mundo externo, tornando-se uma expressão viva de identidade única. Além disso, esse processo pode concretizar a possibilidade de engendrar diferentes formas de existência, modos de ser que transcendam os limites convencionais. Essa transformação potencial emerge como uma perspectiva envolvente, delineada por Pagni (2015), que sugere que a deficiência, ao ser integrada plenamente e enaltecida (e no nosso caso, relacionando-a com a arte cinematográfica), pode não apenas gerar impacto no indivíduo, mas também na própria existência, desencadeando uma revolução no entendimento convencional da identidade e da diversidade.

A criação de existências que se recusam a se conformar torna-se uma expressão tangível desse ato de insurgência. Essas vidas criadas, nutridas pelo nomadismo que reside na margem da diversidade, se tornam uma forma de resistência. Elas desafiam as categorias pré-concebidas, recusando-se a se submeter ao convencional, e em vez disso, abraçam a riqueza da diferença como um ponto de partida para a exploração criativa. Assim, a morada do nômade na diferença não apenas inaugura novos caminhos de existência, mas também abre as portas para um território fértil de pensamentos e perspectivas que desafiam as fronteiras do conhecido. É na diferença que habita o pensamento, a imprevisibilidade. É ao perceber-lo no fora que inventa outro modo de existência; produzindo linhas que fogem do esperado, da normatividade, e que podem gerar pensamentos por vir. Criar vidas que resistem.

Deleuze utiliza em *Lógica do Sentido* (2015) a tetraplegia de Bousquet como um exemplo de mudança do seu modo de existência a partir do que chamamos na filosofia de acontecimento, e nós utilizamos do devir de Carmelo Bene ao dirigir *Nossa Senhora dos Turcos*; esses pensares faz parte do que tornou a deficiência e o devir outro pensar poético, outro pensar em delírio. É a atitude de afirmação da vida, é o perceber que a vida pode ser, e geralmente é, errante (Pagni, 2015).

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

REFERENCIAS

ABREU FILHO, Ovídio de. O fora e o Signo. **O que nos faz pensar**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 22, p. 89-112, dec. 2007.

DELEUZE, Gilles. Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: 27 (2). p. 225-226. jul./dez. 2002.

_____. **Diferença e Repetição**. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Cinema 1 – Imagem-Movimento**. São Paulo: Editora 34, 2018a.

_____. **Cinema 2** – Imagem-Tempo. São Paulo: Editora 34, 2018b.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Proposições**. Campinas – SP: v. 26, n. 1 (76), p. 87-103, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507608>

SIMÃO FREITAS, Alexandre. O Devir-Deficiente da Pedagogia: Notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro: vol. 12, n. 24, p. 231-260, mai./ago. 2016. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.22922>

FILMOGRAFIA

NOSSA SENHORA DOS TURCOS (Título Original: *Nostra Signora dei Turchi*) – Direção: Carmelo Bene. Itália, 1968. 124 min.

COMO E PARA QUÊ EDUCAR? A FORMAÇÃO HUMANA E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO DESAFIOS NO PROCESSO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE

Claudio Roberto Brocanelli

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: claudiobrocanelli@gmail.com

RESUMO

Este artigo promove a discussão e valorização da educação como processo de compreensão do 'como e para quê educar' atualmente. Com base em Freire, vê-se que este sempre priorizou a educação que se dá por meio da alfabetização como conscientização de si e do meio em que a pessoa vive, enxergando a si e à sociedade como um todo. Suas reflexões são construídas no sentido de dar condições de conhecimento e de vida que sejam dignos e de acordo com uma realidade que seja justa e em que as pessoas participem dos bens culturais da sociedade, bem como acesso às inovações tecnológicas hodiernas. É um desafio para a educação atual: que considere a realidade de cada pessoa, suas misérias e sua atitude de resignação, na busca de contribuições e com a finalidade de ver-se na sua realidade e construir um 'quefazer' novo, que o integre e dê forças intelectuais, morais, políticas e sociais para a superação daquela resignação, não permanecendo à margem. O primeiro passo é a superação do medo da libertação. Comumente, nossa educação e nossa formação têm sido construídas a partir de modelos estrangeiros, desconsiderando nossas raízes. Sempre levado a cumprir um modelo de educação externo, se desfez de uma cultura deste chão. Para essa compreensão, com um aprofundamento teórico e bibliográfico, Freire nos instiga na busca de uma Filosofia da Educação que realize uma inflexão em cada pessoa a fim de que analise e alcance a participação consciente na e da educação atual. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação; Educação; Inteligência; Freire; Atualidades.

HOW AND WHAT TO EDUCATE FOR? HUMAN TRAINING AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS CHALLENGES IN THE EDUCATIONAL PROCESS TODAY

ABSTRACT

This article promotes the discussion and appreciation of education as a process of understanding the 'how and why to educate' today. Based on Freire, it can be seen that he always prioritized the education that takes place through literacy as awareness of oneself and the environment in which the person lives, seeing oneself and society as a whole. His reflections are built in the sense of providing conditions of knowledge and life that are dignified and in accordance with a reality that is fair and in which people participate in the cultural assets of society, as well as access to today's technological innovations. It is a challenge for current education: that it considers the reality of each person, their miseries and their attitude of resignation, in search of contributions and with the aim of seeing themselves in their reality and building a new 'what to do', which integrates them. and give intellectual, moral, political and social strength to overcome that resignation, not remaining on the sidelines. The first step is to overcome the fear of liberation. Commonly, our education and our formation have been built from foreign models, disregarding our roots. Always driven to comply with an external model of education, he got rid of a culture from this ground. For this understanding, with a theoretical and bibliographical deepening, Freire instigates us in the search for a Philosophy of Education that makes an inflection in each person in order to analyze and reach the conscious participation in and of the current education.

Keywords: Training; Education; Intelligence; Freire; Present.

¿CÓMO Y PARA QUÉ EDUCAR? LA FORMACIÓN HUMANA Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO DESAFÍOS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE HOY

RESUMEN

Este artículo promueve la discusión y valoración de la educación como proceso de comprensión del 'cómo y por qué educar' hoy. Con base en Freire, se puede ver que siempre priorizó la educación que se da a través

de la alfabetización como conciencia de sí mismo y del medio en que vive la persona, viéndose a sí mismo y a la sociedad en su conjunto. Sus reflexiones se construyen en el sentido de brindar condiciones de conocimiento y de vida dignas y acordes con una realidad justa y en la que las personas participen de los bienes culturales de la sociedad, así como del acceso a las innovaciones tecnológicas de hoy. Es un desafío para la educación actual: que considere la realidad de cada persona, sus miserias y su actitud de resignación, en busca de aportes y con el objetivo de verse en su realidad y construir un nuevo qué hacer, que los integre y dé fuerza intelectual, moral, política y social para superar esa resignación, no quedándose al margen. El primer paso es superar el miedo a la liberación. Comúnmente, nuestra educación y nuestra formación se han construido a partir de modelos foráneos, desconociendo nuestras raíces. Impulsado siempre por cumplir con un modelo externo de educación, se deshizo de una cultura de este suelo. Para esta comprensión, con una profundización teórica y bibliográfica, Freire nos incita a la búsqueda de una Filosofía de la Educación que haga una inflexión en cada persona para analizar y alcanzar la participación consciente en y de la educación actual.

Palabras clave: Formación; Educación; Inteligencia; Freire; Actualidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo, com a finalidade de pensar e discutir a respeito da temática do evento, 'Inteligência humana e artificial: impactos na formação e sociedade', busca provocar e promover uma reflexão que segue uma continuidade de discussões anteriores em momentos de pesquisa que aqui se concluem para dar o que pensar a respeito, justamente por oferecer um conhecimento importante no campo da Filosofia da Educação, atualizando pensamentos que visualizam os desafios humanos em sua formação individual e coletiva, ou social, visando verificar quais as medidas justas que podem orientar a humanidade em seu desenvolvimento, dando-lhe coerência nos processos formativos e, mais que isso, conscientizando e possibilitando que todas as pessoas participem dos bens culturais criados historicamente e em nossos dias. Como referência e fundamentação para tais reflexões, utiliza especialmente de estudos de e sobre Paulo Freire e sua atuação com a educação como uma prática da liberdade da pessoa a fim de que ela tenha um desenvolvimento crescente de libertação de seus medos e entraves da sociedade excludente; aqui se privilegiam aspectos como o valor de um cultivo da Filosofia como um patrimônio da humanidade e como uma importância de resgate de sua presença reflexiva em todos os povos e lugares, cada um a seu modo, ainda trazendo a importância da extensão e/ou comunicação, como afirma Freire, para que as ações universitárias e acadêmicas tenham forte, consistente e respeitosa articulação com a comunidade externa, as pessoas do dia a dia político (*polis*), para que a educação como importante processo formativo alcance as pessoas a fim de que percebam a realidade em sua própria história, não meramente olhando para o passado ou ao futuro, mas que privilegiem o que se passa hoje, consigo mesma e com a realidade que as cercam; Freire sempre priorizou a educação que se dá por meio da alfabetização como conscientização de si e do meio em que a pessoa vive, enxergando a si e à sociedade como um todo, bem como tudo o que é de um terreno próprio, com todos os seus desafios. Assim, seus estudos, atuação e reflexão são construídos no sentido de dar condições de conhecimento e de vida que sejam mais dignos e de acordo com uma realidade que seja mais justa e em que todas as pessoas possam participar dos bens culturais de sua sociedade.

Há alguns limites a serem superados nesse sentido: além da busca de uma libertação permanente, é fundamental que se supere o medo da liberdade e, com isso, que todas as pessoas aspirem à participação consciente dos bens culturais; com a educação escolar, não no modelo já planejado, definido e caracterizado pelo dominador – seja o dominador na sociedade, seja o dominador no microcosmo da sala de aula –, mas considerando a sua realidade, suas misérias e sua atitude de resignação, na busca de contribuições e com a finalidade de ver-se na sua realidade sofrida e construir um 'quefazer' novo, que o integre e dê forças intelectuais, morais, políticas e sociais para a superação daquela resignação. Quando se trata de tecnologias avançadas atuais, é primordial que se valorize uma construção humana em que as pessoas sejam incluídas e que saibam experimentar e utilizar os meios criados a fim de que não seja apenas mais um indivíduo que é dominado pela técnica, mas que integre esse bem cultural para o bem social.

Então, o primeiro passo é a superação do medo da libertação. É fundamental construir um pensamento que priorize o reconhecimento de si e o valor que há nesta sociedade atual. Comumente,

nossa educação e nossa formação têm sido construídas a partir de modelos externos e estrangeiros, desconsiderando nossas raízes. Sempre levado a cumprir um modelo de educação europeu ou norte americano, o povo se desfez de uma cultura deste chão para cumprir deveres determinados por outros; há, constantemente, a sobreposição de culturas estrangeiras esmagando a cultura local. Assim, há um chamamento para que constantemente o povo sul americano olhe para si e veja sua importância, seu valor, sua cultura, de forma que a partir daí, do que há já construído, retome sua dignidade e se abra a um 'quefazer' a partir do que é e daquilo que já construiu, apesar de tantas mazelas sociais que perseguem os ambientes Sul.

Com esse olhar, Freire nos instigará na busca de uma compreensão da Filosofia da Educação no Brasil e na América Latina; além de seu pensamento e defesa, nos ancoraremos em contribuições de outros autores que darão suporte para essa reflexão, especificamente quando se trata de realizar uma tarefa filosófica de esclarecimento, como nos indica Kant desde o século XVIII, ecoando uma reflexão que prima pelo uso da razão de modo livre e sem medos.

Atualmente, já com a presença e influência de tantas novas tecnologias, é primordial pensar em sua contribuição e seu uso, principalmente no campo da educação escolar, na formação das pessoas e de como cada uma utiliza as mesmas para esses processos formativos e para a realização de variadas tarefas em seu cotidiano. O ser humano sempre aprimorou seus instrumentos de trabalho e de condução da própria vida; no entanto, ao mesmo tempo, é sumamente importante que tenha todos os cuidados com a sua utilização, de modo que aquilo que pode dignificar a sua vida, não seja um recurso que a prejudique ou que seja utilizada contra a vida dos outros. A inteligência artificial, com foco importante hoje em dia nas mais modernas formas de reprodução ou produção de textos e imagens, é um suporte que otimiza em grande medida a vida das pessoas, assim como as demais tecnologias já as auxiliam, como o computador, a internet, o celular, as operadoras de TV, dentre tantos meios muito usados e em crescente evolução.

Tudo isso, historicamente, é visto pelo ser humano como modos de inovar o que já se faz; em grande medida, cada vez mais a inovação ocorre e de modo mais acelerado. Com tudo isso, no campo da educação/formação e da Filosofia da Educação como conteúdo e contexto que pode auxiliar nas reflexões acerca dessas modernizações, há a constante preocupação com os instrumentos utilizados e que efetivamente ou verdadeiramente podem dar às pessoas um aprofundamento em sua formação. Toda formação se dá, de maneira efetiva, quando da participação das pessoas no seu processo; ou seja, quanto mais pronto e acabado o conteúdo, menor a interiorização e aprendizado daquilo que se projeta ensinar e maior a dependência, a acomodação e a falta de criatividade e criticidade.

É justamente essa questão, cara à filosofia, a criticidade, que o ambiente educacional deve sempre valorizar e possibilitar para que as pessoas envolvidas enxerguem maneiras outras que não somente as ações e enunciados legitimados e cristalizados permaneçam; ao contrário de permitir apenas um modo de vida, que se busque outros modos de compreender e viver, o que verdadeiramente dará substância ao desenvolvimento humano, inovando as tecnologias e seu próprio ser com profundidade e envolvimento.

Já na antiguidade, elaborando formas de se pensar a realidade formativa, os filósofos buscaram verificar, por meio da pergunta, da dúvida e da ironia, até que ponto as pessoas vivem o que há em seu íntimo ou de acordo com ações exteriores somente; isso se passa com Sócrates e Platão, nos escritos registrados por este último, desejando ter a filosofia e a sua criticidade adiante de todas as situações da vida. Portanto, o como e para que educar já era uma grande preocupação nos séculos III e IV antes de Cristo – também em momentos anteriores e posteriores, mas que se registra em Sócrates o sentido dado à filosofia e a sua potencialidade para a pergunta diante de tudo o que o ser humano experimenta. Historicamente, vemos essa preocupação em demais filósofos, como em Immanuel Kant, Michel Foucault e Freire, este com um desejo de criar espaços para que as pessoas possam biografar-se.

A pergunta 'como e para que educar', presente na antiguidade e em nossos dias, marcou mudanças importantes na Grécia; a alteração de mentalidades e de sociedades exigia que as pessoas buscassem novos modos de ver e de viver, pois a educação que antes valorizava o homem forte e corajoso, o guerreiro, passa a valorizar o homem da palavra, a fim de argumentar e defender-se dentro do ambiente político; a força física foi substituída pela força dada por uma educação mais abrangente, integral e intelectual. Com isso, as virtudes ou qualidade do homem passam por mudanças. Conforme nos afirmam Silva e Pagni, 2007, p. 21:

A areté que agora se inaugura está voltada para a formação do cidadão para o governo da pólis, cuja preocupação se centra na formação política, ética e moral dos indivíduos para o exercício do poder. A virtude que mais interessa desenvolver é a cívica, mediante o respeito às leis e à participação nas atividades políticas. No processo formativo, o instrumento fundamental para a realização da virtude cívica é a palavra.

Portanto, essa alteração foi fundamental para a compreensão de novas formas de vida e de construção de uma sociedade. É por meio dessa participação, do uso da palavra e a retórica e da argumentação publicamente que nasce a democracia e seu sentido. Isso porque todas as pessoas poderiam chegar a ter condições de o realizar, desde que a sua formação fosse dada a contento, possibilitando uma educação formação integral que a capacitaria para isso. De maneira mais profunda, a filosofia foi o modelo buscado por Sócrates e seus discípulos para que as pessoas pudessem alcançar, antes de qualquer decisão, a verdade. Esse processo ecoou na história por meio das famosas frases assimiladas por Sócrates, tiradas de um oráculo: ‘conhece-te a ti mesmo’ e ‘sei que nada sei’.

Esse conhecimento mais profundo de si mesmo é primordial para que o espírito filosófico tome conta das ações humanas; também o reconhecimento de uma ignorância humana, por meio do ‘não sei’ pode levar a pessoa que assim pensa a uma busca constante de novas possibilidades de vida e de conhecimentos. É isso que marcou a filosofia socrática e que nos instiga e buscar a encarar, na vida, a verdade, por meio do procedimento assim descrito por Silva e Pagni, 2007, p. 17: há uma inquietação e uma busca que quando finalizada, deu-se o nome de *maiêutica*. Para a sua realização, são exigidos quatro passos importantes: primeiro, conforme ensina Sócrates, é necessário que seja feito um convite ao filosofar, podendo ter como assunto para a discussão, qualquer tema vivido pelas pessoas; na sequência, podem ser comentadas as falas, as respostas e as opiniões dadas naquele momento, realizando novas perguntas a respeito; no terceiro momento, é importante evidenciar que existem variados preconceitos que amarram a pessoa a respostas comuns, sem profundidade. Esse é o momento em que se instala a ironia Socrática, tão importante para que ocorra a desestabilização das ideias cristalizadas. É por esse meio que as pessoas podem rever e avaliar as suas posições e pensamentos. Por fim, feita toda a revisão da vida e do pensamento, Sócrates sugere novos caminhos até que se chegue à definição procurada, aproximando-se e chegando à verdade. Essa é a arte de dar luz às ideias, um caminho que a filosofia ensina para que as pessoas tenham mais e plenas condições de conhecer a si mesmas, de chegar a novos conhecimentos e de verificar a veracidade das ações em sua vida. É nesse meio também que nasceu a democracia e o seu sentido para a vida humana de modo que permitisse a liberdade de expressão e de pensamento.

O espírito socrático foi sempre muito valorizado por Paulo Freire, sendo ele grande leitor da filosofia antiga e de Sócrates, buscando criar nas pessoas o sentido de despertar para uma libertação de tantas amarras que existem na sociedade. A saída da escuridão, das sombras e do senso comum é uma ascensão pela qual todas as pessoas podem e devem passar.

A filosofia, durante a história humana no ocidente, teve papel importantíssimo no sentido de serem repensadas as formas de vida, especialmente quando há o constrangimento, exploração e subordinação das pessoas. É verdade que durante algum tempo, a filosofia ficou restrita a pensamentos teológicos e não aparecia como um método de pensamento de modo mais ‘público’; é como se ela estivesse presa à reflexão religiosa, com os padres da Igreja que lutavam para manter a ortodoxia teológica. Apesar de haver muitos escritos importantes durante a Idade Média, faltou o espírito crítico para que as pessoas, democraticamente, pudessem expressar-se e manifestar-se publicamente e livremente.

Com o passar do tempo, começa-se a ocorrer alguns questionamentos, primeiramente de sentido religioso e, posteriormente, político, social e cultural; a partir do século XVI essas ações vão tomando forma. Digo isso apenas para que seja ressaltado neste texto o momento em que Kant, no auge do século das luzes do século XVIII, indica uma forma de comportamento humano e social que privilegia o uso da razão. Em seu texto ‘Resposta à pergunta: o que é esclarecimento’, de 05 de dezembro de 1783, nos indica as formas de orientar-se pela própria razão. A *aufklärung* (esclarecimento) é saída da menoridade e da dependência, das quais o próprio homem é o responsável; cuidar para que ocorra o esclarecimento em cada pessoa é responsabilidade de cada um, por meio de todos os mecanismos de formação, mas que deve ser buscado pela própria pessoa, uma vez que ela possui um instrumento fundamental para isso, o uso da razão. Kant insiste para que cada pessoa tenha a coragem de servir-se do próprio entendimento, sem que haja a dependência de outrem para todas as decisões, pois o homem é capaz de ações por conta própria.

De outro modo, no mesmo texto, é indicado o motivo pelo qual os homens não tomam para si essa capacidade de esclarecimento, de ter clareza diante de todos os momentos e acontecimentos da vida. “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia, comprazem-se em permanecer por toda a sua vida menores; e é por isso que é tão fácil os outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor”. (Kant, 1783, p. 01). Durante um tempo da vida humana é totalmente natural o cuidado dos menores e que esses busquem seus tutores, seus pais ou cuidadores para resolver seus problemas. No entanto, depois de um tempo, crescendo e tendo as plenas condições de uso de sua razão, seu próprio entendimento, é primordial que cada pessoa o faça, a fim de que a independência, a emancipação e a liberdade cresçam ao mesmo tempo.

Para isso, é imprescindível que as pessoas sejam educadas, formadas em ambientes que valorizem a liberdade. Esse, segundo Kant (1783, p. 02), é o meio para que todas as pessoas sintam a sua liberdade, a sua existência e experienciem o uso do próprio entendimento: “Que um público, porém, esclareça-se a si mesmo, é ainda assim possível; é até, se lhe deixarem a liberdade, praticamente inevitável”. É isso que se pode passar pela educação como processo formativo mais profundo e abrangente, criando e despertando nas pessoas o espírito livre e o sentido da emancipação, experimentando por si mesmas o que há à sua volta; a escola, a educação oficial, os meios e os recursos existentes para isso, devem permitir que isso aconteça. Não pode ser uma forma de vida dependente daquilo que os recursos transmitem, mas que a sua mente, seu pensamento e o uso da própria razão sejam maiores, mais importantes e almejem sempre a liberdade, assim como a sua liberdade busque corajosamente o uso da razão.

Na mesma perspectiva, Foucault (1984), utilizando-se do padrão de raciocínio de Kant, indica a importância do uso da razão, trazendo outras motivações para tanto, o que torna o homem capaz de percorrer uma reflexão que primeiramente passe e esteja em seu interior, em seu íntimo, como algo que o sustenta e o alinha fortemente com o seu presente. Não é um pensamento preso a passado ou a futuro, mas enraizado em sua própria realidade e todos os desafios existentes. Com isso, Foucault destaca e valoriza o que ocorreu com a reflexão de Kant, oferecendo às pessoas do século XVIII a possibilidade de viverem o seu presente; a questão principal é do seu presente, o que se passa no momento de cada pessoa em seu contexto.

A questão que parece surgir pela primeira vez neste texto de Kant, é a questão do presente, a questão da atualidade: o que é que acontece hoje? O que acontece agora? E o que esse ‘agora’ no interior do qual estamos, uns e outros, e que define o momento onde escrevo? Esta não é a primeira vez que se encontra, na reflexão filosófica, referências ao presente, pelo menos como situação histórica determinada e que pode ter valor para a reflexão filosófica. (FOUCAULT, 1984, p. 02).

Na reflexão de Foucault, avaliando a história da humanidade, a história da filosofia e os momentos de cada época, destaca-se o valor, tanto do presente histórico e de cada pessoa, quanto o valor da atualidade. Conforme a citação acima, a atualidade é primordial, pois é o tempo de cada um que experimenta legitimamente as possibilidades reais da vida e de tudo o que acontece consigo. De maneira mais geral, vale buscar a realidade do que vemos e vivemos hoje, perguntando-nos qual a nossa atualidade e tudo o que ela nos oferece, especialmente como possível reflexão filosófica. O homem utiliza-se das máquinas e todos os instrumentos tecnológicos, mas é fundamental que o uso de sua razão, mais uma vez, seja privilegiada e destacada, a fim de que tenha condições mais plenas de pensar por si mesmo e fazer escolhas ousadas por seu próprio entendimento. Em suma, ‘o que é precisamente este presente ao qual pertencemos?’; esta pergunta do autor nos faz entender a importância do pertencimento ao momento em que estamos vivendo, como este agora em que todos nós estamos inseridos e onde existem variadas mudanças no mundo e nas formas de compreendê-lo, de conduzi-lo e de pensar a respeito. Portanto, o pertencimento é crucial para estar num presente muito próprio.

Em outro momento do texto, Foucault (1984) destaca um fator que pode fazer com que as pessoas reflitam a respeito de si e do lugar e tempo onde estão: ser elemento e ator. Não basta estar na sociedade como apenas um número a mais, mas como alguém que age e que faz efetivamente parte integrante de seu tempo; ser o ator é estar consciente dos acontecimentos e tudo o que influencia a vida humana, ainda que cada um não promova mudanças significativas ou imediatas. Pensar essa questão no âmbito filosófico, parece-me, ser algo mais familiar e tranquilo, pois a filosofia é livre para colocar todas as questões sobre a mesa e escancarar a realidade; no entanto, desejo que, por meio de uma reflexão profunda, todos nós

possamos questionar e sempre indagar a respeito do que está ao nosso redor, conduzindo a humanidade, de modo que não seja uma subordinação cega ou uma decadência do ser, mas que cada pessoa possa ver, de fato, o que faz no seu momento de vida. Conforme a afirmação de Foucault (1984, p. 03):

[...] trata-se de mostrar em que e como aquele que fala enquanto pensador, enquanto cientista, enquanto filósofo, ele mesmo faz parte desse processo e (mais que isso) como ele tem um certo papel a desempenhar nesse processo, no qual ele então se encontra, ao mesmo tempo, como elemento e ator.

Primordialmente, quando se pensa e se pergunta ou se afirma qualquer realidade ou possibilidade, precisa-se fazer parte até mesmo da pergunta ou da afirmação. Aquele que cria um modo novo de vida, de tecnologia, de sociedade, ele mesmo deve perguntar-se em que medida tais ações são importantes para o desenvolvimento da humanidade. Com todas essas inquietações filosóficas, Foucault quer também nos mostrar, assim como Kant, quais as nossas reais vontades e entusiasmo pelas mudanças e revoluções? De que maneira fazemos parte desses processos de mudança? Por isso, cabe a cada um avaliar a si mesmo e a sociedade em que está para ter clareza (esclarecimento) a respeito dos acontecimentos.

É agora, neste tempo, que devemos fazer as seguintes questões: ‘O que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?’ (Foucault, 1984, p. 14). Foucault procura demonstrar o valor de avaliar o ser em si, realizando uma ontologia de si, da realidade em que está inserido e do presente. Não pretende, com a Filosofia, apenas descrever o que se vive no presente, mas viver, fazer parte de um questionamento constante desse presente para chegar a seu valor, sendo, como já afirmado anteriormente, elemento e ator.

Com a finalidade de complementar e aprofundar um pensamento que prima pelo presente e pela participação na atualidade, arrisco-me a colocar ao leitor uma provocação e um ensinamento de Paulo Freire (2005). Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, levando as pessoas a uma reflexão mais profunda, indica o valor de uma alfabetização em que, ao mesmo tempo em que a pessoa aprende a letra, a sílaba e a palavra, também se conscientiza. Então, alfabetização é conscientização e somente assim terá sentido a frequência na escola. Já no prefácio do livro, escrito pelo professor Ernani Maria Fiori, este diz: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Fiori in FREIRE, 2005, p. 08). A vida, que é biologia, passa a ter um sentido maior como biografia, na medida em que cada pessoa aprende as palavras e toma consciência de sua própria vida e dos desafios que enfrenta, superando amarras e imposições alheias. É fundamental que cada pessoa aprenda a dizer a sua palavra, com autonomia e coragem diante da vida.

No contexto atual, com as inovações, será necessário um esforço maior de todas as pessoas, bem como uma consciência do que se faz com tudo isso, de modo que o projeto de formação esteja à frente dos instrumentos ou recursos tecnológicos. Estes sejam realmente os instrumentos utilizados que facilitem todos os aprendizados possíveis, não os considerando como algo que salvará o ser humano de sua ânsia em aprender, mas abrindo caminho para uma aprendizagem crítico-filosófica. No campo da educação escolar será sumamente importante que haja constante incentivo para que se desperte o interesse de verificação com relação aos meios utilizados e como podem ser utilizados, bem como constante motivação para que se busque mais o conhecimento de saberes a ensinar e aprender do que os saberes para ensinar e aprender. Ambos têm sua importância; porém, sem o conteúdo, não há o que transmitir.

O nosso objetivo principal é verificar conceitos que se aproximam da temática para dar contribuições no que se refere à educação como processo formativo que se dá a partir do que é a própria realidade existente em nosso meio, valorizando um tema querido por Freire, a extensão que deve ser muito mais a ‘comunicação’, para que verdadeiramente o revezamento entre universidade e sociedade (comunidade externa) ocorra na forma de um ensinar e aprender mútuo e fomentando novas leituras de mundo. A partir dessas preocupações, o texto coloca a questão ‘como e para que educar na atualidade?’ como forma de investigar e dar suporte e o que pensar a respeito da formação das pessoas em nossos dias. Permeando as inquietações apresentadas, ainda o texto dará condições para se pensar as realidades ainda distantes de utilizar-se de novas tecnologias, como modos de exclusão presentes na sociedade, sendo este um desafio para que o humano seja visto antes de se valorizar as máquinas e seus sistemas.

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, 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.

Seguindo o pensamento e método de Freire, enfatizo 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 e saindo da margem.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a elaboração deste artigo, primeiramente, tem-se, como ponto de partida, reflexões no campo educacional e no ambiente universitário de formação de futuros professores; a atuação com um curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista, com a disciplina Filosofia da Educação, dá variadas possibilidades de pensar esse processo formativo e os processos anteriores; ou seja, é possível olhar para a escola como um todo, desde a educação inicial, até a universidade. Com isso, a preocupação com uma formação que seja consistente e efetivamente profunda, está sempre presente, de modo que se busquem constantemente respostas ao 'como e para quê educar na atualidade?'

Assim, o primeiro elemento que dá suporte a esta reflexão é o terreno da escola; não é possível pensar as possíveis teorias educacionais sem que se verifique os ambientes educacionais e os contextos de vida das pessoas envolvidas, educadores e estudantes. É justamente nesse espaço que estão os objetos primordiais para estudos, pesquisas e reflexões, o que agora se traz neste texto.

Para responder a tais inquietações, o texto oferece reflexões inerentes à Filosofia da Educação de maneira geral e, mais especificamente, a partir de reflexões de Paulo Freire, por tratar-se de um autor próximo da realidade educacional brasileira e de outros ambientes e países, bem como dá as possibilidades para se pensar os contextos escolares e educacionais, individuais e coletivos, bem como valoriza uma humanização, antes de qualquer incentivo àquilo que pode distanciar o ser humano de si mesmo e dos outros.

Por meio de estudo dos textos referentes à Filosofia da Educação, especialmente com Sócrates, Platão, Kant, Foucault e de Paulo Freire, com uma perspectiva filosófica, crítica e pedagógica, o texto é construído a partir dessa bibliografia com fins de obter respostas para que o problema desafiador entre inteligência humana e artificial seja pensado para além do messianismo técnico, mas que contribua para a valorização do ser humano como primeiro e principal recurso de formação. É de suma importância pensar: como será possível biografar-se em meio às tecnologias novas que, a cada dia, são propagadas e vistas como inerente à vida?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme apresentado na introdução e justificativa desta pesquisa, primordialmente a preocupação recorre às inquietações filosóficas desde a Grécia antiga, na filosofia de Sócrates, percorrendo outros autores e chegando às propostas de Paulo Freire, dando suporte para pensarmos, em nossos dias, o sentido de como e para que educar?

A filosofia auxilia nessa reflexão e compreensão da realidade atual no sentido de verificar e provocar mudanças a fim de que a educação seja um meio de reconhecimento das verdades que sustentam

a vida humana, privilegiando a formação mais profunda de cada pessoa. O conhecer-se a si mesmo e o reconhecimento das limitações humanas são passos importantes para que a superação das opiniões meramente sofisticadas ocorra, pois há sempre o risco de as pessoas serem enganadas por verdades baseadas em simulações ou simulacros; é desse engano que a filosofia socrática busca ‘salvar’ as pessoas. O anseio pela verdade sincera e real é o caminho para que todas as pessoas avaliem o seu próprio ser e a sua realidade a fim de trilharem caminhos mais seguros, ainda que isso custe a perda de bens passageiros; possivelmente, uma afirmação como esta, em nossos dias, soe como fora de propósito. No entanto, para a filosofia socrática e todos os sistemas filosóficos posteriores, primam por uma luta interior e uma agonística a fim de que as pessoas sejam libertas das situações de vida que as amarram em cadeias profundas, como a imagem da Alegoria da Caverna. Esse mito antigo, valorizado durante toda a história, dá luz para um resgate constante do ser humano; a libertação das profundezas da caverna, de sua saída por meio de um caminho íngreme como uma ascense espiritual e, por fim, o encontro com a luz e a ‘clareza’ é um percurso doloroso, mas que instala as pessoas em um modo de vida mais próximo à sua essência, a qual se dá na liberdade plena e no encontro com a verdade.

A filosofia tem essa intenção, como uma espécie de recurso espiritual e humano, que possibilita a todas as pessoas uma tomada de consciência de si e do mundo. Conforme vimos com as afirmações de Kant e Foucault, é totalmente possível buscar a realização desse percurso que, mais uma vez, é desafiador, mas que dá condições mais reais de vida em busca de mudanças, de um entusiasmo com a revolução que não acontece de fora para dentro, mas que se inicia no interior de cada pessoa e se expande para fora, favorecendo alterações importantes em si mesmo e na sociedade como um todo. Vale destacar que o caminho da humanidade passou por variados desafios e mudanças, a maioria de modo doloroso, mas que foi indicando novas formas de vida, livre, participativa, democrática e consciente.

Desde o século XVIII marcadamente, esse fato histórico e humano passa e valoriza o uso da liberdade de expressão e da razão, como força interior, íntima e individual que leva as pessoas a processos de realização por conta própria, o que resulta em lutas coletivas para o bem de todos. Para tanto, ter a coragem de servir-se do próprio entendimento é fundamental nos espaços educativos; tais espaços devem sempre valorizar cada ser individualmente e suas experiências de vida a fim de que possam ser o que realmente são, fazendo escolhas desde a mais tenra idade, a fim de que, após a superação da dependência natural, possa também realizar a mesma forma de vida nos próximos momentos da existência.

Kant (1783) nos oferece, como citado anteriormente, a possibilidade de ousar saber, ousar com coragem para que cada ser viva a partir de suas próprias condições, superando males sociais que exploram e constroem as pessoas. Da mesma forma, Foucault (1983), duzentos anos depois do escrito de Kant e verificando todas as faltas e falhas humanas, bem como as possibilidades incitadas nas revoluções, nos garante o mesmo percurso, trazendo como novidade o valor do presente e a importância de ser um elemento diferenciado na sociedade, não somente isso, mas um ator que faz de sua vida uma ontologia, uma investigação de si e do presente a fim de uma realização própria.

Por sua vez, Freire (2005) e em seus variados textos, nos leva a pensar constantemente na liberdade. Como se dá essa liberdade? Como é possível biografar-se, escrevendo a própria existência e, ao mesmo tempo em que ocorre a alfabetização, a escolarização, também ocorra permanente tomada de consciência de si e do mundo, relendo cada palavra e cada momento, superando a subordinação e a resignação? Isso se dá também com os atos de coragem, de luta e de participação, de modo que seja possível problematizar a vida como um todo, dizendo o que está de acordo com a essência humana e o que não condiz com uma dignidade de vida. O ser humano, hominizando o mundo, não está aí para ser apenas algo ou alguém acomodado, como um objeto inerte, mas que deve passar por momentos de provocação, incomodação, levando-o a ser mais, completando a cada dia o que falta para a sua dignidade.

A fim de completar o pensamento de Freire, Dongo-Montoya (2022), em seus estudos, com as mesmas preocupações em formar uma autonomia nas pessoas, ou, como este autor afirma em sua obra, ‘personalidade autônoma’, vê a importância em verificar os ambientes e o que eles oferecem para que as pessoas ali presentes recebam uma formação mais profunda, repleta de atenção e de recursos que efetivamente despertem o pensamento e promovam “a nossa humanização enquanto uma prática da liberdade, e a nossa hominização, enquanto conquista de nossa especificidade como espécie.” (Dongo-Montoya, 2022, p. 247). Tudo isso se dá por meio de uma práxis, o que se efetiva na forma de um ‘quefazer’ constante e marcante do humano.

Há uma relação entre consciência do indivíduo e o mundo que o cerca; assim, o valor de se ter um ambiente rico de elementos e experiências é fundamental para que essa participação nos bens culturais atinja a todas as pessoas, preferencialmente de modo equitativo, o que ainda é, como se vê, um grande desafio social. Isso se justifica porque o ser humano é ativo e reflexivo. Ele não apenas repete ações ou reproduz textos e imagens, mas deseja profundamente participar daquilo que faz, sendo ator no mundo e de forma consciente. Na atualidade, pode ocorrer o inverso do que se propõe nos ambientes escolares; havendo um currículo fechado e que impede a participação, as pessoas não experimentam a atividade e a criatividade. O caráter de motivação para a humanização e hominização são tolhidos a cada vez que as respostas prontas são oferecidas. Ao contrário de se ter um ambiente de construção de saberes, há constante passividade intelectual. Conforme Dongo-Montoya (2022):

[...] o processo de hominização e humanização é negado às amplas maiorias de homens e mulheres do campo e da cidade, pois aliás, a educação oficial apenas produz ou reproduz a domesticação da consciência. Neste contexto, a prática educativa tradicional produz-se como imperativo para manter a imobilidade da ordem que favorece as classes dominantes. Essa prática dirige-se não somente contra o rumo histórico da humanização e hominização, mas, também, contra o rumo da própria vida. Na defesa de uma falsa 'socialização' e 'adaptação', não se faz outra coisa senão adestrar, manipular, coisificar, como se o ser humano se reduzisse a um ente passivo, sem vida e sem atividade intelectual. (p. 249)

Tal análise dá uma amplitude para a reflexão proposta, pois a coisificação das pessoas tem sido uma constante, especialmente nos meios acadêmicos que não tanto privilegiam a atividade, a criatividade e a descoberta, mas vai acostumando-se à reprodução.

A importância de um espírito filosófico é imprescindível para a atuação das pessoas nos ambientes educativos, em especial, nas escolas, lugar propício para que todas as pessoas pensem por conta própria. Como também nos ensina Freire (2020), em lugar de criar ambientes de ensino onde apenas há um modelo de extensão como transmissão de conhecimentos apenas passivos, haja uma comunicação que se faça por meio de troca de saberes e conhecimentos. Se a ação mais comum, nas escolas e em outros ambientes educativos, é a educação que deposita conhecimentos ou informações, como o modelo de educação bancária, é necessário, portanto que, cada vez mais se busque espaços que realizem a educação problematizadora, a qual permite a participação de todas as pessoas envolvidas, propondo outros assuntos além dos já estabelecidos. Em lugar de educação estática, dar lugar para uma educação em movimento constante, de reflexão e de pensamento, de crítica e de mudança, sem medos e sem amarras; os que educam, pais, responsáveis e educadores, devem levar adiante um projeto de vida que seja de liberdade e de libertação, sem que a autoridade daquele que educa seja um autoritarismo ou relação de impedimento de expressões. Conforme afirma Freire (2020, p. 83), "A intersubjetividade e a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico". O homem, segundo ele, é um ser de relações e que transforma a natureza, tudo ao seu redor, com o próprio trabalho. Com isso, suas ações o projetam no mundo e na história, delineando novas possibilidades de vida que não as formas de resignação. Portanto, a educação, em todos os ambientes, é diálogo e comunicação, lugar de valorização de cada pessoa e de seus contextos de vida.

Com as reflexões dos autores apresentados, dá-se a possibilidade de, primeiramente, não tomá-los como receitas e como salvação da humanidade nos contextos atuais; no entanto, oferecem variadas possibilidades de se pensar essa mesma atualidade a fim de que as relações humanas sejam melhores a cada vez, promovendo uma cultura dialógica, reflexiva, corajosa e ontológica. O olhar para o século XXI, diante de tantas experiências na história da humanidade, diante de retrocessos, diante de avanços, diante de superações, diante de novidades, diante de inovações, diante de expressões de vida, diante de tantos acontecimentos, devemos todos verificar quais as medidas humanas para que os seus feitos tecnológicos auxiliem para que os impactos na educação e na sociedade sejam positivos ou, quando negativos, imediatamente repensados. Propor uma vida que privilegie o humano antes da máquina é primordial para que a realização essencial de cada pessoa prevaleça.

Finalizo trazendo um trecho escrito por Freire (2020, p. 127), no final de seu livro: "Daí que nossa preocupação, em todo este ensaio, tenha sido sempre a de acentuar os princípios e a fundamentação de

uma educação que seja prática da liberdade”. Precisamos crer nas pessoas, crer na educação, crer na formação humana e comungar com todos, sendo educadores da e para as transformações do e no mundo.

CONCLUSÕES

A partir da temática do evento e das reflexões possíveis, as conclusões nos permitem rever o que está desenvolvido no texto e olhar para a realidade que nos cerca neste século XXI. Tanto a humanidade já caminhou e se desenvolveu, alcançando tantos benefícios para a vida em sociedade, oferecendo conhecimentos novos a cada geração e a cada vez mais aceleradamente, aperfeiçoando suas técnicas e objetos que a servem; no entanto, em meio a todo o desenvolvimento, é sempre importante pensar o que realmente vale para que a vida humana seja mais digna e o que ainda freia o seu desenvolvimento verdadeiro, tornando o humano mais humano e insubstituível. Em que medida as máquinas e todas as tecnologias já ajudaram a humanidade e em que medida é possível conciliar tudo o que se fabrica com a vida das pessoas? Em que medida o ser humano vive intensamente a sua humanidade e em que medida as máquinas tomam a sua vida de modo que impedem o uso do próprio entendimento, como nos ensina Kant, Foucault e o próprio Freire?

Talvez as pretensões filosóficas sejam grandes, mas ocorrem no sentido de fomentar discussão para que a justa medida entre o humano e o criado pelos homens estejam de certa forma em acordo para que a sua dignidade prevaleça. Não é a máquina em si que poderá retirar de imediato a sua dignidade, mas o uso que se faz de cada tecnologia é que causa bens ou males para todas as pessoas. Além disso, há uma limitação importante que quase não aparece nessas relações; ao mesmo tempo em que há grandes desenvolvimentos, há um número imenso de pessoas excluídas dessa realidade tecnológica. Portanto, buscar meios para que haja tanto a dignidade de vida quanto os acessos de modo equiparado, é fundamental para que a humanidade cresça justamente e em favor de todas as pessoas, sem distinção.

REFERÊNCIAS

DONGO-MONTOYA. Adrián Oscar. Freire e Piaget no século XXI: personalidade autônoma, práxis e educação. Curitiba: Appris, 2022.

FOUCAUT, Poul-Michel. O que é o Iluminismo? Disponível em: [HTTPS://WWW.REVISTAARTERREAL.COM.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2014/02/O-QUE-%C3%89-ILUMINISMO-FOUCAULT.PDF](https://www.revistaartereal.com.br/wp-content/uploads/2014/02/O-QUE-%C3%89-ILUMINISMO-FOUCAULT.PDF). Acesso em: 08 ago. 2023.

FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 46ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Extensão ou comunicação. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 22ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento. Disponível em: [HTTPS://WWW.REVISTAARTERREAL.COM.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2014/02/O-QUE-%C3%89-ILUMINISMO-FOUCAULT.PDF](https://www.revistaartereal.com.br/wp-content/uploads/2014/02/O-QUE-%C3%89-ILUMINISMO-FOUCAULT.PDF). Acesso em: 08 ago. 2023.

PAGNI, Pedro Angelo. SILVA, Divino José da. A Educação na Filosofia de Sócrates. In PAGNI, Pedro Angelo. SILVA, Divino José da (Org). Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Monica Fürkötter

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: mofurkötter@gmail.com

RESUMO

Este artigo é recorte de uma pesquisa que tem por objetivo investigar os desafios e perspectivas da constituição de um grupo colaborativo como espaço de formação continuada de professores que atuam em disciplinas básicas dos cursos da área de Ciências Exatas e os possíveis reflexos na sua prática docente. De modo a atingir tal objetivo foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil dos professores participantes quanto a formação e atuação profissional; identificar as necessidades formativas dos professores participantes; investigar o conhecimento que os participantes têm sobre as diferentes tendências que são sugeridas para se trabalhar os diferentes conteúdos matemáticos; investigar quais aspectos os professores consideram relevantes à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem de Matemática; investigar se as atividades desenvolvidas oportunizaram a constituição de um grupo colaborativo; investigar possíveis reflexos na prática docente dos professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso, desenvolvida a partir de reuniões realizadas periodicamente com o grupo de participantes e do desenvolvimento de atividades, fundamentadas nos interesses e nas necessidades formativas dos participantes. Para a coleta de dados foram utilizados questionário, a observação participante, ocorrida em encontros presenciais e pelo *Google Meet* e os diálogos ocorridos em um grupo de *WhatsApp*. A análise de dados utilizou Análise Textual Discursiva e triangulação. As atividades desenvolvidas não oportunizaram a constituição de um grupo colaborativo por questões relacionadas às condições de trabalho docente, mas promoveram reflexos na prática docente de professores.

Palavras-chave: Grupos colaborativos; Formação continuada de professores; Ensino Superior; Disciplinas básicas de Matemática.

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF CONSTITUTING A COLLABORATIVE GROUP OF MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT

This article is part of a research that aims to investigate the challenges and perspectives of the constitution of a collaborative group as a space for the continuing education of teachers who work in basic subjects of courses in the Exact Sciences area and the possible effects on their teaching practice. In order to achieve this objective, the following specific objectives were listed: to identify the profile of participating teachers in terms of training and professional performance; to identify the training needs of participating teachers; to investigate the knowledge that the participants have about the different tendencies that are suggested to work the different mathematical contents; to investigate which aspects teachers consider relevant to improving the quality of Mathematics teaching and learning; to investigate whether the activities developed provided opportunities for the formation of a collaborative group. To investigate possible effects on the teaching practice of teachers. It is a research with a qualitative approach with a case study design, developed from meeting held periodically which the group of participants and the development of activities, based on the interest and training needs of the participants. For data collection, a questionnaire, participant observation, which took place in face-to-face meeting and through *Google Meet*, and dialogues that too, place in a *Whatsapp* group were used. Data analysis used Discursive Textual Analysis and triangulation. The activities developed did not provide opportunities for the formation of a collaborative group for issues related to teaching working conditions, but promoted reflection on teachers' teaching practice.

Keywords: Collaborative groups; Continuing training of teachers; Higher Education; Basic subjects of Mathematics

RETOS Y PERSPECTIVAS DE CONSTITUIR UM GRUPO COLABORATIVO DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación que tiene como objetivo indagar os desafíos y perspectivas de la Constitución de un grupo colaborativo como espacio para la formación permanente de docentes que actúan en materias básicas de cursos del área de Ciencias Exactas y los posibles efectos en su práctica docente. Para lograr este objetivo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: identificar el perfil de los docentes participantes en términos de formación y desempeño profesional; Identificar las necesidades de formación de los docentes participantes; investigar el conocimiento que tienen los participantes sobre las distintas tendencias que se proponen para trabajar los diferentes contenidos matemáticos; investigar qué aspectos los docentes consideran relevantes para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas; investigar si las actividades desarrolladas brindaron oportunidades para la formación de un grupo colaborativo; investigar posibles efectos en la práctica docente de los docentes. Es una investigación con enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, desarrollada a partir de reuniones realizadas periódicamente con el grupo de participantes y el desarrollo de actividades, a partir de los intereses y necesidades formativas de los participantes. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario, la observación participante, que se realizó en encuentros presenciales y a través de Google Meet, y diálogos que se realizaron en un grupo de Whatsapp. El análisis de datos utilizó Análisis Textual Discursivo y triangulación. Las actividades desarrolladas no proporcionaron oportunidades para la formación de un grupo colaborativo para cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo docente, pero promovieron reflexiones sobre la práctica docente de los docentes.

Palabras clave: Grupos colaborativos; Formación continua de profesores; Educación más alta; Asignaturas básicas de Matemáticas.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual enfrenta um período de mudanças e ajustes sem precedentes tendo em vista o “[...] surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar, em suma, de viver” (Coll; Monereo, 2010, p. 15).

A educação tem um papel importante nesse contexto, “[...] pois é um dos meios pelos quais os indivíduos serão capazes de compreender e de se situar na contemporaneidade, como cidadãos partícipes e responsáveis” (Santos; Moraes, 2003, p. 11).

Entretanto, segundo Castells (2013), sociólogo espanhol, em vídeo intitulado “A obsolescência da educação”⁹, a aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é obsoleta porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informações. O sociólogo fundamentou tal afirmação em artigo publicado na revista *Science*, segundo o qual 97% de todas as informações do planeta já estavam digitalizadas e, destas, 80% já estavam disponíveis na internet. Isso posto, o que se precisa são critérios para buscá-las e combiná-las em projetos pessoais e profissionais, o que demanda empoderamento intelectual, que é o que a escola precisa desenvolver.

Novas competências são exigidas na SI. É preciso saber buscar, selecionar, avaliar, interpretar, classificar e usar as informações, e não mais simplesmente memorizá-las. Para Alarcão (2005, p. 13), “[...] o desenvolvimento destas competências e dos contextos formativos que permitirão desenvolvê-las exigem novas atitudes dos alunos, dos professores e das escolas como organizações vocacionadas para educar.”

A ênfase deve estar na aprendizagem, e não na transmissão de informação e nos processos de memorização. A escola, como mera transmissora de informação, torna-se obsoleta na medida em que pouco contribui com a formação de um cidadão que tenha as competências apontadas acima e que precisa conviver com a diversidade e com as incertezas da sociedade contemporânea.

Isso posto, é consenso entre os que se preocupam com os rumos da Educação a necessidade de mudanças. É preciso reestruturar as instituições educativas, desde as escolas que recebem alunos dos anos iniciais até as instituições de Ensino Superior que promovem a formação inicial bem como qualquer instituição responsável pela formação permanente de profissionais.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em: 21 jul. 2023.

Repensar a escola demanda refletir sobre o papel do professor e sua formação. Para Gimeno (1982, *apud* Garcia, 1999, p. 23), a formação de professores representa “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.”

Entretanto, a concepção de formação de professores vigente na maioria dos cursos de licenciatura, ainda hoje, tem um caráter de complementação à formação profissional. Ainda que a legislação tenha avançado (Brasil, 2002; 2015; 2019), a ênfase está nos conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas, ainda que presentes, configuram-se como uma justaposição de dois conjuntos de conhecimentos, nem sempre articulados, fundamentada na crença de “[...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (Masetto, 1998, p. 11).

Esse modelo, conhecido como da racionalidade técnica, separa teoria e prática, reflexão e ação, pesquisa educacional e o mundo da escola, por considerar situações ideais isoladas da realidade social, distantes do contexto das instituições escolares e por desconsiderar as necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade, que está em constante desenvolvimento e evolução.

No caso específico dos cursos de formação inicial de professores que ensinam Matemática, Ponte (2002, p. 3) destaca que esses cursos devem ser necessariamente diferentes “[...] de um curso de matemática que visa formar matemáticos para se dedicarem prioritariamente à investigação.” E, segundo García Blanco (2003, p. 52), a formação inicial de professores deveria responder às demandas oriundas dos setores envolvidos, e formar profissionais capazes de desenvolver “[...] suas tarefas no âmbito de sua própria e contínua aprendizagem e desenvolvimento profissional.”

Porém, cabe destacar que os profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem formação em nível médio e curso de Licenciatura em Pedagogia e têm como uma de suas tarefas o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de Matemática. Curi (2006, p. 61), ao analisar grades curriculares de cursos de Pedagogia em vigor no país e as ementas das disciplinas que envolvem Matemática presentes em tais cursos constatou que, em média, são destinadas “[...] cerca de 36 a 72 horas para o desenvolvimento dessas disciplinas, cerca de 4% a 5% da carga horária total do curso.” Os resultados obtidos por Curi (2006) ainda estão presentes em muitos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, há conteúdos de Matemática que esses profissionais devem abordar com os alunos, sem nunca os terem aprendido durante toda a sua escolaridade.

Por sua vez, aqueles que atuam no Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), Artigo 66, devem ter formação “[...] em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Assim, a legislação não menciona “[...] formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior” (Vasconcelos, 2009, p. 27, *apud* Prigol; Behrens, 2014, p. 2-3).

O que temos observado é que os professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior concluíram cursos de pós-graduação, *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, não necessariamente contemplando formação específica para o exercício da docência no ensino superior.

No geral, os professores que por razões e interesses variados, adentram no campo universitário, são de variados conhecimentos e áreas de atuação e em sua maioria, não tiveram nenhum contato anterior com os conhecimentos nas áreas das Ciências humanas e sociais, para compreender, interpretar e aplicar a prática, numa perspectiva filosófica e política de educação como processo e produto que as várias correntes de pensamento dão a esses termos (David, 2017, p. 208).

A partir disso, a atuação apoia-se no

[...] “ensinar se aprende ensinando”, evidenciando uma visão ingênua e do senso-comum de que não é preciso uma formação para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas sim a experiência, o dom, a vocação (Campos, 2011, p. 9, *apud* Gois, 2014, p. 2040).

Ou seja, a formação de tais profissionais não contempla plenamente a base de conhecimentos apontada por Shulman (1986; 1987), que “[...] consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (Mizukami, 2004, p. 38). Essa base de conhecimentos envolve as seguintes categorias: conhecimento do conteúdo

específico; conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento das características dos alunos; conhecimento do contexto educacional; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais bem como seus princípios históricos e filosóficos (Shulman, 1987).

Por conseguinte, não contempla também o Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, definido por Mishra e Koehler (2006), ao inserirem explicitamente o Conhecimento Tecnológico à base de conhecimentos de Shulman. O TPACK

[...] é uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três componentes (conteúdo, pedagogia e tecnologia). Este conhecimento é diferente do conhecimento disciplinar ou de um especialista em tecnologia e também do conhecimento pedagógico geral partilhado por professores em todas as disciplinas. [...] é a base de um bom ensino com a tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos utilizando tecnologias; técnicas pedagógicas que utilizam as tecnologias de forma construtiva para ensinar o conteúdo; conhecimento de o que fazer com conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas enfrentados pelos alunos; conhecimento do conhecimento prévio dos alunos e das teorias da epistemologia; e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para construir sobre os conhecimentos já existentes e desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas (Mishra; Koehler, 2006, p. 1028-1029).

O exposto acima mostra a complexidade e os desafios da formação inicial dos professores que ensinam Matemática e aponta a necessidade de investigar os profissos de formação inicial e continuada. No caso da formação inicial, por ser esta a instância formadora dos esquemas básicos, a partir dos quais serão desenvolvidas outras formas de atuação docente e, ainda, pela complexidade da prática pedagógica intrínseca ao trabalho do professor. No que se refere a formação continuada, “[...] como medida concreta para aperfeiçoar, de forma permanente, a competência docente” (Fusari, 1992, p. 29). O propósito é “[...] promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões” (Pacheco; Flores, 1999, p. 126).

Dessa forma, pretendemos na pesquisa desenvolvida investigar os desafios e possibilidades da constituição de um grupo colaborativo de professores de Matemática como espaço de formação continuada de professores que atuam em disciplinas básicas dos cursos da área de Ciências Exatas e os possíveis reflexos na prática para melhor compreender a articulação entre a formação e a prática e poder apontar princípios que contribuam no aprimoramento dos processos de formação continuada de professores.

Trata-se de uma temática relevante dado que, apesar da constatação da necessidade do saber matemático numa sociedade a cada dia mais complexa em termos científicos e tecnológicos, ao analisarmos o ensino dessa disciplina, encontramos resultados que nos deixam apreensivos. Além disso, a evasão nos cursos superiores na área de Ciências Exatas é significativa assim como é também significativo o contingente de alunos que não concluem o curso no tempo mínimo de integralização de créditos.

A pesquisa fundamentou-se na teoria existente sobre formação continuada, grupos colaborativos e necessidades formativas docentes. Dentre os autores que têm investigado tais temáticas destacam-se Candau (1997), Ferreira (2006), Rodrigues (2006) e Fiorentini (2012).

Muitas são as perspectivas de formação continuada. Candau (1997) chama “clássica” aquela que enfatiza a “reciclagem” dos professores, que voltam às universidades para frequentar cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, assim como mestrado e doutorado. Há também aqueles que participam de eventos ou ainda de cursos oferecidos pelas instituições em que atuam.

Essa perspectiva de formação não privilegia o *locus* em que os professores atuam, não tem “[...] como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente” (CANDAU, 1997, p. 56) e não considera:

[...] as diferentes etapas do desenvolvimento profissional: não se ode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial de exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica que aquele que já se situando em relação à aposentadoria, os problemas, necessidades e desafios diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas,

em levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (Candau, 1997, p. 56).

Assim, “[...] a formação continuada deve estar articulada com o desenvolvimento profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência” (Nóvoa, 1991, p. 30). Nessa perspectiva, Candau (1997) propõe repensar a formação continuada a partir de três eixos: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente; o ciclo de vida dos professores.

Esses três eixos remetem à análise das necessidades formativas dos professores. Conhecê-las é o ponto de partida para os processos formativos. Segundo Rodrigues (2006, p. 9), “[...] o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática.”

A autora defende que

[...] o conhecimento das necessidades de formação dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação, como também – e o que é mais interessante – das implicações dessa formação sobre a atuação profissional dos professores. Essa defesa ganha ainda maior amplitude e consistência quando se tem em perspectiva a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. (Rodrigues, 2006, *apud* Di Giorgi *et al*, 2010, p. 40)

Resumidamente, na formação continuada, há necessidades quando “[...] há ‘coisas’ que nos fazem falta, de que precisamos, que gostaríamos de ter, ou que, se fossem possuídas, contribuiriam para a resolução de alguns problemas profissionais, ainda que o grau dessa necessidade e a sua força impositiva possam variar muito” (Rodrigues, 2006, p. 104).

A autora ainda chama atenção para a existência de necessidades inconscientes, “[...] o que muitas vezes é relevante na formação profissional é aquilo de que o formando não tem consciência (e que pode até corresponder a saber e valores que já detém) ou de que nem conhece a existência e que se manifesta em situação problemáticas do dia-a-dia” (Rodrigues, 2006, p. 60).

Além do exposto, cabe considerar que “[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1991, p. 26).

Na perspectiva de diálogo entre os professores e da criação de redes coletivas de trabalho emergem os grupos cooperativos ou colaborativos. Segundo Dillenburg *et al*. (1996, p. 189, *apud* FERREIRA, 2006, p. 151) os dois termos não diferem quanto a divisão ou não de uma tarefa,

[...] mas em virtude da forma pela qual ela é distribuída, na cooperação a tarefa é dividida (hierarquicamente) em subtarefas independentes na colaboração os processos cognitivos podem ser (sem hierarquia) divididos em camadas entrelaçadas. Na cooperação, a coordenação apenas é requerida quando se reúnem resultados parciais, enquanto que a colaboração é [...] uma atividade coordenada, sincronizada que é resultado de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema.

Panitz (1996, *apud* Ferreira, 2006, p. 151) afirma que “[...] a diferença-chave entre ambos os termos está no foco do controle enquanto a cooperação envolve um centro de controle, ou seja, é controlado por alguém (um professor, um pesquisador, uma autoridade) com uma meta específica em mente, na colaboração, a autoridade é transferida para o grupo.”

Segundo Fiorentini (2004), os aspectos característicos e constitutivos de um trabalho colaborativo são: voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada ou co-responsabilidade; apoio e respeito mútuo. Nos grupos colaborativos, todos os integrantes “[...] assumem um mínimo de protagonismo no grupo, não se reduzindo a meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas como sujeitos que não apenas aprendem, mas também produzem conhecimentos e ensinam os outros” (Fiorentini, 2004, p. 61).

Imbernón (2010, p. 65) ressalta que não é fácil desenvolver um trabalho colaborativo entre professores “[...] já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços onde se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca de diálogo, a partir da análise e da discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos.”

Isso posto, uma formação continuada que parta das necessidades formativas dos professores e que contemple a escola como lócus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores, envolvendo um trabalho colaborativo, precisa utilizar estratégias que favoreçam a colaboração como uma prática construída pelos participantes.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

As problemáticas consideradas nesta investigação foram as seguintes: *Quais os desafios e perspectivas da constituição de um grupo colaborativo de professores de Matemática? Quais os reflexos em sua prática docente?*

A partir dessas problemáticas assumimos como objetivo geral da pesquisa *investigar os desafios e perspectivas da constituição de um grupo colaborativo como espaço de formação continuada de professores que atuam em disciplinas básicas dos cursos da área de Ciências Exatas e os possíveis reflexos na sua prática docente*. E, de modo a atingir tal objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos: - identificar o perfil dos professores participantes quanto à formação e à atuação profissional; - identificar as necessidades formativas dos professores participantes; - averiguar o conhecimento que os participantes têm sobre as diferentes tendências que são sugeridas para se trabalhar os diferentes conteúdos matemáticos; - identificar quais aspectos os professores consideram relevantes à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem de Matemática; - investigar se as atividades desenvolvidas oportunizaram a constituição de um grupo colaborativo; - buscar possíveis reflexos na prática docente dos professores.

O universo da pesquisa foram docentes que atuavam em disciplinas básicas da área de Ciências Exatas de cursos de graduação de uma universidade privada de grande porte, localizada no interior do estado de São Paulo.

Trata-se de uma investigação qualitativa tendo em vista que: os dados foram obtidos a partir de informações fornecidas pelos participantes e complementados por contatos diretos entre pesquisadora e participantes; os dados obtidos são descritivos, em forma de palavras, imagens e falas; a análise considerou todo o processo vivenciado pelos participantes, indo além dos resultados e produtos; os dados foram analisados de forma indutiva e as abstrações, realizadas à medida que os dados foram se agrupando; os participantes foram continuamente questionados quanto aquilo que vivenciaram (Bogdan; Biklen, 2013).

Como se investigou profundamente a constituição de um grupo específico de professores de Matemática podemos considerar que a pesquisa tem delineamento de estudo de caso. Acrescido a isso, o local de atuação profissional dos mesmos se concentra na maior universidade privada do Oeste do estado de São Paulo, e que possui cursos de licenciaturas e de bacharelado da área de Ciências Exatas. É possível nela identificar as quatro características essenciais apontadas por Merriam (1998), quais sejam: *particularidade, descrição, heurística e indução*.

A *particularidade* refere-se à situação específica, que considera um determinado grupo de professores de uma dada instituição. A *descrição* está relacionada ao produto final da pesquisa, uma descrição consistente do processo desenvolvido e vivenciado pelos participantes. A *heurística* refere-se à compreensão sobre os desafios e perspectivas da constituição do grupo, que podem contribuir no aprimoramento dos processos de formação continuada de professores. Como os resultados estão fundamentados na lógica indutiva, a *indução* também é uma das características da pesquisa. “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida, caracteriza o estudo de caso qualitativo” (Merriam, 1988, p, 13).

Tendo em vista a constituição de um grupo colaborativo a partir de um grupo de trabalho coletivo, a pesquisa teve início buscando na literatura as teorias que permitem melhor compreender a temática envolvida. Além disso, foi feito o levantamento preliminar sobre pesquisas já desenvolvidas, relacionadas a esta que aqui se apresenta.

Considerando a relação existente entre a pesquisadora e os docentes da instituição, esses foram convidados a participar do grupo e foram esclarecidos quanto aos objetivos e metodologia adotada para a pesquisa e a intenção de publicar os resultados obtidos, garantindo o anonimato. Os professores também foram informados sobre a submissão do projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa e a aprovação (CAAE

30471620.3.0000.5515, parecer 4.018.670 de 11 de maio de 2020) sendo solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A investigação utilizou reuniões periódicas com os participantes, presenciais e pelo *Google Meet*, para desenvolvimento de atividades fundamentadas nos seus interesses e nas suas necessidades. Para tanto, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas “[...] com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (Gil, 2008, p. 121).

A observação participante foi utilizada durante as reuniões. Essa técnica:

[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade do grupo ou de uma situação determinada. nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2008, p. 103).

Uma das vantagens da observação participante, fundamental no caso desta pesquisa, é facilitar “[...] o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos” (Gil, 2008, p. 104). Antes do início da observação foi elaborado um plano estabelecendo o que deveria “[...] ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações” (Gil, 2008, p. 104).

Foi também criado um grupo no *Whatsapp* e as reuniões realizadas foram descritas no diário de bordo.

As respostas das questões fechadas do questionário originaram frequências e os respectivos percentuais. As respostas das questões abertas geraram categorias relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa. O conteúdo dos diários de bordo e das observações também originaram categorias, de acordo com os objetivos específicos, à luz do referencial teórico adotado, utilizando Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Finalmente, visando obter resultados mais completos e detalhados foi utilizada a triangulação metodológica, que “[...] envolve a combinação de diversos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única” (Azevedo *et al.*, 2013, p. 5).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto teve início com a participação de nove docentes, aqui identificados como P1, P2, e assim sucessivamente, até P9. Quanto à formação, todos cursaram licenciatura, sendo oito deles em Matemática, um em Física (P8) e um professor fez uma segunda licenciatura em Pedagogia (P2). Apenas dois deles cursaram Especialização, um em Avaliação do Ensino Aprendizagem (P3) e outro em Tecnologias da Educação (P5). Quanto ao Mestrado, um deles é em Ciências Cartográficas (P3), um em Física (P8), um em Ciência e Tecnologia de Materiais (P7), dois são na área de Educação (P2 e P9) e quatro são em Matemática Aplicada e Computacional (P1, P4, P5 e P7). Por sua vez, os dois docentes com Doutorado são P1 e P7, que se mantiveram nas áreas do Mestrado.

Em relação à atuação profissional, no grupo de participantes, apenas dois (P1 e P7) nunca atuaram na Educação Básica, os demais atuam/atuarão não Educação Básica e no Ensino Superior. Na Tabela 1 apresenta-se o tempo de atuação docente.

Tabela 1. Tempo de atuação docente

	Educação Básica (Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio) (anos)	Ensino Superior (anos)
P1	0	4 – 6
P2	7 – 25	7 – 25
P3	1 – 3	7 – 25
P4	7 - 25	4 – 6
P5	7 – 25	4 - 6
P6	4 – 6	4 - 6
P7	0	4 – 6
P8	7 - 25	7- 25
P9	7 – 25	7 – 25

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados da Tabela 1, utilizando o ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 1995), p. 39), constatamos que cinco dos participantes, por terem de quatro a seis anos de atuação no Ensino Superior, estavam na fase de estabilização, em que se consolida um repertório pedagógico, trata-se de um estado de “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidades”. Por sua vez, outros quatro vivenciavam a fase da diversificação (7 a 25 anos), caracterizada pelo ativismo e pelos questionamentos, em que os professores

[...] lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (Huberman, 1995, p. 41).

O único docente (P3) que estava na fase de entrada na carreira (1 a 3 anos) na Educação Básica, já atuava no Ensino Superior, e talvez por isso não vivenciasse naquele momento os estados de “sobrevivência”, de “descoberta” e do “choque do real”, característicos do início da carreira docente (Huberman, 1995, p. 39).

Dos participantes, apenas P2 tinha exercício/exercia atividade de gestão, coordenando o curso de Licenciatura em Matemática da instituição.

Solicitados a indicar pontos positivos e negativos da formação inicial em relação ao ensino e aprendizagem de Matemática e sua atuação docente, todos indicaram a base teórica como aspecto positivo, o “[...] grande embasamento de conteúdos matemáticos [...]” (P3), enquanto o aspecto negativo predominante foi a pouca ênfase na prática, ou seja, “[...] pouca formação em didática; pouca aplicação da matemática em contextos profissionais” (P3). São compreensíveis tais indicações pois dos nove docentes, sete concluíram o curso de licenciatura antes de reestruturações curriculares que atendessem as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º. 1 e n.º. 2 de 2002, que instituíam a duração, a carga horária e as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Segundo os parágrafos 1.º. e 2.º. da Resolução CNE/CP n.º. 1/2002, as 400 horas de prática como componente curricular não podem ficar reduzidas a um espaço isolado, “[...] que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”, devem estar presentes [...] desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Brasil, 2002).

Anteriormente a essas duas resoluções, a forma mais comum dos currículos dos cursos de formação de professores, também conhecido como modelo da racionalidade técnica ou do tradicional “três mais um” (Fürkotter; Morelatti, 2007, p. 320), separava “[...] teoria e prática, reflexão e ação, pesquisa educacional e o mundo da escola, por considerar situações ideais isoladas da realidade social, distantes do contexto das instituições escolares e por desconsiderar as necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade, que está em constante desenvolvimento e evolução.” Ou seja, a formação não contemplava plenamente a base de conhecimentos apontada por Shulman (1986; 1987).

Quanto às dificuldades encontradas em sala de aula, os participantes indicaram: comunicação (P1), desinteresse dos alunos (P2, P4, P5), aplicação de conteúdos matemáticos em contextos de cursos de graduação em que atuam (P3) e retomada de conteúdos matemáticos da Educação Básica (P6).

Questionados, ainda, sobre a motivação para participar do grupo, as respostas envolveram prioritariamente melhorar a atuação em sala de aula e motivar os alunos a aprenderem Matemática.

Uma das questões que os participantes responderam era referente às tendências que são sugeridas para se trabalhar os diferentes conteúdos matemáticos com os alunos nos diferentes níveis de ensino. Os participantes avaliaram seu conhecimento sobre Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, Tecnologia, Filosofia da Matemática e História da Matemática. Foram fornecidas as seguintes alternativas: nunca vi, não domino, domino razoavelmente, domino bem, domino muito bem. A análise das respostas surpreendeu, nenhum dos participantes indicou “domino muito bem” para nenhuma das tendências. Para todos os professores, a opção “domino” não compareceu em mais de três tendências. Sendo uma delas a Tecnologia, também não há domínio do TPACK (Mishra; Koehler, 2006).

A partir da análise acima apresentada propôs-se aos participantes discutir o texto de Fiorentini (1995, p. 1), sobre “[...] modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil”, no qual o autor considera as seguintes categorias descritivas:

[...] a concepção de Matemática; a concepção do modo como se processa a obtenção/produção do conhecimento matemático; os fins e os valores atribuídos ao ensino da Matemática; as concepções de ensino e de aprendizagem.; a cosmovisão subjacente; a relação professor-aluno e a perspectiva de estudo/pesquisa visando à melhoria do ensino de Matemática (Fiorentini, 1995, p. 1).

As discussões proporcionaram reflexões sobre as possíveis contribuições das tendências acima mencionadas em Educação Matemática, para repensar a prática docente de professores que ensinam Matemática.

A pesquisadora sugeriu então um aprofundamento sobre a Metodologia de Resolução de Problemas por entender que isso poderia contribuir na superação das dificuldades encontradas pelos participantes em sala de aula e apontadas no questionário. Havendo concordância, passou-se ao estudo de um texto de Onuchic e Allevalo (2004, p. 216), no qual as autoras referem-se a três caminhos diferentes de abordar Resolução de Problemas: “[...] teorizar sobre Resolução de Problemas; ensinar a resolver problemas; e ensinar Matemática a partir de Resolução de Problemas [...]”. A última é “[...] um meio de desenvolver os conteúdos matemáticos e fazer conexão com outras áreas” (Onuchic; Allevalo, 2004, p. 217). Assim, os participantes vivenciaram a resolução de problemas, que permite retomar conteúdos matemáticos da Educação Básica, o que haviam apontado como dificuldade.

Ao realizarem uma avaliação sobre o que foi vivenciado e um levantamento de possíveis ações a serem desenvolvidas, P9 apresentou “[...] sua preocupação com o emprego da Taxonomia de Bloom quando da elaboração das avaliações dos alunos e a cobrança de questões contextualizadas” (Espinosa; Ederli; Dourado; Fürkotter, 2020, p. 3376). Essa preocupação direcionou a estudos preliminares sobre a taxonomia e “[...] 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” (Espinosa; Ederli; Dourado; Fürkotter, 2020, p. 3378-3379). Foi então realizada uma revisão de literatura nas bases *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Entretanto, P9 não colaborou na pesquisa. Por atuar também na Educação Básica e ter uma carga horária semanal elevada em sala de aula, considerou que não conseguiria se envolver como gostaria nas atividades do grupo e deixou de participar.

Motivados pela leitura do texto de Fiorentini (1995) e pelas reflexões sobre as possíveis contribuições das tendências em Educação Matemática, paralelamente à pesquisa sobre taxonomia de Bloom, surgiu o desejo do grupo de elaborar um projeto de Curso de Especialização em Educação Matemática. A ideia vingou e originou um projeto, construído coletivamente, apresentado à equipe responsável pelos Cursos de Pós-graduação *lato sensu* da universidade, tendo sido aprovado. As inscrições foram abertas mas o curso não foi desenvolvido, por não atingir o número mínimo de inscritos.

O processo de elaboração do projeto foi riquíssimo, propiciou debates sobre planos de ensino, articulação entre disciplinas, possibilidades de articular atividades presenciais com atividades remotas, referências atuais sobre diferentes tendências em Educação Matemática, de modo a constituir uma proposta formativa focada na prática de sala de aula, a partir de atividades que contemplassem a ação e a reflexão, mais especificamente, a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, bem como a troca coletiva de experiências. Percebemos naquele momento indícios de colaboração, conforme apontam Dillenbourg *et al.* (1996, p. 189, *apud* Ferreira, 2006, p. 151, pois foi “[...] uma atividade coordenada, sincronizada que é resultado de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema”, no caso, a elaboração do projeto.

Após essa produção colaborativa o participante P8 deixou de participar do grupo, por motivos de saúde. Quanto a P1 e P7, também se desligaram dada a sobrecarga de trabalho. No caso específico de P1, parte da sua jornada semanal de trabalho era em uma instituição em outra cidade, o que demandava deslocamentos, que por sua vez tomavam parte do seu tempo.

A participação de P5 na pesquisa abriu portas para a parceria da pesquisadora na elaboração conjunta dos programas de ensino de duas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia, “Matemática na Educação Infantil” e “Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Aulas dessas disciplinas, sobre competências específicas, unidades temáticas, ideias fundamentais, objetos de conhecimentos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista; sistemas de numeração; e, implicações da teoria de Piaget para o ensino de Matemática, foram preparadas e desenvolvidas em conjunto. Também foi um momento de aprendizagem para P5 e para a pesquisadora.

Entretanto, P2 e P5 foram demitidas da instituição tendo em vista a diminuição de alunos e a impossibilidade de abertura de turmas do curso de Licenciatura em Matemática. Trata-se de algo que tem se agravado ao longo dos anos, a falta de atratividade da carreira docente. Há “[...] alguns limites que não têm favorecido a atratividade e a permanência na profissão docente, os baixos salários, as inadequadas condições de ascensão na carreira, a desvalorização da formação se comparada com outros profissionais, dentre outros aspectos” (Masson, 2017, p. 860-861). Tais limites foram agravados em decorrência da pandemia de Covid-19.

Outra perda ocorreu, “[...] obrigado por tudo. Vc me ajudou muito com conselhos e motivações enquanto estive na Unoeste. Infelizmente hj recebi a notícia que estou fora da empresa. Então não continuarei na permanência no grupo de estudo. Agradeço o seu tempo e seus ensinamentos. [...]” (P6). Os conselhos e motivações mencionados por P6 referem-se a diálogos sobre a possibilidade de desenvolver um Doutorado na área de Educação, com temática relacionada a Educação Matemática. Hoje, P6 atua na Educação Básica, em mais de uma escola particular de Presidente Prudente. Enquanto participou do grupo tivemos oportunidade de oferecer uma oficina para alunos do curso de Licenciatura em Matemática, na qual abordamos Origami e o Ensino de Geometria.

O grupo ficou então reduzido a dois participantes, P3 e P4.

O participante P3, tendo em vista a redução de carga horária no Ensino Superior, na instituição lócus da pesquisa, iniciou sua atuação na Educação Básica, como já apontado na Tabela 1. Além disso, assumiu uma substituição em uma instituição pública federal próxima a Presidente Prudente e iniciou um curso a distância, Engenharia da Computação, pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), de modo a ampliar suas possibilidades de atuação. Tal iniciativa já possibilitou a ele assumir aulas na área de Informática. Além disso, tem atuado na pós-graduação *lato-sensu*, em cursos voltados à área de Educação. Segundo P3, “[...] estudei e amei lecionar-las [...] lembrei muito dos nossos estudos.” A participante P3 ainda relatou que “[...] Eu passei no início do ano no concurso da prefeitura de Álvares Machado, PEB II, ainda não chamaram, mas mesmo não sendo algo muito promissor, quando chamarem eu teria uma certa estabilidade [...]”.

Por sua vez, P4 continua na instituição, atua nos cursos de Engenharia. Sua jornada semanal é maior na Educação Básica, em instituições particulares, em uma delas foi convidado a atuar em turmas de 3º. ano do Ensino Médio. Com a pandemia, o professor buscou novas possibilidades para atingir seus alunos e criou um canal no Youtube, que já tem mais de 1,18 mil inscritos e 253 vídeos. Muito conversamos sobre possíveis projetos para um Doutorado na área de Educação, que é algo que o professor ainda

pretende fazer. Como fruto desses diálogos ele chegou a submeter um projeto envolvendo Lesson Study¹⁰ no ensino de Matemática em um processo seletivo para uma vaga de Doutorado.

Dadas as novas frentes de formação e de atuação profissional foi necessário interromper as atividades.

CONCLUSÕES

Tivemos momentos únicos “[...] de reflexão coletiva, reflexão individual, construção e reconstrução de conceitos, por meio da prática de compartilhar erros e acertos, de adaptar pontos de vista [...]” (Souza; Oliveira; Attie, 2017, p. 96), confirmando o que Nacarato (2013, p. 27) coloca sobre grupos colaborativos. “[...] Os professores participam desses grupos voluntariamente, única e exclusivamente pelo desejo de aprender e compartilhar prática. Eles não estão em busca de atender a agendas externas às escolas que os obriguem a participar de projetos de formação.”

A elaboração conjunta do projeto do Curso de Especialização demandou leituras sobre as diferentes tendências de ensino e aprendizagem de Matemática e provocou a reflexão sobre como trazer essas tendências para o cotidiano, o que certamente contribuiu na prática docente nas disciplinas dos cursos da área de Exatas da Unoeste.

Ao analisarem os achados nas bases de dados, sobre o emprego da Taxonomia de Bloom em avaliações de Matemática, os professores tiveram contato com: - escolha e articulação de descritores de busca; - abordagens e delineamentos de pesquisa; - diferença entre dissertação, tese, artigo publicado em anais de evento e em periódicos; - avaliação de artigos via Qualis Periódicos; - avaliação de programas de pós-graduação; - organização de dados sobre autoria, título, data de publicação, entre outros, em uma planilha do Microsoft Excel. Muitas foram as dificuldades encontradas na análise de cada uma das colunas de uma planilha, ainda decorrentes do desconhecimento dos professores sobre a realização de uma revisão de literatura assim como da padronização das informações coletadas das pesquisas.

A análise do que foi vivenciado pela pesquisadora e pelos participantes revela que estiveram presentes aspectos característicos e constitutivos de um trabalho colaborativo, a saber, voluntariedade, identidade e espontaneidade, liderança compartilhada ou co-responsabilidade, apoio e respeito mútuo (Fiorentini, 2004). Todos participaram com “[...] um mínimo de protagonismo no grupo, não se reduzindo a meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas como sujeitos que não apenas aprendem, mas também produzem conhecimentos e ensinam os outros” (Fiorentini, 2004, p. 61).

As responsabilidades foram negociadas, as atividades foram decididas pelo grupo, a partir do seu interesse, identidade, necessidades e disponibilidade, podendo “[...] compartilhar problemas, vivências e objetivos de interesse comum” (Souza; Oliveira, 2013, p. 863).

Entretanto, concretizar “[...] um grupo colaborativo não é um processo simples e fácil de ser percorrido [...]” (Souza; Oliveira, 2013, p. 863), são muitos os desafios.

No caso específico do grupo de professores envolvidos pesaram muito as condições de trabalho, com uma carga horária semanal elevada, em mais de uma instituição de ensino, na Educação Básica e no Ensino Superior. Some-se a isso o fato de não atuarem mais na instituição lócus da pesquisa.

Quanto às perspectivas, ainda que o grupo não tenha efetivamente se constituído, é inegável que o que ocorreu propiciou um espaço de formação continuada aos participantes, dado que [...] no espaço compartilhado os professores têm maiores chances de colaborar e desenvolver posturas investigativas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos e a sua aprendizagem da docência (Ciríaco; Morelatti; Ponte, 2017, p. 98-99).

O grupo de professores teve a oportunidade de vivenciar o trabalho colaborativo, suas dificuldades e recompensas, o que certamente contribuiu para a sua formação e desenvolvimento profissional, com reflexos positivos na sua prática docente.

REFERÊNCIAS

¹⁰ O *Lesson Study* é um processo no qual os professores se reúnem para planejar, observar e refletir em conjunto sobre a técnica da sala de aula e os planos de aula, a fim de melhorar o desempenho dos alunos. O método é centrado em dois pilares: o desenvolvimento profissional e o protagonismo do estudante. Disponível em: <https://impa.br/noticias/lesson-study-aprendendo-a-ensinar/> Acesso em: 11 ago. 2023.

A obsolescência da educação. Manuel Castells. Dirigido por Marcio Reolon. Porto Alegre / São Paulo: Fronteiras do Pensamento, 2013. 4min14s Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2005.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto; ABDALLA, Márcio Moutinho. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, 4, 2013, **Anais [...]** Brasília: EnEPQ, 2013. Disponível em: http://anpad.com.br/pt_br/index_event. Acesso em: 21 jul. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, Seção I, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 115-119. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; PONTE, João Pedro da. Constituição de um grupo colaborativo em Educação Matemática com professoras em início de carreira. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 7, n. 21, p. 97-112, set./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/8076/4301>. Acesso em: 15 ago. 2023. <https://doi.org/10.30612/eduf.v7i21.8076>

CURI, Eda. Análise de propostas presentes no material de Matemática do PEC – Universitário, à luz de resultados de investigações e teorias sobre formação de professores. *In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 61-76.

DAVID, Ricardo Santos. Formação de professores para o Ensino Superior: docência na contemporaneidade. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 201-220, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28880/22118>. Acesso em: 16 jan. 2020. <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.28880>

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. <https://doi.org/10.7476/9788579831065>

ESPINHOSA, Dalila Rosa Souza; EDERLI; Jonas Antonio Padovani; DOURADO, Wesley; FÜRKOTTER, Monica. Taxonomia de Bloom e Matemática no Ensino Superior. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ensino, PESQUISA E*

- EXTENSÃO, XXV., 2020, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2020. p. 3375-3395. Disponível em:
<https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/564/anais/Humanas/Educa%3a7%c3%a3o.pdf?v=1>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. *In*: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 149-166.
- FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 1-38, 1995. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?. *In*: FIORENTINI, D. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 1ed. São Paulo: Autêntica, 2004, p. 47-76.
- FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 53-85.
- FÜRKOTTER, Monica; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. A articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de matemática. **Educ. Mat. Pesqui.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 319-334, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/906/599>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- FUSARI, José Cerchi. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. *Série Idéias*, São Paulo, FDE, v. 12, p. 25-34, 1992. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCÍA BLANCO, Maria Mercedes. A formação inicial de professores de Matemática: fundamentos para a definição de um currículo. *In*: FIORENTINI, D. (org.) **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 51-86.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOIS, Pamela Karina de Melo. Formação para a docência no Ensino Superior: realidade e desafios. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, **Anais [...]** Curitiba: Congresso Nacional de Educação, 13, Curitiba: Champagnat, 2017, p. 2037-2043. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23418_11749.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.849-864, jul.-set., 2017. Disponível em:
[scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFYxX4FwxJ3g5JcN/?format=pdf](https://doi.org/10.1590/es0101-73302017169078). Acesso em: 11 ago. 2023.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017169078>

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

MERRIAM, Sharan B. **Case study research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: <http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.
<https://doi.org/10.1177/016146810610800610>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e amp. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. *E-book*.

NACARATO, Adair Mendes. O grupo como espaço para a aprendizagem docente e compartilhamento de prática de ensino de matemática. In: NACARATO, Adair Mendes (org.). **Práticas docentes em educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: Appris, 2013. p. 27-31

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
<https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>

PONTE, João Pedro da. A vertente profissional da formação inicial de professores de Matemática. **Educação Matemática em Revista**. São Paulo, n. 11a, p. 3-8, abr. 2002.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 213-231.

PRIGOL, Eda Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UDESC, 2014, p. 1-17. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/100-0.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023;

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular, 2006. (Coleção Ciências da Educação, v. 50).

SANTOS, Gilberto Lacerda; MORAES, Raquel de Almeida. A Educação na Sociedade tecnológica. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (org.) **Tecnologias na Educação e Formação de Professores**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 11-29.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 57, p. 1-22, 1987. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 4, p. 859-874, out./dez. 2013.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jtzqPccPF4xssCfHjLwSBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago.2023. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000020>

SOUZA, Tiago de Jesus; OLIVEIRA, Juliene Santos; ATTIE, João Paulo. Grupo colaborativo contribuindo para a formação dos licenciandos em Matemática. Revista de Educação Matemática, v. 14, n. 6, p. 93-101, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/296/305>. Acesso em: 15 ago. 2023. <https://doi.org/10.25090/remat25269062v14n162017p93a101>.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Anna Carolline Biill, Ademir Henrique Manfré

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

RESUMO

O presente artigo proporciona reflexões quanto ao tema desafios e possibilidades ao atendimento educacional especializado (AEE). Tem como objetivo geral investigar quais os desafios e as possibilidades do processo de atendimento educacional especializado na escola brasileira dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, tem-se como objetivos específicos: 1. Investigar o conceito de atendimento educacional especializado, 2. Refletir sobre os desafios e as possibilidades do atendimento educacional especializado, 3. Pensar a formação docente enquanto elemento fundamental do processo de inclusão escolar, 4. Processo inclusivo nas escolas regulares, com destaque para a atuação do educador enquanto mediador deste processo. Metodologicamente, realizou-se um levantamento bibliográfico junto ao portal Google acadêmico no recorte temporal situado entre 2015 e 2022. Partiu-se do seguinte questionamento: quais são os desafios e as possibilidades ao atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental? A partir do exposto, a importância da formação continuada de professores voltada à educação especial foi discutida, almejando a transformação do ambiente educacional em um ambiente inclusivo a fim de garantir o efetivo acesso ao direito à educação. Ressaltou-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde se caracteriza como uma das estratégias de inclusão previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva onde dentro da unidade escolar regular, o estudante pode desenvolver habilidades e competências.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Desafios e possibilidades à educação inclusiva.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

ABSTRACT

This article provides reflections on the topic of challenges and possibilities for specialized educational services (AEE). Its general objective is to investigate the challenges and possibilities of the process of specialized educational assistance in Brazilian schools in the early years of elementary school. To this end, the following specific objectives are: 1. Investigate the concept of specialized educational service, 2. Reflect on the challenges and possibilities of specialized educational service, 3. Think about teacher training as a fundamental element of the school inclusion process, 4. Inclusive process in regular schools, with emphasis on the role of the educator as a mediator in this process. Methodologically, a bibliographic survey was carried out on the Google Academic portal in the time frame between 2015 and 2022. The starting point was the following question: what are the challenges and possibilities for specialized educational assistance in the early years of elementary school? Based on the above, the importance of continuing teacher training focused on special education was discussed, aiming to transform the educational environment into an inclusive environment in order to guarantee effective access to the right to education. The importance of Specialized Educational Assistance (AEE) was highlighted, which is characterized as one of the inclusion strategies provided for by the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education where within the regular school unit, the student can develop skills and competencies.

Keywords: School inclusion; Challenges and possibilities for inclusive education.

RETOS Y POSIBILIDADES DEL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO

RESUMEN: Este artículo proporciona reflexiones sobre el tema de los desafíos y posibilidades de los servicios educativos especializados (AEE). Su objetivo general es investigar los desafíos y posibilidades del proceso de asistencia educativa especializada en las escuelas brasileñas en los primeros años de la escuela primaria. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: 1. Investigar el concepto de servicio

educativo especializado, 2. Reflexionar sobre los desafíos y posibilidades del servicio educativo especializado, 3. Pensar la formación docente como elemento fundamental del proceso de inclusión escolar, 4. Proceso inclusivo en las escuelas regulares, con énfasis en el papel del educador como mediador en este proceso. Metodológicamente se realizó un relevamiento bibliográfico en el portal Google Académico en el período comprendido entre 2015 y 2022. Se partió de la siguiente pregunta: ¿cuáles son los desafíos y posibilidades de la atención educativa especializada en los primeros años de la escuela primaria? Con base en lo anterior, se discutió la importancia de la formación continua docente enfocada en la educación especial, apuntando a transformar el ambiente educativo en un ambiente inclusivo para garantizar el acceso efectivo al derecho a la educación. Se destacó la importancia de la Asistencia Educativa Especializada (AEE), la cual se caracteriza como una de las estrategias de inclusión previstas por la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva donde dentro de la unidad escolar regular, el estudiante puede desarrollar habilidades y competencias.

Palabras clave: Inclusión escolar; Retos y posibilidades de la educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu a partir do estágio obrigatório realizado junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia em que acompanhei um estudante com síndrome de Down nos anos iniciais do Ensino fundamental, em uma escola pública de um município do interior do estado de São Paulo, no ano de 2022.

A partir dessa primeira experiência, questionei-me sobre a importância da inclusão escolar, principalmente no que se refere ao atendimento educacional especializado (AEE).

Para o educando que possui necessidades educacionais especiais, o Atendimento educacional especializado (AEE) é de suma importância para seu desenvolvimento, auxiliando-o no processo de ensino e de aprendizagem escolar, além de contribuir para a inclusão.

Esse conhecimento é um passo importante para garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais tenham o atendimento que precisam e também aprendam de forma efetiva e inclusiva.

No contexto em que vivemos, é importante a especialização de professores voltada à Educação especial.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Diante do exposto, o atendimento educacional especializado tem a finalidade de auxiliar o estudante a superar barreiras que o impedem de desenvolver-se, buscando meios de realizar a inclusão escolar.

Desse modo, tem-se como objetivo geral investigar quais os desafios e as possibilidades do atendimento educacional especializado na escola brasileira dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, tem-se como objetivos específicos: 1. Investigar o conceito de atendimento educacional especializado, 2. Refletir sobre os desafios e as possibilidades do atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental, 3. Pensar na formação docente enquanto elemento fundamental ao processo de inclusão escolar.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica junto ao portal Google acadêmico no recorte temporal situado entre 2015 e 2022.

Desse ponto de vista, a pesquisa contou com duas etapas.

Primeira etapa: levantamento da produção acadêmica.

Segunda etapa: análise dos artigos encontrados, levando em consideração os aspectos fundamentais dessa pesquisa: os desafios e as possibilidades ao atendimento educacional especializado na escola brasileira dos anos iniciais do ensino fundamental.

“Encontrou-se” “21 (vinte e um)” trabalhos, aos quais foram lidos, resenhados e analisados na composição do texto aqui apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Este item do artigo tem como objetivo geral apresentar o AEE como elemento essencial da educação especial que visa à participação do aluno na sociedade, que disponibiliza acessibilidade e recursos pedagógicos para um melhor desenvolvimento na aprendizagem (BRASIL, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) destacou que o AEE necessita ser oferecido aos alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva define o AEE como: O “atendimento educacional especializado com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11).

É inevitável falar do AEE e não mencionar primeiramente a inclusão. De acordo com Silva (2010), as primeiras inclusões da educação especial iniciaram-se a partir de 1717, em que crianças abandonadas, por possuírem alguma deficiência física e/ou mental, eram acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia para serem cuidadas.

A educação inclusiva é um modelo educacional que se fundamenta em direitos humanos e conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, avançado em relação à ideia de equidade quando contextualiza as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Historicamente, a educação especial, no Brasil, foi marcada pela criação do Instituto Benjamin Constant. Foi criado em 1857 como a primeira instituição no Brasil voltada ao atendimento às pessoas surdas.

Silva (2010, p. 24) afirmou que o instituto “foi fundado no Rio de Janeiro por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, aprovada por D. Pedro II”. Em 1956, o Instituto foi nomeado como Instituto Nacional de Surdos Mudos e, em 1957, como Instituto Nacional de Educação de Surdos, anotou Silva (2010).

É necessário relatar que, nesse período da história da “inclusão” brasileira, existia uma forte ligação entre deficiência e Medicina, em que esta patologizava qualquer desvio daquilo que era considerado “normal”.

Para Silva (2010), a partir de iniciativas da Medicina, abriu-se a necessidade do apoio pedagógico, descobrindo-se que as crianças com necessidades especiais precisavam de educação para adequar-se aos padrões sociais da época, apesar de limitadas por suas deficiências.

Segundo a cronologia dos acontecimentos, já na década de 1930 do século passado, Mazzota (2005) descreveu o nascimento das primeiras instituições que se preocuparam em atender as pessoas com deficiência, revelando-se uma espécie de preocupação com a “inclusão” desses indivíduos na sociedade.

Na década de 1930, começaram a ser organizadas pelas sociedades associações de pessoas envolvidas com a questão da deficiência. Paralelamente, foram observadas ações governamentais visando a criação de instituições para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Dessa forma, foram criadas escolas anexas aos hospitais e ao ensino regular (MAZZOTA, 2005, p. 34).

Segundo esse debate, Silva (2010) relatou que, na década de 50 e 60 do século passado, continuaram sendo fundadas instituições filantrópicas, além do surgimento, a partir de 1950, dos institutos pedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares.

Em 1989, a lei nº 7.853 previu a obrigatoriedade da educação especial em escolas públicas e a reclusão de um a quatro anos e multa para os diretores que se negassem a matricular esses alunos, sem justa causa.

A integração social foi um passo importante para o início de uma nova fase em relação à pessoa com deficiência, já que se começou a pensar na ideia de inclusão social (MAZZOTA, 2005).

De acordo com Sasaki (2006), o princípio da politização educacional caracteriza-se pelo respeito às necessidades especiais das pessoas com deficiências – sejam elas quais forem -, a fim de que possam desenvolver suas potencialidades.

Sasaki (2006) escreveu que é necessário saber diferenciar ou esclarecer o que é integração de inclusão, afirmando que esses conceitos não são sinônimos, pois cada um dos termos se refere a posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Para Mantoan (1997), as terminologias integração e inclusão podem significar momentos diferentes em que a ideia de educação inclusiva foi utilizada. De acordo com Mantoan (1997, p. 8): “a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais que têm origem no princípio de normalização”.

Além da busca pela integração, a década de 1980 foi marcada pelo surgimento de alguns documentos que ajudaram a nortear os direitos e as igualdades de todos os indivíduos em relação à Educação especial. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 definiu, com clareza, o direito de todos/as à Educação, concluindo que a educação é um direito público subjetivo.

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988, p. 38).

Além do artigo citado acima, o artigo 208 afirmou como deverá ser consolidada a garantia à educação e, em especial, o inciso III esclareceu que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência “será, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O que chama a atenção no inciso III do artigo 208 é o fato de ser, pela primeira vez, que se pontua um atendimento educacional especializado (SILVA, 2010).

De acordo com Silva (2010, p. 54), além do Brasil, assim como em diferentes países, dispositivos legais começaram a ser “aprovados, garantindo à pessoa com deficiência o direito de frequentar as classes comuns das escolas regulares”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB nº4.024/61, em seu art. 88, determinou que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 10). Mesmo em forma de integração instantânea, a lei possibilitou fundamentar um atendimento educacional às pessoas com deficiência dentro do sistema geral de ensino.

Posteriormente, a lei de Reforma de 1º e 2º graus, nº5.692/71(BRASIL, 1971), retrocedeu a educação especial à segregação, redirecionando o encaminhamento dos estudantes para classes ou escolas especiais. Como eram realizados os atendimentos educacionais em outras épocas, ou até mesmo, deixados excluídos de qualquer participação social.

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.(BRASIL, 1971, p. 3).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, art. 54, dispõe, no inciso “III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 18); reforçou a colocação da CF 88 quanto à Educação ser um direito de todos e o dever do Estado em ofertar o AEE.

Enquanto isso, a nova Lei da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96ratifica, em seus artigos 58, 59 e 60, o dever do Estado em ofertar o AEE, os serviços de apoio e as formações de professores para a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2017, p. 23).

No que se refere aos documentos internacionais, a Declaração de Salamanca (1994) tem como objetivo incluir todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, dentro do contexto escolar. É direito de todos terem acesso à educação de qualidade.

As escolas terão de encontrar formas de educar, com sucesso, essas crianças, incluindo aquelas que apresentam deficiências graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades

educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de educar todas com sucesso, incluídas as que apresentam graves incapacidade.

Desse ponto de vista, podemos afirmar que a Educação Especial incorporou o formato de educação inclusiva por meio de uma nova política (**BRASIL, 2008**), política que a orienta, mas não abarca a complexidade conjuntural de um país de tantas desigualdades sociais e econômicas como o Brasil e o que concebe a relação entre as redes de ensino, seus professores e o alunado que dela fazem parte (**TONINI, MARTINS, COSTAS, 2012**).

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) (BRASIL, 1996), ressalta-se a importância da política de inclusão de estudantes, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa legislação pontuou que a inclusão não consiste apenas na permanência física desses indivíduos junto aos espaços educativos, mas representa a necessidade de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dos indivíduos, respeitando as diferenças, atendendo suas necessidades, promovendo o atendimento educacional especializado.

Antigamente, a integração escolar vinha sendo estimulada, mas, na realidade, constituía uma exceção. A maioria das crianças com necessidades educacionais especiais realizava sua escolarização em instituições ou em classes especiais, somente uns poucos tinham acesso à rede regular de ensino. A nova legislação inverte esse quadro, pois a maioria das crianças passa a ser atendida na escola regular e, excepcionalmente, algumas delas prosseguirão sua escolaridade em escolas que possuem classes especiais.

Já o artigo 59 da LDBEN nº 9394/96 estabeleceu que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; assim como, III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Mediante o exposto, determina ainda a criação de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para o atendimento das peculiaridades de cada criança. Dessa forma, a educação especial, como modalidade de atendimento especializado, converte-se em mais uma possibilidade de serviço de apoio ao ensino regular, em benefício de todos os alunos.

Em 06 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que alterou o Decreto nº 6.949/2009, que diz:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 , em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil , em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 do agosto de 2009 , data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I- Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II- Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III- A limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação.

A educação inclusiva tem sua importância ao oportunizar um processo de ensino e de aprendizagem valorizando a heterogeneidade dos grupos que ocupam os espaços educacionais.

Portanto, a educação inclusiva busca incluir os estudantes com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade, oferecendo novas oportunidades para o estabelecimento de formas de vida mais favoráveis.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a escola inclusiva só pode ser efetivada enquanto prática se houver suporte para uma atuação pedagógica que explore as múltiplas possibilidades de desenvolvimento infantil.

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas (BRASIL, 2001, p. 34).

Mantoan (2006, p. 185) afirmou a “educação como direito humano para todos, sem restrição” e entendeu que a função da escola é "educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas".

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado implica o conjunto de atividades organizadas com o objetivo de complementar a formação dos estudantes. O AEE necessita fazer parte da proposta pedagógica da escola, envolvendo as famílias e as necessidades do público da educação especial, de forma a atingir os seguintes objetivos:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) reforçam que o AEE acrescenta conhecimentos ao estudante.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) definiu que o trabalho do AEE pode ser articulado com o professor regente e vinculado à acessibilidade curricular, cabendo à instituição de ensino planejar, de forma coletiva, ações educativas a fim de atender as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem, além da avaliação desses estudantes.

Batista e Mantoan (2006) apontam que este atendimento é diferente daquele oferecido pela escola comum, sendo o trabalho voltado às características de cada estudante, oportunizando o melhor desenvolvimento e superação de suas fragilidades, por isso ganha o nome de "atendimento".

[...] o atendimento educacional especializado pode desenvolver o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, conforme a necessidade e interesse de cada um, sem o compromisso de sistematizar essas noções, como é o objetivo da escola (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 126).

Os autores mencionam que na sala de AEE é necessário dar atenção à formação de turmas heterogêneas, pois a aprendizagem cooperativa é importante para as novas descobertas. Desse modo, mesmo havendo diferenças quanto às deficiências, a faixa etária deve ser a mesma entre os alunos em dada turma. Nesse sentido, completa Rodrigues (2006, p. 302):

[...] a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolvendo políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. A inclusão, direcionada para a educação, traz consigo um objetivo, que é aceitar a diferença no contexto escolar e possibilitar seu acesso ao conhecimento.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, no próximo item deste artigo serão discutidos quais são os desafios e as possibilidades do atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Um dos desafios encontrados no AEE é o atendimento ao aluno no contra turno das aulas regulares. Conforme determina a legislação, que versa: “Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização” (BRASIL, 2009, p.2).

Baptista (2011) comenta que se podem estabelecer em uma Sala de Recurso Multifuncional diversos benefícios, e estes acabam por possibilitar que os estudantes apresentem desenvolvimento em todo o seu processo de ensino e de aprendizagem:

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (BAPTISTA, 2011, p.70).

O professor de AEE precisa do suporte e da cooperação contínua da família, para que, juntos, estabeleçam estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Como afirma Rodrigues (2015), a escola vê na família agentes que possuem objetivos diferentes. E, ainda que os pais considerem a importância da escolarização na vida de seus filhos, têm dificuldades em colaborar com a escola.

Entende-se a importância do papel familiar nos processos de aprendizagem dos estudantes de classe especial, sendo a parceria entre família e escola, assim o AEE consegue desenvolver um bom trabalho. O professor precisa conversar com seus alunos e familiares acolhendo desejos e intenções para compreender qual trabalho desenvolverão, qual a metodologia empregará, quais os recursos utilizarão em benefício do desenvolvimento da criança.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um plano elaborado bimestralmente, porém, a cada semana, é feito o planejamento semanal com atividades propostas de forma flexível, a fim de atender as necessidades específicas de cada criança. A flexibilidade nos planos é fundamental para conseguir desenvolver um trabalho positivo no AEE.

Outro obstáculo é a indisponibilidade de equipamentos e recursos didáticos e pedagógicos utilizados nas salas de recursos multifuncionais.

De acordo com Varela e Oliver (2013), uma das razões que torna esse acesso complexo diz respeito ao alto custo dos produtos de TA, que é justificada pela importação de mercadorias de países estrangeiros e pela insuficiente produção nacional na área. Esse processo de aquisição da TA torna-se ainda mais complexo quando consideramos que a maior parte das pessoas com deficiência provém de famílias com rendas menos favorecidas (BRASIL, 2010), com baixas possibilidades de adquirir um recurso de TA por conta própria.

A Sala de recursos multifuncional oferece um espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva, cujo objetivo é gerar alternativas e propor estratégias eficientes para favorecer que a inclusão escolar atenda e contemple as necessidades individuais dos estudantes do público-alvo da Educação Especial no acesso ao conteúdo curricular planejado.

[...] 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 devida e inclusão social (BRASIL, 2007 p.3).

Dessa forma, é preciso elaborar estratégias vinculadas à ampliação do acesso e participação de seu sujeito alvo em seus múltiplos contextos de vida.

Galvão Filho (2009) considera que a Tecnologia Assistiva apresenta-se como uma poderosa aliada para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, considerando os recentes avanços nessa área.

Podemos dizer que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) também podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva, pois os computadores e seus recursos são ferramentas que auxiliam as pessoas com deficiência no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Através de adaptações de teclados, mouse, softwares especiais e acessibilidade, esses recursos possibilitam o acesso ao conhecimento, à escola, à comunicação e à interação com o meio em que o indivíduo está inserido (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2008).

Dentro desse contexto, a elaboração do atendimento vai ao acordo da dificuldade da criança, como dito anteriormente. Essas dificuldades variam entre especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas.

Há diferentes recursos didáticos a serem trabalhados com a criança que necessita de um mecanismo diferencial. O lúdico, por exemplo, favorece o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, desperta a curiosidade de ter um contato físico com os conteúdos, desenvolve a autonomia pessoal que, na maior parte dos casos, não é possível na sala regular devido ao grande número de crianças. Outro recurso muito utilizado são os softwares, como é o caso do Braille falado. O ensino com os jogos permite um momento mais prazeroso, em que o estudante começa a se desenvolver por meio do "brincar" e percebe que é capaz de realizar atividades integradoras que interagem com o meio onde está inserido, momento de ter o contato físico de aprender brincando e de descobrir um mundo mágico ao seu redor.

Outro recurso muito utilizado nessa nova era em que vivemos são os softwares, o programa Braille Fácil, por exemplo, é um programa que transcreve automaticamente documentos em texto para Braille para posterior impressão. Temos também o BrainPort, que é uma tecnologia que permite a uma pessoa cega "ver" a forma, tamanho, localização e movimento de objetos utilizando a língua. É constituída por um par de óculos de sol com uma pequena câmera de vídeo, um comando e uma espécie de "chupeta" que se coloca sobre a língua (RINCKER, 2010, p. 56).

Mazzoni et al (2001) afirma que com a disseminação da rede Internet, trouxeram às pessoas com Deficiência novas possibilidades e expectativas em termos de estudo, trabalho e lazer, assim como um avanço muito grande na Tecnologia Assistiva associada a informática.

Segundo Rezende (2010), as atividades pedagógicas de caráter lúdico compreendem jogos ou brincadeiras menos consistentes e mais livres de regras ou normas que não visam à competição como objetivo principal, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa, e apresenta sempre a presença de motivação para atingir os objetivos.

Todos os instrumentos utilizados para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dentro da sala de aula, independente do material, são conhecidos por recursos didáticos, sejam jogos, aulas práticas, vídeos, entre outros (LORENZATO, 2010).

Segundo Lara (2003, p. 21), ressalta que:

Deve-se refletir sobre o que queremos alcançar com o jogo, pois, quando bem elaborados, eles podem ser vistos como estratégias de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento, até a construção de um determinado conhecimento.

O planejamento de conteúdos lecionado ao estudante precisa ter mais foco naquilo que o mesmo necessita, ou seja, no AEE as atividades necessitam buscar o princípio da aprendizagem significativa, atividades que surjam a partir da experiência dos estudantes de forma positiva, interessante, cheia de significados e sentidos, em outras palavras, de maneira organizada através de um planejamento individualizado que identifique as necessidades educacionais específicas dos estudantes, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é também um ponto muito importante para a promoção do ensino de qualidade. Precisa ser uma proposta inclusiva e elaborado a partir da parceria da gestão e dos demais membros da escola, a fim de cumprir a proposta.

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p.1).

Ao contemplar a organização do trabalho da escola em sua totalidade, o PP fundamenta-se nos princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita que, de acordo com Veiga (1995), são: a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade/autonomia e a valorização do magistério.

Uma possibilidade considerada como promissora para práticas que estruturam melhor as ações do AEE é a proposta do ensino colaborativo.

O sistema de ensino colaborativo:

Consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA et al, 2007, p. 1).

Desse modo, o ensino colaborativo tem, por finalidade, a colaboração entre professores do ensino regular junto ao professor do AEE. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas.

O ensino colaborativo, ou ainda chamado coensino, é considerado como um dos modelos de prestação de serviço de apoio, em que um docente comum e um docente especializado, dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino oferecido a um grupo heterogêneo de estudantes. Esse modelo surgiu como uma das alternativas aos modelos propostos para o trabalho da Sala de Recursos, classes especiais ou escolas especiais, a fim de responder às necessidades das práticas de inclusão escolar de estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, e evitar a escolarização separada dos estudantes.

O ensino colaborativo, assim, não pode ser considerado um trabalho centrado no estudante com deficiência, por exemplo, pois essa proposta tem como pressuposto que todos os docentes atuem com todos os estudantes em sala, por meio da adequação de atividades para que a totalidade da turma possa participar do que foi planejado (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Portanto, o ensino colaborativo é apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) como “um dos mais promissores suportes à inclusão”, pois implica a transformação da estrutura escolar a partir da disponibilização de professores para oferecer suporte na sala de aula e, além disso, provoca “a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos”. Esta forma de propor ações para a realização do AEE é validada em algumas experiências na escola de educação básica, como a apresentada por Braun e Marin (2012, p. 09) uma vez que:

[...] revelam a importância de abordagens diferenciadas de ensino, tanto para o aluno que requer adequações, quanto para os demais alunos, os quais a partir dessas diferenciações acabam, também, sendo privilegiados com diversas possibilidades de aprender e demonstrar o aprendizado. Além disso, há uma compreensão mais contextualizada sobre a diversidade em sala de aula, sendo a mesma vislumbrada sob a perspectiva da possibilidade, com a busca de novos caminhos; tirando o foco dos limites ou das dificuldades como balizadores do fazer pedagógico do aluno.

A ideia é haver uma colaboração e parceria entre os professores do AEE e do Núcleo Comum (professores da rede regular de ensino). A Resolução nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 8º, considera que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Mediante o exposto, o próximo tópico discutirá a importância da formação do professor, quando nos referimos ao AEE, pautando-se também na necessidade de o professor adquirir no seu currículo um modelo promissor para organizar estratégias de ensino para todos os estudantes, ou seja, o ensino inclusivo.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

A formação de professores na área da educação especial e inclusiva tem sido alvo de preocupação das políticas públicas. Glat e Plestsch (2010) levantam uma questão muito importante:

O grande desafio posto [...] é formar profissionais/ educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos (GLAT; PLETSCH, 2010, p. 349).

Historicamente, de acordo com Martins (2010, p.13), a discussão acerca da formação de professores vem-se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, porém, só a partir dos anos 1980 começou a intensificar a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores (VITALIANO, 2007). A Resolução CNE/CP no 2 de Julho de 2015 (BRASIL, 2015b) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formar o professor na educação especial e inclusiva, foram incluídas nas universidades disciplinas específicas no curso de Pedagogia, sobretudo, são conteúdos mínimos. No mercado educacional, encontram-se cursos de especialização em educação especial ou inclusiva para formar o professor especialista na área.

Rodrigues (2009) critica que uma disciplina dada nas graduações não dá conta da complexidade do ensinar na educação inclusiva, trazendo para os futuros professores apenas a informação e não a formação. Conforme Medeiros (2009), a formação de professores é um processo que envolve tanto o conhecimento teórico, como o conhecimento prático:

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação (MEDEIROS, 2009, p. 29).

Para Vitaliano (2007), a formação acadêmica dos professores requer ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das possibilidades do contexto atual.

A Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, que Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Artigo 12: “ Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). A resolução deixa bem clara a importância da formação específica do professor de AEE, pois é esta que dará as bases teóricas necessárias para que a prática em sala de aula seja feita de uma forma coerente, significativa e consistente.

O professor, em sala de aula, necessita fazer adaptações na forma de ensino, desenvolvendo atividades e práticas que visem trabalhar as necessidades individuais de cada estudante de forma ainda mais cuidadosa devido à presença das necessidades especiais. Por esse motivo, é imprescindível que os educadores estejam habilitados para atuar, para Medeiros (2009, p. 24):

É uma construção sócio educacional que oportuniza o exercício da cidadania. Para que ela ocorra, não basta simplesmente inserir o sujeito; é importante que cada um seja acolhido com suas necessidades individuais e que estas sejam respeitadas, criando a igualdade de oportunidades a todos, independentemente de sua condição física, mental ou social.

A partir do descrito, torna-se evidente a importância da formação do professor do AEE abranger diversos e aprofundados conhecimentos. Nessa formação, é interessante superar visões simplistas de igualdade, possibilitando a experimentação do ofício docente e dos conhecimentos que a educação especial construiu ao longo da sua história.

A Declaração de Salamanca aponta que o professor é um agente fundamental no processo da inclusão, ele precisa ser apoiado por todos da unidade escolar, porque sozinho não constrói uma escola inclusiva e junto com todos também incluir serviços de apoio que regem as políticas educacionais inclusivas.

O professor do AEE é planejador e promotor das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, no que se refere à organização dos conteúdos, metodologia, avaliação que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou produzir conhecimentos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Atendimento Educacional Especializado. Elencou sobre a importância de propor a educação inclusiva dentro das escolas. Tratou sobre os interesses da formação de professores na área do AEE. E, por fim, argumentou quais os desafios e as possibilidades encontradas no Atendimento Educacional Especializado.

A importância da presente pesquisa para a formação dos futuros docentes foi identificar e analisar quais desafios o AEE enfrenta, para que além de mudar a visão, e tornar possível desenvolver uma pedagogia centrada no estudante de acordo com a necessidade especial que ele encontra, afim de que o profissional que envolva essa pedagogia seja formado na área para conseguir desenvolver um ótimo trabalho. Buscando, assim, meios alternativos para que desenvolva a educação significativa, capaz de educar não só o estudante com necessidades educacionais especiais, mas a todos, para que tenham uma educação inclusiva, para todos.

É necessário que cada profissional tenha consciência do seu papel como elo transformador das desigualdades estabelecidas pelas diferenças, para que essas não sejam vistas como obstáculos, e possam ser tomadas para uma transformação social que permita um lugar digno a todos.

Mudar e transformar visibilidade do AEE das escolas, e levar ao público sua importância e olhares mais interessantes quando se trata da educação especial.

REFERÊNCIAS

BAUMEL, R. C. R. CASTRO, A. M. **Formação de professores e a escola inclusiva** - questões atuais. Integração, Brasília, v.14, n.24, p.6-11, 2002.

CHAGAS, R. P. "A docência frente aos desafios e possibilidades de um ensino de qualidade no atendimento educacional especializado." (2017). Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/8252>

COSTA, S. D. **A importância do Atendimento Educacional Especializado-AEE para a educação especial e inclusiva**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DOS SANTOS, C. *et al.* Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X18825>

FERREIRA, B. Educação Inclusiva: uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 40-46, jan./jul. 2005. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rFFRQkJZptSKsrgx78YskjG/?format=pdf&lang=pt>.

FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 281-294, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18440>. <https://doi.org/10.5902/1984686X17121>

FERREIRA, Maria E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Papyrus, 2003.

GIARDINETTO, A. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto_arsb_do_mar.pdf. Acesso em: 21 abril 2022.

GUEBERT, M. C. **Inclusão**: Uma realidade em discussão. Curitiba: Ibpex, 2007.

JUCÁ, W. G.; LACERDA C. R. Desmistificação do atendimento educacional especializado da escola comum. **Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022025, 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id4063. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4063>

LIRA, S. M. DE. **Escolarização de alunos autistas**: histórias de sala de aula. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar). Acesso em: 26 abril 2022.

MACHADO, G.; MARTINS, M. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 14, n. 1, Esp., 2019, p. 746-759. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12204>

MAFRA, M. A. "as políticas públicas de inclusão no contexto do atendimento educacional especializado (aee): entre a teoria e a prática-estudo realizado na escola estadual professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, Manaus-AM/Brasil." **Recima21-Revista Científica Multidisciplinar**-ISSN 2675-6218 3.12 (2022): e3122514-e3122514. <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i12.2514>

MARCOTTI, P.; MARQUES, M. Educação inclusiva - formação e prática docente. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 77-86, jun. 2017. Disponível em: <https://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/484/530>

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>

OLIVEIRA, J. B.; ZIESMANN, Z. I.; GUILHERME, A. A. **Educação inclusiva**:(re) pensando a formação de professores. 2016. Acesso em: <http://hdl.handle.net/10923/14453>

REIS, L. M. Atendimento educacional especializado (AEE): **desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores em sala de recursos multifuncionais**. Acesso em: 14-Outubro-2022, Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3099#:~:text=para%20este%20item%3A-,https%3A//repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3099,-Tipo%3A%C2%AO>

RODRIGUES, S. M. **Educação Inclusiva e formação docente**. Diversa – educação inclusiva na prática. Minas Gerais, jun/1012.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: Entenda o Autismo.Ed. Fontanar, 2012.

SILVA, C. DA.; HOSTINS, R. C. L.; MENDES, R. DA. S. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, vol. 17, n.3, p. 10-29, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>. Acesso em: 20 jul. 2023. <https://doi.org/10.5965/1984723817352016010>

SILVA, M. S. **Educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Ibpex, 2010.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: W.V.A., 1997.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O USO CONSCIENTE DOS RECURSOS NATURAIS

Lauremir Rocha Costa, Alba Regina Azevedo Arana

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: lauroroxa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz o tema educação ambiental como abordagem urgente na atualidade, exige providências para avançar em seu processo de conscientização e responsabilidade da sociedade para o controle dos danos causado pelo crescimento desordenado da população e da economia. Para isso, alguns documentos indicam a educação infantil como a uma das formas mais importantes de trabalhar a educação ambiental, uma vez que, ensinando as crianças desde pequenas, terá mais probabilidade da sua conduta dá certo. Isso se justifica exatamente porque enquanto pequeninas as crianças irão construindo experiências e amadurecendo, os pensamentos para a responsabilidade ambiental na fase adulta. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal discutir a importância da educação ambiental na educação infantil, como os documentos tratam essa questão, a importância das aulas motivadoras, a sala de aula como um lugar de experiência, e discussão sobre uso consciente dos recursos naturais. Sendo assim, adotamos uma hipótese em que aulas motivadoras e experiências inovadoras conduz a transformação e consolida a aprendizagem sobre meio ambiente na infância. Trata-se de uma pesquisa básica de abordagem qualitativa e do tipo exploratória. Partido disso, percebeu-se que a formação de indivíduos ambientalmente responsável depende um ensino significativo e contextualizado com a realidade deles. Dessa forma, compreende-se que as práticas contínuas permeadas de significados relativos à convivência social e ambiental é possível formar sujeitos com atitudes para o bem comum e usufruto dos recursos naturais.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação Infantil; Práticas Educativas; Sustentabilidades; Preservação.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY ON THE CONSCIOUS USE OF NATURAL RESOURCES.

ABSTRACT

The present work brings the theme environmental education as an urgent approach nowadays, it requires measures to advance in its process of awareness and responsibility of society to control the damage caused by the disorderly growth of the population and the economy. For this, some documents indicate early childhood education as one of the most important ways of working with environmental education, since teaching children from an early age will have a greater probability that their conduct will work. This is justified precisely because, while small, children will build experiences and mature, thoughts for environmental responsibility in adulthood. Thus, this work has as main objective to discuss the importance of environmental education in early childhood education, how the documents deal with this issue, the importance of motivating classes, the classroom as a place of experience, and discourse on the conscious use of natural resources. Therefore, we adopted a hypothesis in which motivating classes and innovative experiences lead to transformation and consolidate learning about the environment in childhood. This is basic research with a qualitative and exploratory approach. From this, it was noticed that the formation of environmentally responsible individuals depends on a meaningful and contextualized teaching with their realities. In this way, it is understood that continuous practices permeated with meanings related to social and environmental coexistence, it is possible to form subjects with attitudes towards the common good and enjoyment of natural resources.

Keywords Environmental education; Child education; Educational Practices; Sustainability; Preservation.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO SOBRE EL USO CONSCIENTE DE LOS RECURSOS NATURALES.

RESUMEN

El presente trabajo trae el tema educación ambiental como un abordaje urgente en la actualidad, requiere medidas para avanzar en su proceso de concientización y responsabilidad de la sociedad para controlar los daños ocasionados por el crecimiento desordenado de la población y la economía. Para ello, algunos documentos señalan a la educación infantil como una de las formas más importantes de trabajar con la educación ambiental, ya que educar a los niños desde temprana edad tendrá mayor probabilidad de que su conducta funcione. Esto se justifica precisamente porque, siendo pequeños, los niños construirán experiencias y madurarán pensamientos para la responsabilidad ambiental en la edad adulta. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo principal discutir la importancia de la educación ambiental en la educación infantil, cómo los documentos tratan este tema, la importancia de motivar las clases, el aula como lugar de experiencia y el discurso sobre el uso consciente de los recursos naturales. Por lo tanto, adoptamos una hipótesis en la que las clases motivadoras y las experiencias innovadoras conducen a la transformación y consolidan el aprendizaje sobre el medio ambiente en la infancia. Se trata de una investigación básica con un enfoque cualitativo y exploratorio. A partir de eso, se percibió que la formación de individuos ambientalmente responsables depende de una enseñanza significativa y contextualizada con sus realidades. De esta forma, se entiende que prácticas continuas permeadas de significados relacionados con la convivencia social y ambiental, es posible formar sujetos con actitudes hacia el bien común y el disfrute de los recursos naturales.

Palabras clave: Educación ambiental; Educación Infantil; Prácticas Educativas; Sostenibilidad; Preservación.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um processo direcionado a construção de conhecimentos e transformação dos seres humanos em relação a seu modo de pensar e agir diante da questão ambiental. Esse processo embasa no debate de natureza social, política, econômica, cultural, e, especificamente, educacional (SILVEIRA, et al., 2021). Isso, iniciou-se por conta de as preocupações com o meio ambiente após a humanidade perceber os problemas do desgaste ambiental provocado pelos avanços econômicos e crescimento populacional, visando o esgotamento de recursos de forma irreversível (SARAIVA, et al., 2021). Dessa forma, surgiram ações de magnitude emergentes mundialmente para tratar de pautas importantes, sendo a primeira a ganhar significado, como a Conferência de Estocolmo em 1972, reconhecendo o direito à vida das gerações presentes e futuras. Logo após, a conferência de Tbilisi que norteou os princípios da educação ambiental no planeta. Por esse motivo, a EA passa a ser entendida como uma instrumentação capaz de formar indivíduos críticos e ativos quanto aos cuidados ambientais (VERDÉRIO, 2021).

No Brasil, essa questão perpassou décadas para definir a educação ambiental como integrante de uma política de ensino escolares, a qual só se transformou oficialmente numa lei de educação ambiental em 1999 através do artigo Federal nº 9.795 (ARRAES, 2019), e menciona que deve ocorrer desde a primeira etapa do ensino básico (CAMPOS, 2015). Isso se explica porque nessa fase inicial da educação básica, a criança vai internalizando crescendo com o desenvolvimento de consciência ecológica e responsabilidade com o meio ambiente (COSTA, et al., 2018). Segundo o documento da Política Nacional e Educação Ambiental brasileira (PNEA), a Educação Ambiental é um instrumento essencial e de permanente necessidade na educação nacional, devendo estar presente em todo processo educativo (BRASIL, 1999), surgindo dessa forma, como preocupação com as futuras gerações, precisando ser estimulado numa cultura de natureza e sociedade estabelecido pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), (SANTOS, 2017).

A formação de pessoas ambientalmente consciente é uma tarefa a ser idealizada (CARVALHO, 2013), e perpassada todas as áreas do conhecimento numa temática interdisciplinar e transversal na perspectiva de transformar sociedade com espírito sustentável e sensibilizados a fazer uso consciente dos recursos naturais (FERREIRA, et al., 2019). Pensando na garantia de um futuro engajado na preservação do meio ambiente e manutenção ecologicamente saudável, é primordial o foco na educação infantil, para que as ações sejam concretizadas (OLIVEIRA, 2016). Porém, o professor deve

estimular o tempo todo o aluno para que o encantamento infantil pela natureza seja continuamente fortalecido e o mesmo possa experimentar, vivenciar e sensibilizar os outros diante da natureza e os meios sociais (RODRIGUES, 2018), seja uma aprendizagem na teoria, mas especialmente, na prática, baseado na natureza vivenciada no seu dia-a-dia como aproveitamento, transformação, e organização dos resíduos, plantio de hortas, arvores, cuidar da água, solo e tudo que envolve os meios naturais em sua volta (FERREIRA, 2019).

O trabalho tem como objetivo principal, discutir a importância da educação ambiental no ensino infantil, enfocando o papel das aulas motivadoras no aprendizado ambiental e específicos com finalidade de verificar como os documentos oficiais tratam a educação ambiental no ensino infantil, discutir a importância do trabalho pedagógico no desenvolvimento de atitudes e na seleção dos conteúdos para a atuação da problemática ambiental na sala de aula.

A problemática utilizada tem como questionamentos: Qual a importância da educação ambiental no ensino infantil? A hipótese adotada neste trabalho visa analisar como as aulas motivadas com experiências inovadoras ajudam na consolidação da educação ambiental nas crianças. A Educação ambiental é o instrumento mais eficaz para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza, este é sem dúvida, o caminho para que cada um mude seus hábitos e assume atitudes que levem a consciência ambiental promovendo a redução e a pressão sobre os recursos naturais em busca de um planeta sustentável para as futuras gerações.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa básica de abordagem qualitativa e do tipo exploratória. No seu desenvolvimento serão utilizadas para o levantamento de dados e informações a pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2008, p.51), a pesquisa documental compreende a exploração de materiais de “primeira mão”, sem tratamento analítico, bem como de documentos de “segunda mão”, que já foram analisados de alguma forma, como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, livros, artigos, dentre outros, nas seguintes plataformas e portais como: Google, Google Acadêmico, *SciELO* (*Scientific Electronic Library Online*), Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Após realizar as etapas, os dados selecionados serão organizados em tabelas, sendo o mais recente possível relativo ao período de 2012 a 2021.

Na última etapa da pesquisa foram feitas as análises de maneira sistemática, considerando a relação das ações levantadas sobre o tema e a elaboração do corpo de argumentação. Não existindo imparcialidade no trabalho científico, conforme afirma (LEME, 2007), seu mérito se dá na maior parte em função da transparência em que as informações que o originam são obtidas e analisadas. Logo, acredita-se ser de grande importância tanto a análise dos resultados da pesquisa quanto o revelar dos elementos ou perspectiva a partir dos quais ela foi realizada.

A análise dos dados seguiu o método dedutivo, pois as análises foram do geral para o específico, analisando as teorias sobre educação ambiental, sustentabilidade e depois discutindo exemplos exitosos no Brasil. O aprofundamento do assunto exigiu não só a revisão de estrutura sobre o assunto, mais principalmente o recurso a outros trabalhos que enfocam a problemática num nível nacional. A análise foi qualitativa com base nas categorias criadas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

O processo de elaboração da educação ambiental no Brasil demorou décadas para ser constituída o primeiro modelo que, por sua vez, não tinha abrangência ao tamanho de sua importância. Desde a primeira Conferência ambiental, ocorrida em 1972 em Estocolmo, na Suécia, até a instituição da primeira lei que explicita a obrigatoriedade da Educação Ambiental no Brasil, se passaram mais de duas décadas. Seguindo as ideias da participação brasileira na conferência, isso se manteve em decisões cautelares para não comprometer o desenvolvimento do país, firmar o equilíbrio, e não ser prejudicados por fatores externos. Outro fator que explica esse cuidado, segundo a delegação brasileira participante, se baseia na visão da grandiosidade de recursos naturais existente no Brasil e precisava ser planejado para não comprometer o processo de desenvolvimento (BRASIL, 1972. p. 08).

Dessa forma, adotou-se uma grande cautela para não tomar decisões precipitadas e comprometer a organização econômica e política do país, tornando-se necessário para que se

desenhasse um processo equilibrado onde meio ambiente e desenvolvimento caminhassem juntos. O desenvolvimento industrial e de produção no Brasil ainda se encontrava estagnada ao lento crescimento, e com isso, seria necessário proteger o direito soberano do país a explorar seus recursos de acordo com suas prioridades e interesse. Era preciso idealizar estratégia para que nenhum dos países em desenvolvimento tivesse seu processo de crescimento prejudicado por “padrões universais” adotados em Estocolmo. Em 1973, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), nesta, a Educação Ambiental se estruturou a partir da Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental, cujo direcionamento estava voltado para a divulgação de conhecimentos científicos. Contudo, nesse momento o que predominava sobre as abordagens Ambiental era uma compreensão puramente técnica cientificista, e conservadora. Os primeiros movimentos ambientalistas levaram a SEMA a trabalhar rumo a institucionalização Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) cujo objetivo era a conscientização da sociedade sobre a preservação ambiental centrada em um saber ideológico científico, um processo que se estendeu na década subsequente (LOUREIRO, 2014).

Em 1977, com a conferência de Tbilisi na Geórgia, o programa de meio ambiente começou a se desenhar estabelecendo o processo de educação ambiental. A Organização das Nações Unidas (ONU) como organizadora da conferência, passa a delinear o processo, e, ficou estabelecido no artigo primeiro a recomendação da Educação Ambiental para todos os níveis de educação tanto formal como não formal (ALVES, 2013). Assim, passa a ser possível que os países envolvidos desenvolvessem suas políticas de educação ambiental para todos seus espaços sociais.

Conforme Oliveira (2018), a conferência de Tbilisi, foi a primeira a se projetar como uma política de Educação Ambiental no Brasil. Foram as propostas de Tbilisi que predominou na Lei nº. 6.938, de 1981, da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), sendo ela a pioneira a ser apresentada como Educação Ambiental na legislação brasileira. Em meio a ditadura militar da época, já havia instalado movimento ambientalista que se manifestava pela liberdade democrática e chamavam atenção para a preservação ambiental. Em meio a isso, a SEMA buscava forma de envolver e fortalecer a Educação Ambiental na sociedade de maneira mais efetiva. Nesse interim, a SEMA envolvia especialista em educação para traçar propostas para a área ambiental que embora tenha sido secundarizada, ampliou-se a ideia de participação e qualidade de vida (LOUREIRO, 2014). Enquanto se trabalhavam maneiras de institucionalização de uma educação ambiental permanente, as propostas de Tbilisi agregadas a PNMA ganhou substância e se delineou a Educação Ambiental no país, estabelecendo não somente um dever da escola como também da sociedade em geral instituído depois na Constituição Federal de 1988 (LEITE, 2015).

O Brasil, como um país tão importante para o desenvolvimento e fortalecimento dessa temática, foi escolhido para sediar a Conferência sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade de 1992, a qual aconteceu no Rio de Janeiro, também ficou conhecida como Eco 92. Essa Conferência, abriu maiores possibilidades para os discursos e o aprimoramento da política de meio ambiente, especialmente no Brasil.

Conforme Vieira (2020), a Eco 92 foi o marco que consolidou a conceituação de que desenvolvimento e sustentabilidade podem caminhar juntos, levando assim a Conferência a lançarem a chamada Agenda 21 global. Contudo, trata-se de uma conferência que reuniu mais de 180 países compromissados a discutirem propostas inerentes ao tema, tema esse que abrange problemas climáticos, populacional e devastação dos recursos naturais no mundo. O compromisso assumido pelo Brasil a partir da ECO 92, levou o governo federal em 1994 a deliberar o Programa de Educação Ambiental (PRONEA) compartilhado com seus principais ministérios como Educação, Cultura, Ciências e Tecnologias. Com isso, os debates sobre Educação Ambiental, se mantiveram sempre em pautas até ser aprovada as propostas para a construção de projetos pedagógicos pelas escolas instituídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (LEITE, 2015). Os PCNs orientam que a Educação Ambiental deve ser ensinada nas escolas de forma interdisciplinar e transversal, ou seja, deve abranger todas as disciplinas no sistema de ensino do país (BRASIL, 1997). Contudo, a década de 90 se perpetuou centrada nos processos de configuração da Política Nacional de Meio Ambiente, que precisaria desenvolver instâncias para que estados e municípios pudessem elaborar suas próprias políticas ambientais. Foram diversas as conferências para implementação da Educação Ambiental brasileira, mas os PCNs era o documento que definia aporte para que a EA fosse consolidada no sistema educacional brasileiro. Para

tanto, o fortalecimento de tudo isso, no final da década de 90, deu-se a partir do momento em que o governo criou a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sendo uma estratégia que elevou o nível do Brasil para patamares mundiais e pioneiro na América Latina, incluindo no sistema de educação do MEC (HOLMER, 2020).

A partir daí a Lei n.º 9.795/1999, regulamentada em 2002, somou-se a todas as matérias já existentes aquilo já assegurado na Constituição Federal e na Política de Meio Ambiente, reorganizando de forma mais específica como; princípios, diretrizes, objetivos, características, modalidades e outros aportes importantes para sua finalidade prática (LAYRARGUES, 2012).

Isto se desenvolvia aos poucos visto que, seria necessário ouvir a sociedade, dá voz as populações de cada região do país, levando em conta as características, modo de vida, necessidades, tradições e culturas de cada estado e municípios. As Conferências Nacionais, sempre foram instrumentos primordiais para a obtenção de informações, nas diversas instâncias da sociedade indispensáveis, para traçar agendas, definir metas, e demais objetivos. Logo, foi a partir dessas ações que foram se construindo e implementando as Políticas de Educação Ambiental que embora tenha se desdobrado tardiamente, definiu-se na educação formal como um dever da escola na formação de indivíduos munido de atitudes e princípios fundamentais para construção de sociedades sustentável, cultura da paz, e sensibilidade ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Partindo da Constituição Federal de 1988, os documentos oficiais da educação brasileira foram ganhando novas configurações em todos os sentidos, e especificamente, no quesito Educação Ambiental. No entanto, o artigo 225 da Carta Magna, garante que todos têm direito ao meio ambiente, ecologicamente equilibrado para sua sobrevivência, o poder público e o coletivo têm o dever de cuidar e preservar pensando nas futuras gerações. Ademais, afirma a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização de todos os públicos (BRASIL, 1988).

Baseado nisso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituído pelo MEC em 1997, deliberam contribuição para subsidiar as escolas nas construções de projetos pedagógicos de Educação Ambiental, sendo ele o primeiro documento a contemplar o ensino com um destaque significativo de EA. Contudo, os PCNs foram criados para auxiliar os educadores nos seus fazeres pedagógicos, subsidiando ao que lhes competem como profissional formador de indivíduos para atuar na sociedade de forma consciente e apto para decidir de acordo com sua realidade socioambiental. Ademais, os PCNs enfatizam que para atingir uma formação de cidadãos ambientalmente consciente, comprometido com a vida e o bem-estar social, e que para isso, passaria a escola o dever de formar indivíduos com atitudes, valores, habilidades e procedimentos desenvolvidos (BRASIL, 1998).

Como visto, este é um grande desafio da escola desenvolver atitudes para que os indivíduos construam habilidades pautadas em valores que desmistifiquem os hábitos hereditários, contemplando um novo ideário apoiado ao socioemocional. Dessa forma, possa desenvolver pessoas aptas para pensar e discutir soluções para seu entorno.

Na educação infantil, estas ações devem encontrar sustentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), o qual dispõe em seu artigo 3º “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico para o seu desenvolvimento integral BISSACO (2019), e ainda ressalta a autora que este documento possui um “caráter mandatário” articulando o ensino infantil ao patrimônio ambiental desenvolvendo assim o aprendizado da criança para crescer munidos de conhecimentos dessa realidade. Porém, para que isso aconteça, a formação de professores orientada pelo documento precisa se fazer real, cumprir sua proposta de qualificação e avaliação dos processos de aprendizagens.

Por outro lado, se isto de fato não se materializar, fica apenas como mera proposta política de educação fantasista no papel. Cidón (2021) infere que, será importante que professores desde sua graduação recebam uma formação pedagógica de Educação Ambiental mais próxima possível da realidade em que irá atuar em suas práticas no futuro.

A BNCC, promulgada em 2017, é o documento normativo e obrigatório da educação nacional elaborada a partir dos preceitos estruturantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e do

artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Contudo, um dos aspectos importantes da BNCC é que a educação deve trabalhar a aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências que os alunos devem saber e praticar de forma clara. As competências a “saber” descritas no documento são habilidades, atitudes e valores que serão constituídos por cada indivíduo, e o “saber fazer” que trata da mobilização desses conhecimentos.

Porém, quando se busca os enfoques no sentido da Educação Ambiental no ensino infantil, a BNCC não destaca a temática ao longo do documento. As orientações sobre educação ambiental para propostas pedagógicas encontram-se em poucas evidências na parte introdutória do documento.

De acordo com Brasil (2017, P. 09) fica estabelecido que:

(...)reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (...), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Como visto, este trecho traz um enfoque pertinente ao que poderia explicar com mais clareza ao longo do documento. Porém, o que foi consolidado no corpo do documento, não parece tão satisfatório para a Educação Ambiental em relação ao tamanho de sua importância. No entanto, é preciso olhar com atenção as competências gerais para entender o contexto social que se conecta com o contexto ambiental e de sustentabilidade.

Contanto, se o propósito da Educação Ambiental é objetivamente para sensibilizar a sociedade para o bem comum, desenvolvendo consciência em prol da qualidade de vida no planeta, poderia acentuar, um foco maior na BNCC por ser o documento normativo que contempla a educação básica em todos os sentidos. Neste, por se tratar da Base Nacional Comum Curricular, não logrou destaques de EA apesar de tantos discursos, debates de ideias e ‘consensos’ nas últimas décadas. Ademais, não enfocaram os diversos documentos sobre Educação Ambiental já existentes, mas orientam a interdisciplinaridade em proposta de “natureza e sociedade” considerando importante e necessário para o contexto da educação infantil. Os conteúdos de EA relativos as diversas disciplinas, devem estar inseridas nos projetos de Natureza e Sociedade que deve ser de forma contínua. Nesse viés, a escola precisa atender os seis direitos de aprendizagem determinados na BNCC, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A BNCC embora não destacando um grande foco na EA, mas direciona caminhos para que esta seja desenvolvida intencionalmente a partir das brincadeiras, convivência, e as relações com o mundo real que o cerca. A escola deve ser a principal referência no quesito de sustentabilidade socioambiental no sentido em que, esse contempla o local não só de ensino, mas de convivência da criança. Dessa forma, Bauer e Neuenfeldt (2021) enfatizam que deve ser possível promover educação ambiental através da exploração dos sentidos corporais quando as crianças as praticam em vivência com a natureza. Por esse motivo, o uso externo da sala de aula (pátios e jardins da escola) é extremamente importante para o desenvolvimento da EI, principalmente para dá sentimento de valorização da natureza. Sendo assim, o ensino passa ser significativo, possibilitando maior sentido para a aprendizagem na infância.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL

Desde o princípio, os estudos de EA sempre estiveram voltados de forma oriunda para população adulta. Com o passar dos tempos, os ideais de promoção da educação ambiental foram ampliando-se e ganhando novos formatos. Dessa forma, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1998, determina que as crianças desde a primeira etapa da educação formal sejam estimuladas ao bom desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Com isso, as crianças desenvolverão diversas particularidades importantes para viver em sociedade, criando seu protagonismo que os determinam sujeitos de sua própria história (FERNANDES, BATISTA, 2021).

Enquanto se desenvolvem, as crianças precisam serem autônomas, para construção do protagonismo crítico, e emancipatório, que determinam seu desempenho como cidadão preparado para decidir e resolver problemas enquanto se formam. Com isso, fica claro o entendimento de que a fase da infância é o momento mais oportuno para pôr em prática o ensino em todas suas dimensões pedagógicas. A educação ambiental deve ganhar um destaque nessa fase, visto que, mesmo por meio

do lúdico, já será possível direcionar o olhar infantil para a ciência usando as intencionalidades para os elementos que compõe o meio social e o natural. Por isso a fase da infância se torna crucial para a aprendizagem da EA, enquanto aprendem sobre meio ambiente, irão internalizando e desenvolvendo consciência perante a sociedade e a natureza.

Ainda conforme Fernandes e Batista (2021) em análise aos Referenciais Curriculares Nacionais, mencionam que as crianças pequenas devem ser provocadas a desenvolver sua própria aprendizagem, criando seus próprios relatos, realizando suas hipóteses, contextualizando e buscando suas respostas enquanto vivenciam suas experiências. Isto vai ao encontro das reflexões de Martins e Araújo (2021) sobre Paulo Freire, mencionando que, o indivíduo deve ser sujeito autônomo, criador de sua própria aprendizagem como transformadora de sua curiosidade ingênua e epistemológica, pautado na crítica.

Pensando nisso, crianças que aprendem desde pequenas a questionar, a ser crítico, a desmistificar suas curiosidades, desenvolvem experiências que garantem suas tomadas de decisões, respeito e cuidados com tudo aquilo essencial para sua vivência e dos seus próximos. Conforme Saheb e Rodrigues (2019), o cuidado não pode ser ensinado por transmissão, mas deve ser experienciado, vivido e preservado. Isto é, conforme menciona as autoras, o cuidado vai além de uma virtude, é o modo de ser que o indivíduo se torna e se estrutura para conviver com os outros.

A perspectiva de *Natureza e Sociedade* explícita na BNCC, tem essa finalidade, como mencionado ao longo deste texto, que é favorecer o entendimento da criança sobre si, a sociedade e o mundo em sua volta. Para isso, elas precisam desenvolver experiências que os aproxima do conhecimento para diferenciar entre o senso comum e a ciência.

Nessa perspectiva, a educação infantil deve ser a porta de entrada para o desenvolvimento de valores importantes para mudanças de atitudes diante dos problemas ambientais vivenciados pelas crianças. Enquanto as crianças vivenciam experiências bem-sucedidas na aprendizagem, elas evoluem e constroem saberes extraordinários para o desempenho de papéis importantes para sua vida, a sociedade e a natureza FERNANDES e BATISTA (2021). É nessa visão que o trabalho da escola deve se projetar, levando as crianças a terem contatos com os lugares, as paisagens, os objetos e suas transformações, os seres vivos e os fenômenos naturais. Porém, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrados, sempre que possível, abrangendo as mais diversas disciplinas, favorecendo uma experiência mais completa para os aprendizes.

Assim, educação infantil ganha um caráter estimulante focado no aspecto motivacional da criança, ou seja, precisa fazer sentido sobre aquilo que a criança necessita. Para Silva, et Alt. (2017), sobre a experiência pedagógica de Célestin Freinet, a criança não vai à escola com interesse de copiar e ler textos de livros didáticos, mas sim dispor daquilo que o educador tem a oferecer atendendo o seu interesse, aquilo que é importante, faz sentido para si e objetiva sua superação. Por isso, a Educação Ambiental precisa despertar no aprendiz o interesse de descobrir as causas da problemática de forma curiosa, mas sobretudo fortalecido por meio de aulas motivadoras, um projeto pedagógico bem elaborado e desenvolvido de forma contínua.

Consoante Rodrigues e Saheb (2019), os professores encontram entraves na aplicação da EA como motivo, a falta de conhecimentos e materiais disponíveis, isso acontece por conta da formação continuada de professores que não contempla nem os recursos, nem a valorização do profissional educador ao ensino de EA, sendo que a formação continuada serve para subsidiar o professor com teoria para direcionamento á fontes de conteúdo. Esses percalços também são apontados por Ferreira et alt. (2019) em suas pesquisas, em que professores relatam o baixo conhecimento sobre sustentabilidade, entraves para aplicar ensino significativo sobre o tema, falta de fontes de conteúdo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) “engessado” que não dá subsídio. Por isso, conclui que ainda o ensino de EA precisa ser incorporado ao dia a dia da sala de aula.

Para aplicação, a EA deve ser adequada a faixa etária em que se propõe a trabalhar, mas é de extrema importância ajudar e estimular as crianças a criarem um vínculo com o meio natural. Além disso, será necessário ensiná-los a cuidar da terra, desenvolver sentimento ao espaço que vive, fortalecendo seu ar de pertencimento, o qual irá gerando atitudes que contemplarão uma relação harmoniosa com quem convive e com a natureza (RODRIGUES, SAHEB, 2018). Logo, a Educação Ambiental no ensino infantil depende de um trabalho pedagógico onde escola, governo e sociedades

sejam mobilizados para termos um processo de ensino sistematizado sob a temática para garantia de um futuro sustentável e meio ambiente valorizado.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL SIGNIFICATIVA COM CRIANÇAS

A educação ambiental, pensada para formação de indivíduos, precisa além do apoio das instâncias governamental, educacional e social, um planejamento bem estruturado para sua consolidação. É vital que a projeção desse ensino tenha significado relevante a realidade dos alunos. Em análise a teoria de Ausubel, Educação significativa é aquela que dá sentido e significado sobre os novos conhecimentos que irão adquirindo, por isso, é preciso enxergar o aprendiz como um ser autônomo capaz de construir sua aprendizagem. (OLIVEIRA, FEITOSA, 2015).

Para que a criança construa uma relação com o meio ambiente, ela manipula os diversos objetos, desvenda suas curiosidades, o contato com o meio natural e a necessidades de desvendá-la e se integra a ele (ALVES, SAHEB, 2013). Nessa perspectiva, o ensino sobre a reciclagem deve ganhar relevância no ensino infantil, visto que as crianças podem manusear objetos, usar suas criatividade para transformá-los em algo interessante para si. Conforme a análise de MARTINS (2014), a arte de construir brinquedos com materiais recicláveis é uma atividade lúdica que pode ser mais exitosa na obtenção de aprendizado importante para a responsabilidade com o meio ambiente no futuro. Isto, porque enquanto constrói seus brinquedos com recicláveis, as crianças irão desenvolvendo a criatividade, o senso crítico, aprendem sobre o desperdício e preservação do meio ambiente.

Como visto, a importância de ensinar preservação e sustentabilidade com materiais recicláveis, é uma alternativa muito relevante, e pode desenvolver consciência sobre o consumo exacerbado e o acúmulo de dejetos que causam tantos problemas a natureza. Mas, é preciso que os educadores, como mediadores do ensino-aprendizagem, os ajudem a pesquisar, a vivenciar lugares críticos, descobrir as respostas para suas hipóteses. Isto porque os problemas ambientais vão além do lixo e seus impactos, mas sobretudo o consumismo exagerado de produtos industrializados que demandam mais produção, mais matérias-primas, e com isso, mais poluentes lançados na natureza e mais espaços e recursos são manejados para abastecer o consumo. É nesse contexto que Fernandes e Batista (2021) mencionam que as experiências infantis devem ser norteadas a partir da realidade concreta do sujeito para contextualização do ensino numa visão socioambiental, ocorrendo assim, o ensino significativo.

Assim, o ensino significativo é capaz de motivar os alunos justamente porque oportuniza sujeitos autônomos na busca de respostas para problemática vivenciadas em seu entorno e que segundo as autoras mencionadas, as crianças são colocadas como centro do processo educativo. Logo, as práticas inovadoras se dão pela readaptação do ensino, da criação e organização do trabalho pedagógico com relação á interdisciplinaridade que perpassa e potencializa os conhecimentos científicos em todos os campos disciplinares. O professor precisa selecionar os melhores conteúdos possíveis para o deslumbramento da temática pelos alunos, respeitando sua faixa etária. Essa organização é necessária para ser estudada, discutidas, problematizadas e capaz de ser respondidas para que os alunos se apropriem desse conhecimento (ALMEIDA, 2020 p. 05). Esses conteúdos podem ser diversos, especialmente tecnológicos e virtuais, como vídeos e filmes, capaz de fazer os alunos compreenderem os conceitos para então experienciar na prática.

Outro ponto relevante para o ensino significativo e motivador diz respeito ao espaço educador, esse espaço precisa possibilitar as crianças favorecendo suas atividades interativas como as brincadeiras, onde possa explorar, desenvolver estímulo, sensibilidades e afetividade (SANTOS, MARTELO, 2019). Ademais, esse espaço seja um ambiente agradável, propiciando a evolução dos aprendizes em todos os aspectos, como físico, social, afetivo e socioemocional. Dessa forma, o ensino deve buscar desenvolver o lado sentimental, assim, além de favorecer a aprendizagem, coopera para a realização de atitudes socioambiental.

RESULTADOS E DISCURSÃO

A educação ambiental significativa carece da vivência das crianças com a natureza para que elas entendam, criam laços e sintam-se parte dela. Nessa perspectiva, Rambo e Roesler (2019) apontam para importância do espaço aberto, ou ao ar livre para proporcionar educação ambiental, uma vez que a escola criada pelos adultos priva as crianças do contato ambiental trancadas entre paredes e portas.

Dessa maneira, não é concebível uma aprendizagem com forte propriedade, sendo que, isolado dos recursos naturais, não aprimora tanto quanto na presença deles.

Quando as crianças vivenciam experiências com a natureza, passa a fazer maior sentido, assim Bauer e Neuenfeldt (2021) constataram em suas pesquisas que as crianças quando vivencia contatos com ambientes naturais elas realizam atividades em sala de aula com entusiasmo, visto que a natureza é educadora, capacita aprendizagem e relação de cuidado.

Com essa visão, ensinar sobre meio ambiente no contato com ele, ultrapassa o saber adquirido em sala de aula, isto porque além de ser vivido, será sentido.

É possível praticar EA no ensino infantil, seja pela contemplação do contato com a natureza, seus elementos, ou objetos residuais que ensinem preservação e sustentabilidade. Com a percepção ambiental através da vivência como mencionado ao longo deste estudo, o contato com meio ambiente, seus elementos e objetos, é possível praticar a educação ambiental, visto que há experiências significativas em que crianças podem realizar e obter aprendizado importante rumo a consciência ambiental. O trabalho com oficinas de brinquedos com resíduos que iria para o lixo, hortas suspensas e até mesmo visitar lugares intencionalmente que tenham propósito de aprendizagem no sentido real da criança conduz ela a sua experiência concreta daquilo que percebe. Por isso, é que se faz necessário que a criança tenha contato com o objeto de aprendizagem, pois a construção de novos saberes parte da percepção da criança.

A percepção da criança de acordo com Pimenta e Caldas (2014), é carregada de significado e depende da atribuição de sentido, é repleta de fantasias e sentimentos, elas se ligam na medida em que os indivíduos convivem e interagem com o mundo.

É a partir da percepção que a criança é capaz de modo consciente de sentir aquilo que está em sua volta, construir conhecimento e aprimorar seus horizontes, isto acontece quando ela vê, toca, imagina, manipula e interagem. Enquanto vão convivendo e interagindo com os outros indivíduos e o meio ambiente, elas irão evoluindo suas atitudes e caráter indispensável para a vida social e o mundo em seu entorno. Nesse sentido, desde pequenas as crianças devem ser estimuladas através de aulas práticas e cheias de sentidos possibilitando um ambiente de aprendizagem atrativo, e convidativos para novas experiências como por exemplo: realização de experimentos ecológicos, ensiná-los como proteger a terra, trabalhar de forma lúdica o ciclo da água, oferecer materiais não estruturado como folhas, galhos etc. para que elas imaginem e dê sentidos a isso.

É nessa lógica que Rodrigues et al. (2022) conclui que os brinquedos feito de recicláveis com crianças pode desenvolver consciência de preservação ambiental além de estimular a imaginação e o prazer de participação. E para essa constatação, representamos como exemplos três trabalhos realizados com crianças em escolas públicas brasileiras. Os artigos demonstrados aqui de forma resumida, segue a análise dos autores, os quais apresentam projetos que seguiram processos e planejamento para experimentação e comprovação sobre as possibilidades da educação ambiental significativa com crianças.

Quadro 1. Identificação dos artigos representados

Artigos	1º	2º	3º
Autores	Avezeny Araújo Costa, Camila Cruz da Silva, Ivana Lago Pires, Carlos Ernani Brito Borges, Luan Vinicius de Carvalho Passos	Raquel Lima Alles Nunes, Armgard Lutz	Lia Heberlê de Almeida
Títulos	Aplicação da educação Ambiental no ensino Infantil para a sustentabilidade.	Educação ambiental na Educação infantil: Impactos dá Vermicompostagem no Desenvolvimento infantil.	Os três momentos pedagógicos na Educação Infantil: Experiências práticas de educação ambiental.
Objetivos	Apresentar a Educação Ambiental como forma de valorizar o meio ambiente	Analisar o impacto da educação ambiental por meio do processo de	Investigar a importância do ensino de Ciências Naturais na Educação

	utilizando a ideia de sustentabilidade aplicada ao ensino infantil.	vermicompostagem uma turma de educação infantil de escola pública.	Infantil.
Metodologias	Partiu do princípio da reflexão-ação que foi aplicada e baseada no desenvolvimento da sensibilização ambiental dos alunos da Creche Municipal Laurinda Rosa Soares, em Anagé – BA.	A metodologia fotoetnográfica, segundo a Antropologia menos ortodoxa, complementada pela documentação pedagógica, e aprendizagem significativa.	Trata-se de uma investigação com caráter qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa participante.
Resultados	Foram desenvolvidos o conhecimento das crianças sobre a natureza desde a primeira etapa da educação escolar, aprendendo sobre os problemas que causamos na natureza e como prevenirmos para o futuro e a reutilização de resíduos.	Durante o processo houve o envolvimento das crianças e famílias, observou-se uma relação da cultura do cuidado com o meio ambiente, considerando-se transformadores, pois influenciou as famílias passando a compreender que os problemas ambientais é uma responsabilidade todos.	Durante o percurso do projeto houve aplicação dos conteúdos para os conhecimentos teórico, houve envolvimento dos pais. Coletaram óleo de cozinha, resíduos eletrônicos e outros, visitaram ecopontos. No final, a participação dos alunos se mostrou positiva, pois provocou mudanças de atitudes e reflexões sobre os atos do dia a dia.

Fonte: Próprio autor.

O artigo 1º trata de uma pesquisa baseada no desenvolvimento de consciência ambiental com 46 crianças de uma creche municipal da Cidade de Anagé – BA. As crianças participantes do projeto foram do maternal e pré-escola com faixa etária entre três e cinco anos.

Conforme os autores, para iniciar o projeto foi necessário o convencimento da comunidade escolar sobre a importância de ensinar educação ambiental às crianças desde pequenas e o processo para sua aplicabilidade. Em seguida, ocorreu a etapa de preparação dos conteúdos e procedimentos visando o ensino da sustentabilidade. Na segunda etapa, os procedimentos foram divididos em quatro partes e que cada uma delas teve duração de um mês. Na primeira parte, os conteúdos foram sobre os conceitos básicos do meio ambiente, os elementos e suas importâncias para a vida, músicas relacionadas, imagens sobre o problema do lixo, brincadeiras relacionadas a valorização do meio ambiente, histórias e filmes sobre reciclagem além de brincadeiras lúdicas sobre desmatamento. Na segunda parte, foi ensinado sobre o consumo exagerado e suas consequências, os cuidados com o lixo, como usar a água na rotina diária, economia de energia, observação de imagens sobre natureza degradada e preservada. Na terceira parte, foi a vez do ensino sobre reciclagem e sua importância, maneiras de reaproveitar resíduos, construir brinquedos, e a roda de conversas de maneira em que pudesse assistir e interagir sobre a temática. Na quarta parte, foi a vez de construir uma horta vertical com garrafas pets e copos descartáveis plantando verduras, e por últimos foram ensinados a colher e comer as verduras cultivadas na horta.

Assim, após concluir todas as etapas, foram observados quanto a sua importância para as crianças desde pequenas sobre o desenvolvimento de relações com o meio ambiente rumo a conscientização, essa capacitação é transformadora uma vez que pode ser passado para a família e mudar a sociedade. O projeto possibilitou que as crianças tivessem contato direto com a natureza, estímulo para explorar os procedimentos, reciclar resíduos por meio da construção dos brinquedos e da

horta com pets, além de aprender sobre as coisas básicas da rotina diária. Com isso, foi concluído que as crianças aprenderam sobre meio ambiente desde os primeiros contatos com a escola e que deve ser de forma contínua perpassando todos os níveis do conhecimento para sua apreciação. Logo, isto se confirma com a afirmação de Carvalho (2013) em que o sujeito ecológico é formado a partir das experiências que a escola oferece por excelência e como direito de todos os indivíduos.

O artigo 2º observado, usou um método fotoetnográfico o qual tem como análise experiências pessoais e culturais. O projeto analisado nessa referência bibliográfica trata da realização de um processo de vermicompostagem de uma escola pública, mas sem informar o local nem o número de crianças participantes no projeto. Segundo os autores, tudo começou a partir da curiosidade de uma criança com uma minhoca, assim, a professora aproveitou o momento oportuno para a construção do projeto com o minhocário e composteira na parte externa da escola. Essa é a forma mais importante para construção de uma aprendizagem prática, construtiva e significativa capaz de elevar a aprendizagem da criança visto que elas desenvolverão a partir de suas curiosidades contemplação de suas hipóteses e sua ciência. Isto vai de encontro sobre as análises de Martins e Araújo (2021) sobre Paulo Freire mencionando que, o indivíduo deve ser sujeito autônomo criador de sua própria aprendizagem como transformadora de sua curiosidade ingênua e epistemológica pautado na crítica.

Sob a supervisão das professoras, o percurso pedagógico começou envolvendo as crianças no cuidado das minhocas para produção do húmus. O projeto perpassou um ano e durante este, as professoras foram variando o processo de participação das crianças levando em consideração o processo significativo. Durante o percurso houve os momentos de retirada do húmus onde as crianças colocam as mãos no material para retirada das minhocas e seus ovos, peneiramento do adubo e construção de hortas.

Durante a evolução do projeto, foram realizadas oficinas de brinquedos com materiais recicláveis, e exposição dos brinquedos produzidos. Além disso, houve também confecção de vestuários com materiais alternativos e recicláveis pelos quais foi organizado um desfile, e em todas as etapas, esteve presente o envolvimento das famílias. O produto da compostagem foi dividido em duas partes onde uma parte foi comercializados e os valores gerados foi investido em benefício da escola. A outra parte do produto dividido entre as famílias para incentivo de produção de hortas.

Com isso, o projeto mostrou que uma gestão escolar democrática, gera resultados muito positivo, e as crianças impactadas através de uma experiência com ritmo torna-se um hábito e aprofunda valores, como testemunham os efeitos nas crianças. Ele molda sua cultura e promove vários hábitos (NUNES, LUTZ, 2020).

O artigo 3º utilizou uma pesquisa qualitativa, interpretativa/participante, a pesquisa ocorreu em uma escola municipal, com 40 alunos da Educação Infantil de uma pré-escola no município de São Gabriel – RS. A pesquisa ocorreu entre março e julho de 2018, e contou com a participação de 20 pais de alunos participantes, e foi organizado em três momentos.

Em uma segunda abordagem, foi a vez de aprenderem sobre o lixo eletrônico para que pudessem reconhecer esses objetos que existem em seu cotidiano e o destino que lhes dariam. Para isso receberam folhetos com uma diversidade de produtos de mercado onde acabaram demonstrando interesses por diversos produtos e detectar aqueles que tinham em suas casas, logo, foi a vez da roda de conversa. Na roda de conversa foram questionados para obter opiniões sobre a compra de novos produtos e onde seria descartados os velhos. Sobre o lixo domésticos, houve a realização de um conto de história que trata da questão do lixo, coleta seletiva e adequação de lixeiras, fazendo refletirem e se expressarem sobre a temática. No final de cada abordagem, houve rodas de conversas para apreciação e debate do saber adquirido possibilitando a construção coletiva do conhecimento.

Na segunda etapa, foi a vez da potencialização e teste do conhecimento teórico aprendido durante a primeira etapa. Nesta foram utilizados como recursos, vídeos e materiais impressos como atividade levando em consideração as faixas etárias possibilitando o reforço na apropriação da aprendizagem. É importante ressaltar que estas formas de ensino aprendizagem atende direitos como; conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se afirmado na BNCC, e o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais que indicam como eixos norteadores as interações e a brincadeira que possibilitam aprendizagem por meio dos diversos recursos pedagógicos.

Na última etapa, ocorreu o trabalho de campo com a entrega da coleta de óleo de cozinha realizados em suas residências em dois ecopontos da cidade de São Gabriel-RS. Desta vez eles obtiveram conhecimentos real sobre ecopontos e sua importância na coleta de lixo. Sobre o lixo eletrônico o trabalho se mostrou positivo pela boa quantidade de materiais arrecadados pelos alunos e familiares que também foi entregue nos ecopontos. Por fim, para o trabalho prático dos resíduos domésticos, seguiu a organização de um passeio nas imediações da escola, os alunos uniformizaram - se nas cores das lixeiras seletivas e retiraram lixos de lugares inadequados. Logo após, cada aluno fez a separação do lixo do acordo com as cores de lixeiras que aprenderam. Por final, foram realizados questionários aos pais dos alunos sobre as aprendizagens e mudanças de atitudes dos filhos, logo, maioria alegaram não utilizar os ecopontos para o óleo de cozinha, nem ecoponto para descarte do lixo eletrônico, mas a partir dessa aprendizagem, eles sinalizaram interesse em utilização dos ecopontos. Outro ponto positivo do projeto é que os pais confirmaram que as crianças obtiveram uma mudança de atitude relevante em casa. Segundo análises da autora, o projeto cumpriu os objetivos por despertar sensibilidades dos participantes provocando reflexão e mudanças de atitudes imprescindíveis para a Educação Ambiental e demonstração da relevância do projeto.

Os trabalhos representados mostram alinhamentos com as orientações dos documentos oficiais da educação como: artigo 3º da Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental cujo “objetivo da educação ambiental é construir conhecimento, desenvolver habilidades, atitudes e valores sociais para cuidar da comunidade, vida, justiça, equidade socioambiental, proteção da natureza e dos recursos naturais existentes” (BRASIL, 2012, P. 2). E assim como a BNCC, os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se como fundamentais para o desenvolvimento das experiências inclusive de EA. Carvalho (2013), destaca a importância do questionamento para desenvolver essas experiências, pode utilizar projetos com temas geradores, palavras temáticas ou projetos curriculares, o potencial deste se dá nos interrogatórios significativos pautadas na realidade dos alunos, tornando-os capazes de refletir, buscar respostas e construir experiências, ou seja, não importa o projeto, o que importa é o método a ser realizado para garantia de resultados.

Concordando com Fernandes e Batista (2021) os projetos possibilitaram que as crianças pudessem vivenciar experiências bem-sucedidas para aprendizagem e sua evolução rumo a sensibilização que se desenvolve enquanto se formam. Assim, o ensino significativo sustenta-se nas formas em que os indivíduos se identificam para ressignificar aquilo que vivenciam primando seus estímulos na progressão de novos saberes.

CONCLUSÃO

Através dos estudos percebemos que a educação ambiental na educação infantil se dá de forma simplificada, objetivando a formação de atitude para a fase adulta. Nesse interim, os documentos oficiais reconhecem na fase infantil a relevância de se construir consciência ambiental. Mas quando aplicada, precisam ser planejadas de forma contextualizada com a realidade das crianças.

Enquanto vão convivendo, e interagindo com os outros indivíduos e o meio ambiente, elas irão evoluindo suas atitudes e caráter indispensável para a vida social e o mundo em seu entorno. Respectivamente, educação infantil deve ser ensinada por meio de uma perspectiva interdisciplinar por meio de projetos elaborados a partir de temas geradores, ou curiosidades e interesse das crianças. Dessa forma, é preciso dá créditos a essas orientações dos documentos normativos, compreendendo que a infância é a fase mais oportuna para desenvolvimento de atitudes, isso porque as experiências de Educação Ambiental desde a infância transformam os indivíduos tornando-os responsáveis no espaço a que pertence. Ademais, torna-se notório que não basta apenas planejar educação ambiental, mas executá-lo de forma que seja viável a compreensão clara e prática dos aprendizes envolvidos, pensando também no envolvimento das famílias, comunidade escolar e a sociedade. Mas, há evidências que impedem o desenvolvimento dessas experiências nos aprendizes como o baixo incentivo, déficit nas capacitações e formação dos professores, acarretando assim, uma carência de conhecimento sobre as diversas temáticas de Educação Ambiental para o exercício de suas práticas. Desse modo, acredita-se que a ampliação dos interesses das instâncias governamentais, educacionais e sociais potencializa a formação dos indivíduos na direção de atitudes socioambiental. Isto acontece porque enquanto o foco

no ensino ganhar maior dimensão das políticas educacionais e sociais preocupadas com os problemas ambientais, esse processo será fortalecido e os resultados positivos serão possíveis.

Logo, o ensino sobre EA deve ter um caráter significativo para motivar o aprendizado do aluno, chamar a atenção e ganhar relevância. Identificou-se que o ensino significativo é aquele que conduz à autonomia da aprendizagem a partir de experiências concretas, como olhar, tocar, experimentar, buscar respostas e compartilhar resultados. Por isso, a organização pedagógica neste tocante depende de um planejamento considerando a participação usando os meios mais apropriados para a infância como: a educação ambiental por meio das brincadeiras lúdicas, o ensino da sustentabilidade, rodas de conversas, teatros, jogos, oficinas e passeios pela natureza.

Contanto, essas condições se atribuem à afirmação de que as crianças aprendem melhor quando presencia, sente e imagina, transforma o objeto de estudo usando sua criatividade e as influências naturais que o ambiente em sua volta proporciona.

Contudo, observou-se também que a aprendizagem infantil se materializa por meio da percepção daquilo que presencia e busca entender o sentido do objeto percebido. Com isso, pode-se compreender a relevância de cada objeto ou fenômeno presenciado. São essas ações que elevam a geração de novos saberes e a apropriação desses saberes para a vida. Nesse interim, a observação dos espaços naturais com suas preservações ou degradações, uso de dejetos como fontes alternativas, a reutilização quando na presença do aprendiz, tornam-se recursos com maiores possibilidades de ensino e aprendizagem categoricamente motivadores para o aluno e viável para educação ambiental.

Em síntese, comparando com os exemplos supracitados realizados nas escolas, compreende-se que o ensino de Educação Ambiental na Educação Infantil depende do interesse das instituições de ensino e da mobilização docente para sua execução de forma satisfatória a obtenção de bons resultados. A contextualização do ensino de EA com a realidade dos alunos, deve obedecer entre a teoria e prática, mobilizando sua edificação de forma contínua, motiva e transforma o grau de conhecimento das crianças. Quando disposto em um ambiente agradável, interativo e inovador em relação ao habitual, torna-se tendencioso, elevando o estímulo pelo “querer fazer mais”, conhecer com mais profundidade, ampliando seus saberes sobre o tema. Assim, a educação ambiental pode evoluir com maior proporcionalidade para a consciência socioambiental no futuro.

A evolução do ensino permeado de significado e atividades práticas, conquista o desejo de ir além, motiva os aprendizes nos diversos espaços educativos. Logo, entende-se que esse é o papel principal das aulas inovadoras projetada para cumprir objetivo e incentivar a ciência.

Portanto, conclui-se que embora o trajeto histórico da educação ambiental não tenha definido métodos, fórmulas e conteúdo de EA para cada disciplina, mas direciona a formação de competências sobre meio ambiente e sustentabilidade. Com isso, a formação para a consciência ambiental, deve iniciar-se desde a primeira fase do ensino escolar, em uma sequência contínua, partindo dos conceitos básicos do cotidiano aos mais complexos, articulado aos conteúdos disciplinares, o plano de ensino, e os documentos normativos da educação. Assim, sem perder o foco do contexto real, mostrando aos alunos a importância do cuidado, preservação e as ameaças a vida se não cuidar da natureza, é viável aproximar a formação ao cumprimento dos objetivos principal da EA que é desenvolver atitudes e sensibilidades para o contexto socioambiental.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, M. C. G. A. Breve histórico da Educação Ambiental no Brasil. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. V.13, N. 46, p. 101-118, 2019. <https://doi.org/10.14295/online.v13i46.1874>

ALVES, A. P.; SAHEB D. Educação Ambiental na Educação Infantil. XI CONGRESSO DE

EDUCAÇÃO; EDUCERE. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Set. 2013.

BAUER, G. B, NEUENFELDT, D. G. Educação Infantil e Educação Ambiental: Vivências Cinestésicas com a Natureza. Revista Didática Sistemática. v. 23, n. 2, p. 207-220, (2021). <https://doi.org/10.14295/rds.v23i2.13222>

- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 - Seção 1 - p. 70. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. Relatório da Delegação do Brasil à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente. Volume I. Brasília, 1972.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999.
- CAIADO, R. Metodologia de Revisão sistemática de Leitura com Aplicação do Método de Apoio Multicritério á Decisão SMARTER. XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão. II INORVESE. Responsabilidade Social Aplicada. 29 a 30 de setembro de 2016.
- CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). Práticas coletivas na escola. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 115-124, 2013,
- CAMPOS, D. B. Educação ambiental na educação infantil: conhecimentos, valores e participação política no eixo de trabalho "natureza e sociedade" do RCNEI. VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 19 a 22 de julho de 2015.
- COSTA, A. L. N.; ALVES, F. I. B. M. Sustentabilidade e Reciclagem na Educação Infantil.
- Id on Line Revista de Psicologia. V.15, N. 58, p. 33-48, 2021. <http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i58.3281>
- COSTA, A. A.; SILVA, C. C.; PIRES, L. I.; BORGES, C. E. B.; PASSOS, L. V. C. Aplicação da Educação Ambiental no Ensino Infantil para a Sustentabilidade. In: 1º Congresso de Resíduos Sólidos e Sustentabilidade. Gramado - RS. 12 - 14 de junho de 2018.
- CIDÓN, C. F.; SCHREIBER, D.; VECCHIETTI, G. A Contribuição da Educação Ambiental para a Percepção Acerca do Consumo Sustentável. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas. v.22, n2, p.137-145, 2021. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n2p137-145>
- CONCEIÇÃO, N. E. C.; SAMPAIO, S. M. V. Sustentabilidade no Cotidiano: uma investigação de sentidos por meio de redes de imagens, oficinas e histórias. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. v. 38, n. 3, p. 33-51, set./dez. 2021. <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13483>
- FERNANDES, A. O.; BATISTA, M. S. S. Educação Infantil e Educação Ambiental: Uma relação necessária na formação humana. Revista interdisciplinar Sulear, Ed. 04, n. 9, p. 109-121, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5355>>
- FERNANDES, A. O. Educação Infantil e Educação Ambiental: Uma Relação Necessária na Formação Humana. Revista Interdisciplinar Sulear, ano 04, número 9 - abril/2020.

GASTARDELI, J. P.; DOMINGUES, N. M. F. Educação Ambiental na Educação Infantil: Transformando Resíduos em Brinquedos. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Tecnologia em Gestão Ambiental. Medianeira - PR, 2016.

GRADISOLI, E.; TORRES, P. H. C.; JACOBI, P. R.; TOLEDO, R. F.; COUTINHO, F. M. V. Novos Temas em Emergências Climáticas: Para os ensinos fundamental e médio. 1 ed. São Paulo - SP 2021.
<https://doi.org/10.11606/9786588109083>

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Sociais. 6ª edição. São Paulo. Atlas 2008.

HOLMER, S. A. Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo. UFBA, Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância, p. 67, 2020. Disponível em:
<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34024>

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. ComCiência. Campinas. n.136, pp. 0-0. ISSN 1519-7654, jun. 2012. Disponível em:
http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000200009&lng=pt&tlng=pt

LEITE, I. História, Educação Ambiental e Políticas: Uma retrospectiva da realidade brasileira e uma abordagem sobre os seus desafios. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 63, p. 306-319, 2015.
<https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641186>

LOUREIRO, C. F. B.; SAISSE, M. Educação Ambiental na Gestão Pública Brasileira: Uma Análise da SEMA ao ICMBio. Revista de Educação Pública, v. 23, n. 52, p. 105-129, 2014. DOI: 10.29286/rep.v23i52.1427. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1427>. Acesso em: 21 jun. 2023.

OLIVEIRA, C. C.; SOBRINHO, F. A. Educação Ambiental Diante da Educação Infantil. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Faculdade Calafiori. São Sebastião do paraíso - MG. 2016.

OLIVEIRA, A. V. Educação ambiental nas escolas de educação básicas e tecnologia na região metropolitana do Rio Negro/Solimões - Amazonas - Brasil: Análises e perspectivas. Tese de Doutorado. Universidad Autonoma de Asunción, 2018.

PIMENTA, S. B. B, CALDAS, R. S. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski. Revista Interinstitucional de Psicologia, 7 (2), jul - dez, 179-187, 2014.

RODRIGUES, D. G. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. Ciência em Educação. Bauru, v. 25, n. 4, p. 893-909, 2019.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320190040004>

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. v. 99, n. 253, p. 573-588, 2018.
<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607>
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607>

SANTOS, C. A.; MARTELLO, A. R. A construção de um espaço educador sustentável na escola: Uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Horizonte-Revista de Educação. v 7, n 14, 2019.
<https://doi.org/10.30612/hre.v7i14.9199>

SAHEB, D; GURESK R. D. Infância e experiências em Educação Ambiental: um estudo da prática docente na educação infantil. Revista Lusófona de Educação, núm. 43, 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34959264005>

SARAIVA, A. A.; BUONADUCE, S. B.; FILHO, H. P. C.; VIEIRA, D. D. Aspectos Históricos da Educação Ambiental: do Global ao Local. Id on Line Revista de Psicologia. V.15, N. 57, p. 478-501, outubro, 2021.

<https://doi.org/10.14295/idonline.v15i57.3236>

SILVA, A. L. R.; LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, p. 669-687, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9632>>.

<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9632>

SILVEIRA, D. P.; LORENZETTI, L.; DIAS, D. C.; GOLLE, D. P. Diálogos sobre educação ambiental com escolares: um enfoque na educação ambiental crítica. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, e37110313558, 2021.

<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13558>

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITOS DE MUITOS... DEVER DE QUEM?

Camila de Souza Araújo, Nair Correia Salgado de Azevedo

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, PR. E-mail: nairazevedo@hotmail.com

RESUMO

A educação é um direito de todos legalmente reconhecido e é obrigação do poder público garantir que estes direitos sejam gozados pelos indivíduos, ofertando o ensino de forma gratuita e que atenda toda a população. Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o cenário fica um pouco mais escasso, pois o lugar que a EJA ocupa nas políticas públicas é pouco comparado aos índices de analfabetismo presentes na realidade. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o contexto histórico da EJA, para compreender as políticas públicas direcionadas para essa etapa da Educação na região da Cantuquiriguaçu, Estado do Paraná. A Metodologia escolhida por esse estudo usou da abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Primeiramente a pesquisa se dará por meio de levantamento de dados e documentos relacionados com as políticas públicas para a educação de jovens e adultos desde 1958 período que antecede a ditadura até os dias atuais. Em seguida foi feita uma caracterização da região Cantuquiriguaçu e suas especificidades para assim fazer uma seleção de 2 municípios que ofertam a EJA e em quais modalidades/categoria, seguindo de uma categorização breve de cada um destes municípios selecionados. Para isso, foram buscados dados públicos com objetivo de compreender sobre a forma de divulgação e recrutamento destes alunos. Foi possível concluir que a modalidade de "Educação de Jovens e Adultos" - EJA enfrentou, e ainda enfrenta, muitos desafios. Do ponto de vista histórico, a EJA serviu, em muitos momentos, de aparelho ideológico do governo e se consideramos os investimentos realizados ao longo de todo o tempo em que ela existiu, nunca foi prioridade na Educação. Com relação à região da Cantuquiriguaçu a escassez e os problemas são ainda maiores e estão, dessa forma, ligados às políticas públicas que envolvem a oferta desta modalidade de ensino para a população e sobre qual apoio as Secretarias Municipais então tendo para essa ação. Sendo assim, é necessário que a EJA seja contemplada com mais seriedade pelos governos Federal, Estadual e Municipal, angariando condições para que os alunos possam se matricular e se manter nessa modalidade de Educação, objetivando acessar uma Educação que, em outro, não foi possível a esses alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Cantuquiriguaçu. Políticas públicas para a EJA.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: RIGHTS OF MANY... WHOSE DUTY?

ABSTRACT

Education is a legally recognized right of all and it is the obligation of the public power to ensure that these rights are enjoyed by individuals, offering education free of charge and serving the entire population. When it comes to Youth and Adult Education (EJA), the scenario is a little more scarce, because the place that EJA occupies in public policies is little compared to the illiteracy rates present in reality. The general objective of this research is to analyze the historical context of EJA, to understand the public policies directed to this stage of Education in the region of Cantuquiriguaçu, State of Paraná. The methodology chosen by this study used a qualitative, bibliographic and documentary approach. First, the research will take place through data collection and documents related to public policies for the education of young people and adults from 1958, the period that precedes the dictatorship to the present day. Next, a characterization of the Cantuquiriguaçu region and its specificities was made in order to make a selection of 2 municipalities that offer the EJA and in which modalities/category, following a brief categorization of each of these selected municipalities. For this, public data were sought in order to understand the form of dissemination, recruitment of these students. It was possible to conclude that the modality of "Youth and Adult Education" - EJA faced, and still faces, many challenges. From the historical point of view, the EJA served, in many moments, as an ideological apparatus of the government and if we consider the investments made

throughout the time in which it existed, it was never a priority in Education. With regard to the region of Cantuquiriguaçu the scarcity and problems are even greater and are, in this way, linked to the public policies that involve the provision of this type of education to the population and on what support the Municipal Secretariats then having for this action. Therefore, it is necessary that the EJA be contemplated more seriously by the Federal, State and Municipal governments, raising conditions so that students can enroll and remain in this modality of Education, aiming to access an Education that, in another, was not possible for these students.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Cantuquiriguaçu. Public Policies for AE.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DERECHOS DE MUCHOS... ¿DEBER DE QUIÉN?

RESUMEN

La educación es un derecho legalmente reconocido de todos y es obligación del poder público garantizar que estos derechos sean disfrutados por los individuos, ofreciendo educación gratuita y sirviendo a toda la población. Cuando se trata de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), el escenario es un poco más escaso, porque el lugar que ocupa EJA en las políticas públicas es poco comparado con las tasas de analfabetismo presentes en la realidad. El objetivo general de esta investigación es analizar el contexto histórico de EJA, para comprender las políticas públicas dirigidas a esta etapa de la Educación en la región de Cantuquiriguaçu, Estado de Paraná. La metodología elegida por este estudio utilizó un enfoque cualitativo, bibliográfico y documental. En primer lugar, la investigación se llevará a cabo a través de la recopilación de datos y documentos relacionados con las políticas públicas para la educación de jóvenes y adultos desde 1958, el período que precede a la dictadura hasta nuestros días. A continuación, se realizó una caracterización de la región de Cantuquiriguaçu y sus especificidades con el fin de hacer una selección de 2 municipios que ofrecen la EJA y en qué modalidades/categoría, siguiendo una breve categorización de cada uno de estos municipios seleccionados. Para ello, se buscaron datos públicos con el fin de comprender la forma de difusión, reclutamiento de estos estudiantes. Fue posible concluir que la modalidad de "Educación de Jóvenes y Adultos" - EJA enfrentaba, y aún enfrenta, muchos desafíos. Desde el punto de vista histórico, la EJA sirvió, en muchos momentos, como un aparato ideológico del gobierno y si consideramos las inversiones realizadas a lo largo del tiempo en que existió, nunca fue una prioridad en la Educación. Con respecto a la región de Cantuquiriguaçu la escasez y los problemas son aún mayores y, de esta manera, están vinculados a las políticas públicas que implican la provisión de este tipo de educación a la población y sobre qué apoyo tienen las Secretarías Municipales para esta acción. Por lo tanto, es necesario que la EJA sea contemplada más seriamente por los gobiernos Federal, Estatal y Municipal, elevando condiciones para que los estudiantes puedan matricularse y permanecer en esta modalidad de Educación, con el objetivo de acceder a una Educación que, en otra, no era posible para estos estudiantes.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Alfabetismo. Cantuquiriguaçu. Políticas públicas para EJA.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos legalmente reconhecido e é obrigação do poder público garantir que estes direitos sejam gozados pelos indivíduos, ofertando o ensino de forma gratuita e que atenda toda a população. Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o cenário fica um pouco mais escasso, pois o lugar que a EJA ocupa nas políticas públicas é pouco comparado aos índices de analfabetismo presentes na realidade.

Na região da Cantuquiriguaçu¹¹, segundo o censo demográfico do IBGE de 2010 existem 13.432 pessoas na faixa etária de 17 a 40 anos ou mais, que nunca frequentaram a escola (IBGE, 2010), ou seja, são analfabetos, fundamentando assim o eixo principal desta pesquisa. No que se refere ao cenário nacional esses números atingem cerca de mais de 10 milhões de analfabetos (IBGE, 2019) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê na meta 9 (nove) que para as pessoas com 15 anos ou mais e que não foram

¹¹ Segundo o IBGE (2010), os municípios contemplados pela região Cantuquiriguaçu, no Estado do Paraná são: Campo Bonito; Candói; Cantagalo; Catanduvas; Diamante do Sul; Espigão Alto; Foz do Jordão; Goioxim; Guaraniaçu; Ibema; Laranjeiras do Sul; Marquinho; Nova Laranjeiras; Palmital; Pinhão; Porto Barreiro; Quedas do Guaçu; Reserva do Iguazu; Rio Bonito do Iguazu; Três Barras; Virmond. A região possuía em 2010 cerca de 132.459 habitantes na área urbana e 114.925 na área rural, totalizando 247.384 habitantes. Disponível em: <http://www.cantuquiriguacu.com.br/pdf/censo.pdf>. Acesso em: 27/02/2023. S

alfabetizados na idade certa, o poder público deve garantir a oferta da alfabetização como porta de entrada para a educação.

Esta determinação da meta 9 fortalece o interesse geral dessa pesquisa em relação às ofertas desta modalidade de ensino nos municípios para que a erradicação do analfabetismo seja de fato levada a um nível de possibilidade de realização, trazendo para a população uma melhoria na sua convivência social e propondo qualidade de vida para todos aqueles que até então estão fazendo parte de uma estatística, que não sabemos se diminui por estar alfabetizando as pessoas, ou se é por que “a maioria das pessoas analfabetas no Brasil são idosas” (IBGE, 2010), e acabam vindo a óbito, reduzindo assim estes números expressivos.

Dentro destes parâmetros nacionais, buscando contribuir para o cumprimento da meta do PNE, toda a pesquisa se dará com o intuito de reforçar a EJA alfabetização e sua efetivação de modo que faça a diferença na sociedade e que cumpra com o seu papel definido pelo PNE, pois é difícil erradicar o analfabetismo sem oferecer o ensino para o cumprimento dele.

Considerando esses pressupostos, essa pesquisa partirá dos seguintes questionamentos: por que a EJA é vista como uma necessidade, mas não é tratada com prioridade e nem como obrigatoriedade do poder público, visto que na região a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais é de responsabilidade municipal? A EJA não está definida como obrigação dos poderes municipais? Considerando que a EJA, sendo ofertada em sua grande maioria somente a partir do 6º anos do ensino fundamental pelo estado, de quem é a responsabilidade de oferecer a EJA nos anos iniciais?

Segundo Dias, Pereira e Machovski (2022), a EJA-Alfabetização não é ofertada de maneira significativa em toda região Cantuquiriguaçu. Os autores realizaram um mapeamento das escolas da região e segundo os dados obtidos em dados relacionados a 80% dos municípios da região e já teve como constatação que até o presente momento, apenas 20% dos municípios oferecem a modalidade EJA-Alfabetização e ainda assim com uma quantidade baixa de alunos matriculados, além de uma evasão significativa. Outro dado apresentado pelos autores é que em 2010, segundo dados oficiais do Estado do Paraná, quase 12% da população dessa região com idade até 15 anos era analfabeta.

Os problemas aqui mencionados, levantam questionamentos sobre as políticas públicas que envolvem a responsabilidade das ofertas desta modalidade de ensino para a população e qual o posicionamento das secretarias de educação em relação a esta falta de oferta. Além disso, pensamos ser relevante discutir sobre as motivações a alfabetização na EJA ser tratada com subjetividade a ponto de ser oferecida em boa parte por projetos comunitários, passando a responsabilidade de alfabetizar para a sociedade civil e tirando essa obrigação dos setores que deveriam ser responsáveis, isso em uma região precária, que possui um alto índice de analfabetismo.

De acordo com os questionamentos para a abordagem da pesquisa, é possível antecipar que as autoridades competentes podem submeter a falta de oferta à falta de procura e desinteresse da população para a alfabetização tardia. Também partiremos do pressuposto de que uma grande parte dos analfabetos presentes na região, se encontram nas zonas rurais e, portanto, muito afastadas do perímetro urbano. Trata-se de áreas afastadas uma das outras, em que muitas não alcançam a linha do transporte público e esse afastamento dificulta a contratação de empresas de transporte escolar para estar atendendo estes indivíduos, o que já é possível verificar em outros estudos acerca desta temática.

Esta parcela que está presente na zona rural não descarta os analfabetos dentro do perímetro urbano e, no entanto, não estão em sala. A falta de incentivo com as chamadas busca ativa, divulgação e de programas de permanência educacional que garanta esta procura por parte da população, será um dos pontos a serem questionados nas entrevistas com as diretoras das escolas.

Partindo de tudo o que foi exposto até aqui, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar o contexto histórico da EJA, para compreender as políticas públicas direcionadas para essa etapa da Educação na região da Cantuquiriguaçu, Estado do Paraná.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A Metodologia escolhida por esse estudo usou da abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Primeiramente a pesquisa se dará por meio de levantamento de dados e documentos relacionados com as políticas públicas para a educação de jovens e adultos desde 1958 período que antecede a ditadura até os dias atuais. O autor principal será Paulo Freire e a sua trajetória em relação a

esta temática, como por exemplo os planos “palavra geradora” e “ler as letras e ler o mundo” publicado em meados de 1960. Além disso, será estudado o plano de alfabetização de adultos em 40 horas ocorrida em Angicos, idealizado e colocado em prática por Paulo Freire antes de seu exílio, evento em que conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores rurais que antes não sabiam ler e nem escrever em tempo recorde.

Em seguida foi feita uma caracterização da região Cantuquiriguaçu e suas especificidades para assim fazer uma seleção de 2 municípios que ofertam a EJA e em quais modalidades/categoria, seguindo de uma categorização breve de cada um destes municípios selecionados. Para isso, foram buscados dados públicos com objetivo de compreender sobre a forma de divulgação, recrutamento destes alunos.

No tocante à caracterização dessa pesquisa, ela se caracteriza como de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 45) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa bibliográfica ocorre em várias etapas: descrição da natureza do problema, desenvolvimento do conhecimento que o pesquisador precisa ter sobre a temática, etc. A escolha do tema é a etapa inicial da pesquisa bibliográfica, exige muita dedicação e tempo para estudos sobre as publicações já realizadas (GIL, 2002). Sendo assim, usaremos como referencial teórico publicações já existentes sobre o tema, como por exemplo, livros, artigos de periódicos e Dissertações e Teses do Banco de dados da Capes, publicados entre os anos de 2013 e 2023.

Já para Köche (1997, p. 122) “a pesquisa bibliográfica se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando um conhecimento disponível a partir das teorias em livros ou obras congêneres”. Então, a pesquisa bibliográfica tem o intuito de auxiliar o pesquisador a compreender melhor a temática da pesquisa que se pretende realizar.

Já sobre a pesquisa qualitativa, Rampazzo (2004, p. 58) menciona que a mesma “busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora os índices de analfabetismo sejam alarmantes e muito se fale na temática, o que se tem de pesquisas feitas com aprofundamentos detalhados e de continuidade substancial a respeito dela, não condiz com toda atenção que este problema requer. Diante das necessidades de atuação acadêmica na área da EJA-Alfabetização, o obstáculo principal era a falta de oferta da modalidade nas localidades próximas. O que chamou atenção foi o porquê desta falta de oferta, já que o índice de analfabetismo continua alarmante na região Cantuquiriguaçu.

Pesquisas já realizadas mostram que não ocorre a oferta não apenas por falta de procura, mas também não ocorre uma divulgação e nem o que chamamos de busca ativa para tentar atrair estes indivíduos para as instituições (DIAS; PEREIRA; MACHOVSKI, 2022). Trata-se de uma temática muito importante para ser profundamente estudada, pois o fator principal para esta condição, é a desigualdade social e a falta de oportunidade.

Do ponto de vista histórico, a década de 1960 foi um período muito importante no que se refere a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois foi um momento em que se teve um grande aumento na preocupação da alfabetização da população que não estava mais na idade escolar. Foi também considerado um período em que ocorreu uma acentuada imersão no campo da redefinição das características dos educandos para especificar o público-alvo e adaptar espaços adequados para receber esta categoria de ensino (OMODEI, 2018).

Apesar de ter uma boa organização no subsistema próprio, ainda estava seguindo as mesmas ações preparadas para a educação infantil, quando na verdade deveria estar preparado para trabalhar com adultos. Mesmo com estas características não representando o público-alvo em questão, as campanhas e programas voltados para a educação de adultos continuavam acontecendo durante o período de 1959 a 1964. Algumas delas são:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1961; Os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (secretaria municipal de educação- natal); O Movimento de Cultura Popular do Recife Em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização (Paulo freire) (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 113).

A educação voltada aos jovens e adultos na época “passou a ser reconhecida como um instrumento de ação política” (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 113), na intenção de fazer um resgate do saber popular e aumentar a sua valorização no campo político. “O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados” (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 113) e todas as campanhas citadas acima foram interrompidos, seus dirigentes presos e os materiais didáticos apreendidos e destruídos.

Diante das repressões, “alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)” (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 114). A partir de 1968, porém, tais ações foram se enfraquecendo devido às muitas críticas sobre a forma esses programas eram conduzidos e acabaram por se extinguir nos anos de 1970 e 1971. No entanto, a escolarização básica de jovens e adultos “não poderia ser abandonada por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade” (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 114).

Partindo disso, surgiu então o Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL em 1967, e posteriormente, ocorreu também a implantação do Ensino Supletivo em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

Paulo Freire e sua proposta de alfabetização na EJA

Para Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13). Freire (1996) foi um grande nome quando se trata de EJA não apenas no Brasil, mas contribuiu de forma significativa para a evolução educacional mundialmente, sempre zelando pelos menos favorecidos, desenvolvendo teorias qualitativas com um olhar social.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) trata a EJA de uma forma humanista e realista, pois sempre coloca o sujeito como protagonista da sua própria jornada e traz a sua realidade para dentro da sala de aula para contextualizar os fatos com os feitos, facilitando assim a compreensão do conteúdo por assimilação realista do contexto educacional.

O autor também questiona o porquê ensinar, para que ensinar, como ensinar e o principal: a relação em sala de aula, pois a mesma não deve ocorrer com autoritarismo. Essa relação visa, então, desenvolver criticidade e autonomia no indivíduo, mas uma autonomia voltada para a suas satisfações e realizações. Ainda que o educando já traga na bagagem uma certa autonomia, esta deve ser lapidada para tornar algo positivo e progressivo na vida e nas ações práticas cotidianas, tanto educacionais como na sua rotina.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 105)

Paulo Freire foca na análise crítica da sociedade e enfatiza que a instituição de ensino deve ser um agente transformador de indivíduos e na relação horizontal entre educador e educando para que tenha diálogo e reciprocidade nas ações, assim o educador assume o papel de condutor do conhecimento onde apenas direciona para a concretização do aprendizado.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 28)

Paulo Freire merece destaque em toda pesquisa que se propõe discutir a EJA e deve mostrar e discutir suas ideologias e propostas educacionais que são comprovadamente transformadoras e satisfatórias. A partir daqui. Traremos detalhadamente o quanto a contribuição de Paulo Freire foi e ainda é considerada relevante quando tratamos da EJA.

Contextualizando a proposta pedagógica de Paulo Freire: a experiência de Angicos e a importância do uso da “Palavra Geradora”

A proposta de Paulo Freire era voltada em uma educação com diálogo e sempre contextualizada com a realidade social em que o indivíduo está inserido e as suas necessidades essenciais, desenvolvendo uma educação “com” eles e não “para” eles. Foi nessa perspectiva que colocou em prática a sua metodologia baseada na palavra geradora em Angicos (BRANDÃO, 2005).

Foi no ano de 1963 que Paulo Freire praticou e aprimorou os seus conceitos e estudos acerca da alfabetização de adultos por meio de uma experiência denominada “As 40 Horas de Angicos”, que teve como finalidade a alfabetização de 300 trabalhadores da área rural de cidade de Angicos, localizada no interior do Rio Grande do Norte. Com uma metodologia diferenciada, em que se utilizou das suas concepções denominadas de “palavras geradoras”, caminhou para a familiarização de conceitos fonéticos para alfabetizar trabalhadores adultos em um tempo recorde (BRANDÃO, 2005).

No período da realização da experiência, a realidade no município de Angicos era de pouco desenvolvimento nos setores político, econômico, cultural e educacional. Tratava-se de uma cidade pequena, localizada no interior do Estado e tinha 9.542 habitantes. Segundo Silva e Sampaio (2015) o número de analfabetos era de aproximadamente 75% dessa população e Angicos foi uma cidade que muito contribuiu para a prática e para os aprimoramentos do que foi idealizado por Paulo Freire e que serviu como base para as reflexões e também para as suas produções futuras.

A experiência começou em novembro de 1962 com a chegada de um grupo de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) juntamente com os profissionais da SEC, para fazer um estudo acerca do universo vocabular existente na localidade e fazer a seleção das palavras geradoras e para fazer a divulgação da proposta de alfabetização, permanecendo por um período de aproximadamente um mês, contemplando também a realização das matrículas. Após esse período de levantamento de dados, ocorreu uma formação dos coordenadores junto a Paulo Freire. Das 410 palavras geradoras, 16 foram selecionadas para a elaboração do material didático a ser utilizado na prática (BRANDÃO, 2005).

Esse processo educacional “iniciava-se com a problematização da leitura de mundo na aula de cultura” (SILVA; SAMPAIO, 2013, p. 22), que visava a compreensão de que todos somos sujeitos de cultura, que tem muito o que aprender, mas que também tem muito a ensinar. A primeira palavra usada para o processo de alfabetização foi “belota” que é como chamavam os enfeites de rede e utensílios dos vaqueiros.

Segundo Silva e Sampaio (2015) tratava-se de uma palavra que não fazia sentido para as pessoas de uma cidade grande e de uma condição econômica mais favorecida, mas para os Angicanos estava presente na sua cultura fazendo parte do dialeto local e que contribuiu para que os educandos fossem familiarizados com as palavras durante as aulas. Cada aula era pauta de uma reunião dos coordenadores na manhã seguinte, para que pontuassem os desafios objetivando superá-los pelo trabalho coletivo, pelo diálogo e suas reflexões acerca da prática. São esses os pontos fundamentais para que o trabalho tenha um bom desenvolvimento.

O processo de alfabetização envolvia o princípio antropológico da humanização, embora coexista a relação linguística e tantas outras, com tudo, o que dá-se a perceber pelos depoimentos dos alunos e coordenadores extrapola a estreita compreensão de um método de alfabetização e da dicotomização da relação hierárquica professor/aluno, ensino/aprendizagem, alfabetizado/analfabeto (SILVA; SAMPAIO, 2013, p. 23).

A aulas ocorriam em ambientes variados, como casas cedidas por moradores, posto de saúde, delegacia e fazendas. Durante as práticas, em uma tentativa de superar os desafios e dificuldades no processo de alfabetização, tornava-se necessário a produção de novas formas de intervenções pedagógicas apropriadas para todas as turmas. Ao final dessa experiência foram aplicados dois testes para verificação do aprendizado: um de alfabetização e outro de politização, que foram elaborados pelos coordenadores em torno de um modelo disponibilizado pela SEC, e estes tiveram um alcance de 70% de aproveitamento. A cerimônia de encerramento aconteceu no dia 02 de abril de 1963 (SILVA; SAMPAIO, 2013).

Diante do grande sucesso efetivo em Angicos, muitas outras propostas foram iniciadas no Rio Grande do Norte, no Brasil e no mundo. Estava sendo considerada a implementação de novas turmas em RN sob a coordenação de Paulo Freire e sua equipe. Com as influências das propostas pedagógicas

freirianas, teve início um movimento de educação popular chamado “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” baseado no método da pesquisa vocabular trazendo o aluno para o centro do aprendizado (SILVA; SAMPAIO, 2013).

No entanto, havia ainda certa desconfiança, pois a forma mais popular de alfabetização nesse período ocorria com a utilização das cartilhas, o que causou certa resistência por parte de alguns locais da proposta aplicada em Angicos, pois a mesma não previa o uso de cartilha no processo de alfabetização. Paulo Freire foi convidado para integrar a equipe do MEC para desenvolver o “Plano Nacional de Alfabetização” que foi aprovado em janeiro de 1964 (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

No mesmo ano, porém, ocorreu a destituição e repressão dos projetos e programas voltados as camadas populares, isso se deu a partir da ascensão dos militares ao poder que popularmente foi denominado como “golpe militar de 1964”.

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos e seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados. O programa nacional de alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e seus materiais apreendidos. A secretaria municipal de educação foi ocupada, os trabalhos da “campanha de pé no chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas.

As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas, foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 113).

Com a ascensão dos militares ao poder, muitos movimentos de educação popular foram perseguidos e novos programas de ideologia conservadora, foram criados e incentivados como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) que tinha a intenção de substituir os movimentos populares com um caráter assistencialista e que atendia aos interesses do regime militar. Essa Cruzada teve uma série de críticas a sua direção e aos poucos foi se extinguindo entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

Diante dos percalços e instabilidades nos programas de educação, havia uma lacuna na efetivação dos direitos legalmente reconhecidos na área da EJA. Nesse cenário é criada a fundação do “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL) em 1967, seguido da implementação do Ensino Supletivo em 1971.

O “Mobral” enquanto educação ideológica para a EJA: estagnação por meio de um fracasso autoritário

O “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL) foi criado pela lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967) e em sua escrita considerava a educação como um fator primordial para o desenvolvimento as nações subdesenvolvidas pois acreditava-se que quanto mais o indivíduo recebe educação, mais ele é produtivo no trabalho. (JANNUZZI, 1979).

No início, se divulgou como possuidora de um método pautado em influências freirianas, argumentando que trabalhariam as palavras geradoras que, como já vimos, usavam de palavras atribuídas de significados do universo vocabular do alfabetizando no processo educacional. No entanto essas palavras não eram selecionadas no meio onde o analfabeto vive, mas sim relacionadas as necessidades básicas dos homens, como sobrevivência, segurança, necessidades sociais e autorrealização (JANNUZZI, 1979).

Sendo assim, as palavras escolhidas eram as mesmas para todo o Brasil, pois estavam presentes no material didático oficial estipulado pelo MOBRAL/CENTRAL, sendo esse um dos pontos fundamentais que evidenciam a diferença entre o método de Paulo Freire e o MOBRAL. O MOBRAL apresenta três características básicas:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros e que se encarregavam de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores.

A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento do pessoal para todas as fases de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

No que se refere as técnicas de alfabetização, primeiramente ocorria por meio de uma exploração do chamado cartaz gerador, que era o meio de representar a situação que leve ao encontro da palavra geradora, para depois ser discutida até que a assimilação e internalização do significado da palavra seja efetivado. Segundo passo era colocara apalavra geradora em fichas para manuseio e colocar junto ao cartaz para associação da figura com a palavra. Assim, segundo Jannuzzi (1979, p. 64) a continuação se dá, da seguinte forma:

relacionamento da palavra geradora com o objeto que a representa - leitura da palavra em voz alta, várias vezes - escrita da palavra no quadro negro – decomposição da palavra geradora em sílabas – escrita das famílias silábicas que compõe a palavra geradora – apresentação do quadro da descoberta que já está escrito na lousa, ou que vem acompanhado do material didático – leitura horizontal e vertical do quadro da descoberta – formação de novas palavras – decodificação de novas palavras.

Estas fases são progressivas e lentas onde só seria possível passar para a fase seguinte após a internalização da fase anterior, após todas essas etapas concluídas, parte-se para a utilização das cartilhas orientadoras e por último é utilizado o livro (JANUZZI, 1979).

O MOBREAL começou seu processo de implantação dividido em dois programas: o “Programa de Alfabetização” (PA) e o “Programa de Educação Integrada) (PEI) que correspondia a primeira etapa do ensino fundamental de 1ª a 4ª série que era denominado de ensino primário. No auge do controle autoritário pelo regime militar, o MOBREAL foi criado com a intenção de acabar com o analfabetismo em 10 anos, pois essa situação era considerada “vergonha nacional nas palavras do presidente militar Médici” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115), mas em 10 anos foi alcançado uma redução de apenas 7% da taxa de analfabetismo no país (TAMAROZZI; COSTA, 2009, p. 17)

Em 1985, o MOBREAL finalizava suas atividades cedendo espaço para a Fundação Educar que promovia a realização de projetos repassando recursos para as instituições e secretarias de educação. Com a posse do presidente Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta e por 7 anos a EJA ficou ainda mais desassistida. Na época, foi considerada uma das piores formas de retrocesso para essa modalidade, que até então vinha conquistando espaço no âmbito educacional e político. Somente em 1997 no governo do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, a EJA voltou a ser vista com preocupação, então foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O ensino supletivo: características, definições e percursos

O Ensino Supletivo (ES) foi criado com a intensão de auxiliar a recuperar o atraso educacional da população. Apresentado como um projeto de escola do futuro, a proposta era de que atenderiam aqueles que não puderam ou não tiveram acesso à educação na época adequada. Dentro do regime militar boa parte dos projetos educacionais foram garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692/71 e no capítulo IV dessa lei foi regulamentado o ensino supletivo (OMODEI, 2018).

Dentro da perspectiva educacional foram estabelecidas três ideias-força que caracterizam o Ensino Supletivo:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do ensino regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrado pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira ideia-força foi a de que o ensino supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Diante dessas ideias, também foi designado a função do Ensino Supletivo como uma oferta de ampliação para a formação profissional, agregada ao processo educacional, visto que esta modalidade já estaria a serviço dos interesses do estado e que presava pela formação de mão-de-obra para servir aos interesses políticos, haja visto que o desenvolvimento do país era baixo e era atribuído a baixa escolarização da população. Para contemplar estes pontos foram formalizados cursos na concepção de uma

educação permanente, buscando alcançar os objetivos de uma escolarização menos formal e mais aberta (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Sendo assim, o Ensino Supletivo foi organizado em 4 funções: a *Suplência*, cujo objetivo era suprir a educação regular para adolescentes e adultos que não tiveram acesso na idade própria; o *Suprimento*, que consistia em proporcionar a volta à escola com aperfeiçoamento para aqueles que seguiram o ensino regular no todo ou em parte; a *Aprendizagem* que diz respeito a formação metódica no trabalho, papel que foi designado ao SENAI e SENAC e; a *Qualificação* que garantia a profissionalização com a formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Aos professores do ensino supletivo era recomendado que recebessem uma formação específica para atuarem, mas enquanto não finalizava essa formação, eram os professores do ensino fundamental que exerciam esse papel e ainda assim com cursos de aperfeiçoamento. Era proposto a realização de uma escolarização neutra para que todos tivessem acesso, e não a serviço de uma determinada classe como o que acontecia com os movimentos de cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa categoria educacional, seria uma nova oportunidade dos que não acessaram a escolarização na idade certa, com forma de reestabelecer o acesso à educação visando uma formação integral do indivíduo. Nos dias atuais essa modalidade é conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Após o ano 2000, mais precisamente em 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criado um novo programa, mas com desafios que já estavam presentes em programas instituídos anteriormente: o programa “Brasil Alfabetizado”, que também estruturou a ideia de erradicação do analfabetismo, mas com características mais desafiadoras, visto que essa erradicação estava prevista para os primeiros 4 anos de mandato, o que não aconteceu.

A Educação de Jovens e Adultos ainda tem um longo caminho a percorrer para ser internalizada socialmente como direito constitucional garantido, pois ainda enfrenta muitos obstáculos para efetivação de seus objetivos. A Lei garante o direito a educação para todos, mas a materialidade dos fatos e a realidade dos indivíduos ainda estão em sentidos contrários para que a garantia desse direito também faça parte da cultura brasileira.

Uma breve discussão dos marcos legais para a EJA

Por muito tempo na história do nosso país o acesso à escola e ao ensino foi privilégio de poucos. A educação, especialmente por meio da escola pública, é hoje um direito fundamental de todos os cidadãos, e cabe ao estado a efetivação de suas obrigações para garantir este direito a toda a população.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, S/P)

A EJA está atrelada à educação regular uma vez que as leis que regem a sua efetivação são sucintas e atribuem uma visão geral de sua obrigatoriedade. Na constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a modalidade é citada de maneira superficial e breve, sem atribuir nenhum aspecto relacionado às suas especificidades no que se refere ao seu desenvolvimento na prática.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, s/p).

O estado mencionado neste artigo, está relacionado ao estado como um todo, ou seja, fazendo menção aos três entes federados: a união, o estado e o município, deixando assim subjetivo a responsabilidade para efetivação da prática da modalidade EJA. Mais adiante na mesma seção, é atribuída a responsabilidade obrigatória de oferta da educação infantil e do ensino fundamental ao município e do ensino fundamental e ensino médio ao estado com a possibilidade de negociação entre as partes quanto a estas ofertas, com prioridade ao ensino regular:

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988, s/p)

Com estas delegações relacionadas às etapas da educação básicas, entende-se que a EJA-Alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental é uma obrigação dos municípios e no que se refere à EJA ensino fundamental anos finais e ensino médio, é uma obrigação dos Estados. No entanto, esta associação é subjetiva, pois não especifica de maneira clara estas respectivas responsabilidades, deixando a sua interpretação tendenciosa com relação aos compromissos legais atribuídas a esta modalidade de ensino.

A EJA, de certa forma, esteve presente no Brasil desde o período colonial com os jesuítas e sua educação missionária para a população indígena. Esta forma de educar “tinha um cunho específico direcionado as crianças, mas indígenas adultos foram também submetidos à uma intensa ação cultural e educacional” (STRELHOW, 2010, p. 51), na intenção de catequisar e alfabetizar o povo indígena pioneiro destas terras.

A expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, deixou a educação de adultos em um período de desajuste e durante muito tempo não houve registros documentais de ações ou intervenções nesta área e novos documentos foram encontradas somente no período do império com a primeira constituição brasileira de 1824 que garantiu uma “instituição primaria e gratuita para todos os cidadãos, portanto também para os adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Este direito teve um avanço lento e por muito tempo foi interpretada como direito para as crianças, dificultando a implementação completa de sua abrangência de público, inviabilizando o gozo dos direitos dos adultos não alfabetizados. No período do império, somente uma parcela da população pertencente as elites econômicas possuíam cidadania, e o direito a educação era restrito a poucos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com o aumento da discussão sobre como inserir no sistema de ensino as chamadas camadas inferiores¹² (STRELHOW, 2010, p. 51), foi designado no ato constitucional de 1834 que a instrução primaria e secundária de todas as pessoas em especial os jovens e adultos, ficaria sob a responsabilidade das províncias. Esta educação tinha um propósito missionário e caridoso de pessoas letradas para “iluminar a mente” de pessoas perigosas e degeneradas e com isso a alfabetização de adultos deixa de ser um direito e passa a ter um viés solidário (STRELHOW, 2010).

A ideia de solidariedade ganhou força e implementou uma visão de dependência e incompetência das pessoas analfabetas no período da primeira república. Em 1881 a Lei de Saraiva restringiu a participação pelo voto somente às pessoas alfabetizadas e com propriedades, em um momento da história em que a maioria da população adulta era iletrada (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Durante este período houve uma intensa onda de exclusão da pessoa analfabeta, por ser considerada incapaz de pensar por si.

Com a chegada do século XX, houve uma mobilização social com a determinação de exterminar o analfabetismo, pois a situação de subdesenvolvimento do país estava sendo associada a grande quantidade de pessoas analfabetas. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância no intuito de garantir a estabilização dos institutos republicanos e visava o voto das pessoas iletradas (STRELHOW, 2010) e assim a rede pública de ensino passa por melhorias com mobilizações voltadas a educação como dever do estado. As décadas de 20 e 30 intensificam os debates políticos e econômicos e a educação de jovens e adultos começa a ganhar espaço e destaque na história da educação brasileira.

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

¹² “Homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos” (STRELHOW, 2010, p. 51),

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído na constituição de 1934, estabeleceu a oferta do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória como dever do estado, ofertado para todos e com direito garantido constitucionalmente estendendo-se aos adultos também (FRIEDRICH et al, 2010).

Com a criação do “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP) e seus estudos, em 1942 instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário para ampliar a educação primária e que estivesse incluso o ensino supletivo para adolescentes e adultos (STRELHOW, 2010). Três anos depois o fundo foi regulamentado e garantiu que 25% dos recursos fossem aplicados na EJA.

Em 1945, com a criação da UNESCO após o fim da segunda guerra mundial, se evidenciou para o mundo as profundas desigualdades entre os países e se destacou o papel que a educação deveria desempenhar, sobretudo a educação de adultos para o desenvolvimento das nações consideradas atrasadas (STRELHOW, 2010).

Com esta ação da UNESCO, aliada ao processo de redemocratização, instala-se no Brasil o Serviço de Educação de Adultos (SEA), “que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescente e adultos analfabetos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Nesse período a preocupação estava centrada na quantidade de pessoas formadas e não na qualidade da formação pois, “era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização” (STRELHOW, 2010, p. 53).

O movimento em favor da educação de adultos nasceu em 1947 e coordenado pelo SEA, se estendeu até o final da década de 1950. Foi nesse momento que o referido movimento se denominou como “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” (CEAA) com forte influência no desenvolvimento da infraestrutura dos estados e municípios.

Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural -, e outra em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

No período de 1958 passou a se preocupar com o rompimento dos preconceitos acerca das pessoas analfabetas. Com cenário de preocupação e com o olhar voltados as necessidades das pessoas analfabetas, o trabalho realizado por Paulo Freire, como já mencionado nesse trabalho, foi essencial para que ocorressem avanços nas discussões e ações.

Nesse sentido a questão do analfabetismo não era colocada como o único fator grave populacional, mas também deveria problematizar as condições de miséria em que viviam as pessoas analfabetas. Diante desta crescente conscientização social envolvendo a educação de adultos, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos que integrassem a realidade dos municípios e com a proposta de servir de modelo para a expansão em todo o país, mas não se diferenciou muito das campanhas implementadas anteriormente (STRELHOW, 2010).

CONCLUSÃO

Foi possível concluir que a modalidade de “Educação de Jovens e Adultos” - EJA enfrentou, e ainda enfrenta, muitos desafios. Do ponto de vista histórico, a EJA serviu, em muitos momentos, de aparelho ideológico do governo e se consideramos os investimentos realizados ao longo de todo o tempo em que ela existiu, nunca foi prioridade na Educação.

As idas e vindas dos Programas de Políticas Públicas para a EJA sempre esteve em meio a um processo de descontinuidade, mesmo que os índices de analfabetismo nessa modalidade tenham, ao longo das últimas décadas, melhorado em relação ao acesso à Educação.

Com relação à região da Cantuquiriguaçu a escassez e os problemas são ainda maiores, visto que apenas 20% dos municípios da Região oferecem a EJA e com um baixo índice de matrículas, mas com um alto índice de analfabetos. Os maiores problemas estão, dessa forma, ligados às políticas públicas que envolvem a oferta desta modalidade de ensino para a população e sobre qual apoio as Secretarias Municipais então tendo para essa ação.

Sendo assim, é necessário que a EJA seja contemplada com mais seriedade pelos governos Federal, Estadual e Municipal, angariando condições para que os alunos possam se matricular e se manter nessa modalidade de Educação, objetivando acessar uma Educação que, em outro, não foi possível a esses alunos.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**. Educar para transformar. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

DIAS, G. S.; PEREIRA, J. S.; MACHOVSKI, J. P. Escola tardia ou ausência de Educação de Jovens e Adultos no território da Cantuquiriguaçu? **Anais**. XI Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (XI SEPE). I Mostra da Produção acadêmica da Universidade Federal da Fronteira Sul (I Mostra UFFS). 2022. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/view/17117>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2022.

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

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITTE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v.18, n.67, p. 389-410, Abr./ Jun. 2010. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/14908/5/Artigo%20-%20M%c3%a1rcia%20Friedrich%20-%20202010.pdf>. Acesso em: 19. Jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Educação como exercício de diversidade. Tradução. Brasília: UNESCO, 2007.

IBGE. **População**. Cantuquiriguaçu. 2010. Disponível em:

<http://www.cantuquiriguacu.com.br/pdf/censo.pdf>. Acesso em 27 de fevereiro de 2023.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27 de fevereiro de 2023.

OMODEI, J. D. **Educação de Jovens e Adultos**. Presidente Prudente: Unoeste, 2017.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PRODANOV, C. C. FREITAS E. C. F. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA, F. C.; SAMPAIO, M. N. **Cinquentenário das “40 horas de Angicos”**: memória presente na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v.20, n.63, p. 925-947, Out./ Dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RhJLhbnWswrbK6RC3cJbkGf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19. Jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206307>

STRELHOW, T. B. Breve história da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, Jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 19. Jul. 2023. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Ana Paula Franciosi¹, Bianca Emanuele Ilkiu França, Joyce Cristina Claro Menoti¹, Ieda Parra Barbosa Rinaldi¹

¹Universidade Estadual de Maringá – UEM, PR. ²Universidade Estadual de Londrina – UEL, PR. E-mail: anapfranciosi@gmail.com

RESUMO

O fenômeno complexo e multifacetado do jogo tem sido amplamente explorado por diversos autores de diferentes áreas do conhecimento. No contexto da Educação Física escolar, os jogos desempenham um papel fundamental, abrangendo uma variedade de tarefas que proporcionam uma plataforma rica para a reflexão sobre a cultura lúdica, aprendizado sobre outras culturas e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre os alunos. Essa abordagem encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs) do Brasil, que reconhecem as crianças como agentes culturais ativos e enfatizam sua participação efetiva no processo educativo. O estudo analisou detalhadamente o papel dos jogos nas aulas de Educação Física para a educação infantil, revelando que eles permitem que as crianças explorem seus corpos, interajam e socializem, ao mesmo tempo, em que desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas. O professor desempenha um papel crucial ao mediar as brincadeiras para alcançar metas de aprendizagem específicas. No entanto, apesar do valor educativo inegável dos jogos, eles ainda são negligenciados em muitos ambientes educacionais. Conscientizar-se da importância do jogo como ferramenta educativa pode transformar a experiência de aprendizado dos estudantes, tornando-a mais envolvente e alinhada às suas necessidades individuais. Em última análise, a incorporação estratégica dos jogos na educação infantil contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e criativos, preparando as crianças para os desafios futuros com confiança e entusiasmo.

Palavras-chave: Jogo; brincadeira; educação física.

PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHING GAMES AND PLAYS

ABSTRACT

The complex and multifaceted phenomenon of gaming has been widely explored by several authors from different areas of knowledge. In the context of school physical education, games play a fundamental role, covering a variety of tasks that provide a rich platform for reflecting on playful culture, learning about other cultures, and developing social and emotional skills among students. This approach is supported by Brazil's Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEIs), which recognize children as active cultural agents and emphasize their effective participation in the educational process. The study analyzed in detail the role of games in physical education classes for early childhood education, revealing that they allow children to explore their bodies, interact, and socialize while at the same time developing motor, cognitive, and socio-affective skills. The teacher plays a crucial role in mediating play to achieve specific learning goals. However, despite the undeniable educational value of games, they are still neglected in many educational settings. Becoming aware of the importance of games as an educational tool can transform students' learning experiences, making them more engaging and aligned with their individual needs. Ultimately, the strategic incorporation of games into early childhood education contributes to the development of critical and creative citizens, preparing children for future challenges with confidence and enthusiasm.

Keywords: Game; joke; physical education.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: JUEGOS Y JUEGOS DIDÁCTICOS

RESUMEN

El complejo y multifacético fenómeno del juego ha sido ampliamente explorado por varios autores de distintas áreas del conocimiento. En el contexto de la Educación Física escolar, los juegos juegan un papel fundamental, abarcando una variedad de tareas que brindan una rica plataforma para reflexionar sobre la

cultura lúdica, aprender sobre otras culturas y desarrollar habilidades sociales y emocionales entre los estudiantes. Este enfoque está respaldado por las Directrices Curriculares para la Educación Infantil (DCNEI) de Brasil, que reconocen a los niños como agentes culturales activos y enfatizan su participación efectiva en el proceso educativo. El estudio analizó en detalle el papel de los juegos en las clases de Educación Física para la educación infantil, revelando que permiten a los niños explorar su cuerpo, interactuar y socializar, al mismo tiempo, desarrollando habilidades motoras, cognitivas y socioafectivas. El profesor juega un papel crucial en la mediación del juego para lograr objetivos de aprendizaje específicos. Sin embargo, a pesar del innegable valor educativo de los juegos, todavía se los descuida en muchos entornos educativos. Tomar conciencia de la importancia de los juegos como herramienta educativa puede transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, haciéndola más atractiva y alineada con sus necesidades individuales. En definitiva, la incorporación estratégica de los juegos en la educación infantil contribuye al desarrollo de ciudadanos críticos y creativos, preparando a los niños para los desafíos futuros con confianza y entusiasmo.

Palabras clave: Juego; broma; educación física.

INTRODUÇÃO

O fenômeno do jogo, sendo de natureza complexa e multifacetado, atrai a atenção de diversos autores de diferentes áreas do conhecimento, que colaboram para conceituá-lo e compreender seu valor intrínseco. Como observado por Huizinga (2000), o jogo é caracterizado pelo caráter voluntário, praticado em virtude do prazer e da intensidade que proporciona, destacando sua natureza motivadora. Brougère (1998), por sua vez, destaca a importância do jogo como uma ferramenta que naturalmente atrai a criança, permitindo-lhe explorar diferentes realidades, sejam elas reais ou fictícias. Caillois (1990) o considera uma atividade livre e alegre envolvendo jogadores, espaços, tempo e regras, tornando-se, por natureza, imprevisível e fictício. Vygotsky (1988) concebe o jogo como uma representação da vida social e simulação da realidade. Em comum, esses autores enfatizam a intrínseca ligação do jogo com as relações humanas e ressaltam seu potencial educativo.

Nesse contexto, esses autores enfatizam a intrínseca ligação do jogo com as relações humanas e ressaltam seu potencial educativo. Eles reconhecem que o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas um meio pelo qual as crianças exploram e compreendem o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada.

Outros autores sublinham a importância de investigar o contexto e o ambiente em que o jogo se desenrola, bem como acontece (BROUGÈRE, 1998; FREIRE, 2002). Freire (2002), por exemplo, argumenta que a pesquisa sobre o jogo deve começar pela perspectiva da criança, uma vez que o jogo representa uma necessidade fundamental para ela e contribui significativamente para seu desenvolvimento integral. Compreender como as crianças percebem e vivenciam o jogo é essencial para criar ambientes educacionais que valorizem essa atividade e a aproveitem ao máximo em prol do aprendizado.

Na Educação Física escolar, os jogos ocupam uma posição de destaque, sendo considerados um dos pilares fundamentais da cultura corporal do movimento humano (BRASIL, 2017). Essa importância é refletida em sua categorização como uma das unidades temáticas do currículo da disciplina. No entanto, a relevância dos jogos não se limita apenas a essa classificação; eles desempenham um papel multifacetado e essencial no desenvolvimento integral dos alunos.

Além de contribuir para a compreensão da cultura lúdica, os jogos oferecem aos estudantes a oportunidade de apreciar e praticar atividades que refletem aspectos culturais, históricos e sociais variados. Ao mergulharem em diferentes jogos, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades motoras, mas também expandem seu repertório lúdico, adquirindo conhecimentos sobre tradições e costumes de diversas comunidades (PEREIRA et al., 2016).

No entanto, a versatilidade dos jogos vai além de sua função cultural e recreativa. Eles se destacam como uma estratégia pedagógica eficaz para abordar diversos temas relacionados à cultura corporal do movimento humano (BRASIL, 2017). Através dos jogos, é possível explorar conceitos relacionados a esportes, lutas, dança, ginástica e outras práticas corporais. Essa abordagem educativa baseada na ludicidade e na aprendizagem enquanto se diverte torna o processo educativo mais envolvente e prazeroso para os alunos.

Assim, os jogos não são apenas uma ferramenta para o ensino da Educação Física, mas também um meio valioso para promover a participação ativa dos alunos na exploração da cultura do movimento. Sua integração no currículo escolar não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para o desenvolvimento integral das capacidades motoras, cognitivas e socioafetivas dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa e saudável em sociedade. Portanto, reconhecer e explorar plenamente o potencial educativo dos jogos é essencial para uma abordagem pedagógica eficaz na Educação Física.

Os jogos desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, abordando aspectos cruciais que vão além do mero entretenimento. Eles oferecem oportunidades únicas para as crianças adquirirem habilidades importantes para a vida, como lidar com autoridade, assumir responsabilidades e compreender as consequências de suas ações (KISHIMOTO, 1994). Ao envolverem-se em atividades lúdicas que frequentemente exigem nomear líderes ou a distribuição de tarefas em grupo, as crianças aprendem a respeitar a hierarquia e a trabalhar em equipe.

Além disso, os jogos também apresentam a crianças desafios e situações que envolvem penalidades, derrotas e frustrações. Através dessas experiências, elas desenvolvem a resiliência emocional e aprendem a lidar com o fracasso de maneira construtiva, compreendendo que as adversidades fazem parte da vida (CAILLOIS, 1990). A habilidade de reciprocidade, outro aspecto fundamental para o desenvolvimento social, é cultivada durante as brincadeiras. As crianças aprendem a importância do compartilhamento, da cooperação e da igualdade ao interagirem com seus pares em um ambiente lúdico. Essas interações promovem o entendimento das dinâmicas sociais e contribuem para a formação de indivíduos com o poder de conviver harmoniosamente em grupos (VYGOTSKY, 1988).

Compreender a importância dos jogos vai além do entretenimento, pois eles também oferecem às crianças a oportunidade de enfrentar desafios e situações que envolvem penalidades, derrotas e frustrações. Por meio dessas experiências, as crianças desenvolvem resiliência emocional, aprendem a lidar construtivamente com o fracasso e percebem que superar adversidades é uma parte natural da vida. Essas vivências são cruciais para o crescimento e o amadurecimento dos pequenos, ajudando-os a construir habilidades sociais e emocionais fundamentais (SANTROCK, 2009).

Sendo assim, compreendemos que o jogo é uma ferramenta pedagógica rica em potencial educativo, que não apenas proporciona diversão, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças. Sua presença nas aulas de Educação Física, na Educação Infantil e em outros níveis de ensino é fundamental para criar um ambiente educacional estimulante e alinhado com as necessidades e interesses dos alunos, preparando-os para um futuro como cidadãos críticos, criativos e socialmente competentes. Portanto, é essencial reconhecer o valor intrínseco do jogo e incorporá-lo de forma consciente e estratégica no processo de ensino e aprendizagem (KISHIMOTO, 2014).

Diante dessa diversidade de definições e abordagens sobre o termo “jogo” e sua relação profunda com a Educação Física no ambiente escolar, o objetivo deste estudo é analisar e aprofundar a compreensão do papel dos jogos nas aulas de Educação Física destinadas à educação infantil. Neste contexto, exploraremos como os jogos contribuem não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o social, emocional e cognitivo das crianças, desempenhando um papel significativo na formação integral dos alunos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Com o propósito de analisar o papel dos jogos nas aulas de Educação Física destinadas à Educação Infantil, este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa documental. Seguindo Marconi e Lakatos (1990), essa metodologia oferece ao pesquisador a oportunidade de acessar os principais trabalhos realizados sobre o tema, os quais se destacam por apresentarem informações atuais e relevantes relacionadas ao assunto em questão. Além disso, conforme ressaltado pelas autoras, a abordagem bibliográfica permite a exploração de novos enfoques e a possibilidade de obter conclusões inovadoras.

Para esta pesquisa, as fontes foram cuidadosamente selecionadas e organizadas em três categorias distintas, a fim de fornecer uma visão abrangente e embasada sobre o tema em análise:

1. **Documentos regulatórios da Educação Infantil no Brasil:** Nessa categoria, foram incluídos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes e normativas para a Educação Infantil no país. Destacam-se as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs), publicadas pelo Brasil em

2009, e a Base Nacional Comum Curricular de 2018. Esses documentos fornecem um panorama das políticas educacionais vigentes e orientam a prática pedagógica nesse nível de ensino.

2. **Autores que abordam o ensino da Educação Física na Educação Infantil:** Essa categoria engloba uma seleção de autores cujas obras se concentram na abordagem pedagógica da Educação Física para crianças na fase da Educação Infantil. Autores como Ayoub (2001), Pereira et al. (2018), Freire (2002), Freire e Scaglia (2003), e Pereira et al. (2016) oferecem percepções valiosas sobre as estratégias de ensino, os desafios e as melhores práticas relacionadas à Educação Física nesse contexto específico.
3. **A relação dos jogos com o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil:** Esta categoria abarca autores que se dedicaram a investigar a interseção entre os jogos e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Autores como Pinho e Spada (2007), Gallo (2007), Caillois (1990), Château (1987), Kishimoto (1994), e Brougère (1998) fornecem uma base teórica sólida para compreender como os jogos podem influenciar positivamente o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças nesse estágio crucial de desenvolvimento.

Nesse cenário, a combinação dessas três categorias de fontes bibliográficas permite uma análise abrangente e embasada sobre o papel dos jogos nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Essas fontes documentais servirão como base sólida para a construção do conhecimento e a elaboração de conclusões fundamentadas no contexto específico da pesquisa. Ao unir a perspectiva normativa, pedagógica e teórica, este estudo visa lançar luz sobre como os jogos podem ser efetivamente utilizados como ferramentas de ensino e desenvolvimento para as crianças na Educação Infantil, contribuindo assim para a prática educacional nesse importante segmento da educação brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, por ser nessa fase que elas começam a construir os alicerces de suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais (VYGOTSKY, 1988). Dentro desse contexto, a Educação Física, embora muitas vezes subestimada, oferece uma ampla gama de benefícios que vão além do simples exercício físico.

Ao incorporar jogos e brincadeiras nas atividades educacionais da Educação Infantil, os educadores podem auxiliar as crianças a desenvolver uma base sólida de habilidades motoras (FALKENBC; DREXSLER; WERLE, 2006). Atividades como pular, correr, saltar e equilibrar não apenas melhoram a coordenação motora, mas também estimulam o desenvolvimento do cérebro, uma vez que o movimento está intrinsecamente ligado à cognição (RINALDI, 2006).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009) representam um marco significativo ao reconhecerem as crianças como agentes culturais capazes de influenciar e serem influenciadas pela cultura circundante. Esta visão as coloca no centro do processo educativo, enfatizando que elas são atores ativos, dotados de voz e participação efetiva, enfatizando que conseguem influenciar e serem influenciadas pela cultura que as rodeia. Tal perspectiva destaca a capacidade das crianças de resolverem problemas e questionamentos próprios da sua fase de desenvolvimento (Brasil, 2010). Assim, é fundamental ressaltar que as DCNEIs reforçam a ideia de que uma proposta pedagógica na Educação Infantil deve ser concebida de modo a proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sem dissociar o cuidado da educação, o brincar da aprendizagem, e a ação da reflexão (VERCELLI; ALCÂNTARA; BARBOSA, 2019).

A Educação Física, componente curricular obrigatório na Educação Básica a partir do Ensino Fundamental Anos Iniciais, caracteriza-se pelo estudo das práticas corporais em suas diversas formas de significação social (BRASIL, 1996), que representa papel crucial na formação das crianças. Através desta disciplina, os estudantes possuem a oportunidade de compreenderem-se como indivíduos que produzem elementos culturais e históricos por meio do movimento. Essa perspectiva mais abrangente da Educação Física permite que os estudantes explorem não apenas o aspecto físico, mas também o aspecto cultural e social do movimento humano, a considerar uma ampla gama de atividades, incluindo jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018).

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, documento norteador da educação básica no Brasil, estabelece as unidades temáticas e os conteúdos da Educação Física somente a partir do Ensino Fundamental Anos Iniciais, deixando uma lacuna em relação à atuação específica da Educação Física na Educação Infantil, na qual estabelece campos de aprendizagem: “O eu, o outros e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Oralidade e escrita” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Eles têm como principais diretrizes para as práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras, sublinhando a Educação Física como um espaço e tempo de grande relevância nessa fase da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Todavia, é pertinente ressaltar que, apesar de apresentar objetivos de aprendizagem e campos de experiência, o documento não faz menção direta à atuação específica da Educação Física na Educação Infantil, embora seja possível identificar temas inerentes à área desde a primeira etapa da Educação Básica, notadamente no campo “corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2018). Nesse contexto, destaca-se a necessidade de que as crianças, durante a Educação Infantil, conheçam e reconheçam as sensações e funções do próprio corpo, identificando as potencialidades e limitações por meio de gestos e movimentos. A interação com os pares também é destacada como essencial para a construção da identidade infantil, podendo ser alcançada por meio das atividades lúdicas, como o jogo.

Além disso, é importante destacar que a Educação Física na Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos, as quais são habilidades essenciais para a vida em sociedade (BASEI, 2008). Portanto, a integração da Educação Física nas práticas pedagógicas da Educação Infantil não só contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também para o desenvolvimento social e emocional das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Dessa forma, ao considerar as DCNEIs, a Educação Física na Educação Infantil vai além do movimento físico; ela envolve o desenvolvimento cultural, social e emocional das crianças, promovendo experiências ricas e significativas, que estão alinhadas com as diretrizes educacionais atuais e preparando as crianças para serem cidadãos ativos e críticos em nossa sociedade em constante mudança (BRASIL, 2009).

Ayoub (2001) enfatiza que a linguagem corporal assume um papel fundamental a ser explorado durante a infância, uma vez que é por meio dela que a criança adquire suas primeiras formas de comunicação, ao mesmo tempo, em que descobre a si mesma e ao outro por meio do movimento. A expressão e linguagem corporal, embora não exclusivas da Educação Física, constituem uma das áreas de estudo dessa disciplina, proporcionando às crianças na Educação Infantil o contato com manifestações da cultura corporal e contribuindo assim para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No cenário do desenvolvimento infantil, as atividades de jogo e brincadeira assumem um papel de destaque e importância incontestável. Elas se revelam como experiências fundamentais na infância, ao proporcionarem à criança um terreno fértil para o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e capacidade de expressão. Esse aspecto ganha relevância ao considerarmos que, durante os primeiros anos de vida, a criança está imersa em um processo contínuo de descoberta do mundo à sua volta, buscando compreender as regras que o regem e forjar sua identidade (BASEI, 2008).

Através da participação em atividades lúdicas, a criança é incentivada a explorar a representação de diferentes papéis e cenários, desencadeando uma série de processos de aprendizado e crescimento. Caroline (2019) afirma que durante os jogos e brincadeiras, a criança não apenas experimenta a alegria da imaginação e da criatividade, mas também aprende a lidar com as regras do jogo, a resolver conflitos e a trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades socioemocionais cruciais para a vida em sociedade.

Um aspecto relevante a ser considerado é que, ao participar de jogos e brincadeiras, a criança cria um espaço seguro onde pode expressar-se com total independência. Esse é um ambiente livre de julgamentos, que permite que a criança experimente diferentes papéis e perspectivas sem medo de críticas. Tal liberdade é essencial para o desenvolvimento de sua autoestima e autoconfiança, uma vez que ela se sente empoderada para tomar decisões e enfrentar desafios. Além disso, ao brincar, a criança também desenvolve suas habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira natural e integrada. Ela aprende sobre limites, cooperação, competição justa e empatia, conceitos fundamentais para sua socialização e construção de valores (KISHIMOTO, 2011).

Portanto, as atividades de jogo e brincadeira não são meros passatempos na infância; são ferramentas valiosas para o crescimento integral da criança. Elas promovem a autonomia, estimulam a criatividade, desenvolvem habilidades socioemocionais e fornecem um ambiente seguro para a expressão pessoal. Assim, ao reconhecer a importância intrínseca do jogo e da brincadeira na formação das crianças, educadores e pais podem criar espaços propícios para o florescimento das capacidades infantis, preparando-as para uma vida adulta plena e bem-sucedida (KISHIMOTO, 2014).

O jogo é um fenômeno cultural intrinsecamente ligado à história da humanidade, e sua importância transcende o mero entretenimento. É por meio do jogo que as crianças começam a compreender e a internalizar regras e convenções sociais, construindo uma base sólida para sua interação com o mundo que as cerca. Conforme Gallo (2007) destaca, o jogo tem raízes profundas na história, remontando aos primórdios da civilização, e sua presença em diferentes culturas é um testemunho de sua relevância universal.

Uma característica distintiva dos jogos é a presença de regras pré-estabelecidas, que são fundamentais para sua realização. Essas regras não apenas orientam o andamento do jogo, mas também ensinam às crianças princípios de organização, ordem e respeito mútuo. De acordo com Pinho e Spada (2007), essa introdução às regras do jogo é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, uma vez que elas começam a compreender a importância do cumprimento de normas e como essas normas governam as interações humanas.

Além disso, o jogo desempenha um papel fundamental na promoção do pensamento simbólico nas crianças. Por meio da imitação, da criação de personagens e da representação de papéis, as crianças exploram um mundo simbólico essencial para a aquisição de diversos símbolos culturais, incluindo a linguagem escrita, a matemática, as artes e muitos outros aspectos da cultura (PINHO; SPADA, 2007). Essa função simbólica do pensamento, desenvolvida no contexto dos jogos, é crucial para a compreensão e o uso de símbolos em diversas áreas do conhecimento humano.

Portanto, fica claro que o jogo desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento infantil, indo além do mero entretenimento. Ele é uma ferramenta poderosa para a construção de valores sociais, o aprendizado das regras e a promoção do pensamento simbólico, preparando as crianças para sua integração na cultura e na sociedade em que vivem. Essa compreensão mais profunda do jogo destaca sua importância como parte integrante da educação infantil e do desenvolvimento das crianças. Segundo Huizinga (2000), o ato de jogar é voluntário, caracterizado pela presença de regras e é um fim em si. No entanto, é crucial reconhecer que esse caráter lúdico e de liberdade não deve ser equacionado com falta de seriedade, uma vez que, para o autor, o ato de jogar é algo que deve ser levado a sério. Essa perspectiva converge com as reflexões de Sarmento (2004) sobre as culturas infantis e a importância do brincar como uma atividade central na vida da criança.

Ao abordar o contexto escolar, Vygotsky (1988) estabelece uma ligação entre a aprendizagem da criança e a necessidade de uma atividade que a guie em direção à “zona de desenvolvimento imediato”, sendo o jogo de papéis particularmente crucial na fase pré-escolar, período em que a criança aprende por meio do brincar. Leontiev (1989) enfatiza que a motivação da criança é intrinsecamente ligada ao conteúdo real da atividade em que está envolvida, e nesse sentido, o jogo se torna uma “atividade principal” na qual ocorrem as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico da criança, já que envolve os conceitos reais que ela detém, aplicando-os à imaginação.

A utilização do jogo como recurso pedagógico desempenha um papel crucial, abrangendo tanto aspectos lúdicos quanto educativos. Trata-se de uma atividade livre que carrega consigo alegria, espaço, tempo e regras. Caillois (1990) enfatiza suas características imprevisíveis e sua capacidade de estimular o fictício. Para preservar essas características e promover tanto os aspectos lúdicos quanto os educacionais, é essencial que os alunos interajam com o jogo e o contexto em que estão inseridos, utilizando-o como uma ferramenta pedagógica para o ensino dos conteúdos propostos (PEREIRA et al., 2018).

No entanto, apesar dos inúmeros benefícios do uso do jogo na educação, este ainda é marginalizado no ambiente educacional por diversas razões. Alguns educadores temem perder o controle dos alunos ao utilizar jogos como método de ensino, ou utilizam o jogo meramente como recompensa para ensinar conteúdos específicos. Além disso, a adoção do jogo sem uma finalidade pedagógica clara e a tentativa de controlar a imprevisibilidade intrínseca ao jogo também contribuem para essa marginalização (CHÂTEAU, 1987; KISHIMOTO, 1994; BROUGÈRE, 1998; FREIRE, 2002).

Como resultado, as crianças muitas vezes são privadas desse valioso recurso, o que pode apresentar impactos negativos em seu desenvolvimento, enquanto os educadores limitam-se a estratégias que podem não ser as mais adequadas para a educação infantil. Portanto, é fundamental que os professores reconheçam o valor intrínseco do jogo e o incorporem de forma consciente e estratégica no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção de discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento, ao examinar e discutir várias pesquisas sobre jogos e brincadeiras, Kishimoto (2011) destaca que as experiências bem-sucedidas estão diretamente relacionadas às oportunidades proporcionadas às crianças para se movimentarem e interagirem com o ambiente e seus pares, utilizando seus corpos em movimento. Nesse sentido, o corpo, os gestos e os movimentos, quando compreendidos como linguagem, enfatizam as experiências pessoais e sociais das crianças e contribuem para sua formação com base nas práticas culturais, nas quais “estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2018, p. 63). Além disso, isso promove a “singularidade de cada processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local” (BRASIL, 2018, p. 224).

No contexto apresentado, é imperativo que nos concentremos nas contribuições dos autores que refletem sobre o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Na infância, a Educação Física deve envolver jogos e brincadeiras que permitam às crianças observar, explorar, manipular e apresentar novos significados aos objetos. Essas atividades também devem incentivar a resolução de problemas, a compreensão do tempo e espaço, e a convivência com diferentes manifestações culturais, como danças, mímicas e encenações (BRASIL, 2018).

Para os professores, é crucial não se limitar apenas a fornecer “joguinhos” para entretenimento das crianças. Ao contrário, devem mediar e sistematizar intencionalmente as brincadeiras a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem planejados. Para isso, o docente deve estar familiarizado com o que está sendo desenvolvido em outras áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem interdisciplinar na Educação Física, para se integrar harmoniosamente ao projeto pedagógico da escola (AYOUB, 2001). A interdisciplinaridade é fundamental ao permitir que o professor compreenda o que está sendo ensinado em outras áreas do conhecimento, ao mesmo tempo, em que preserva a especificidade dos conteúdos da Educação Física e se integra ao projeto pedagógico da escola (FERRAZ; MACEDO, 2001).

Projetos coletivos também emergem como estratégias eficazes para superar a rigidez de espaços e horários, possibilitando a participação de diversos profissionais e a integração de crianças de diferentes idades na Educação Física (RICHTER; VAZ, 2012). A colaboração entre professores de diferentes disciplinas pode enriquecer as experiências das crianças, proporcionando uma visão mais ampla e integrada do conhecimento.

A linguagem corporal é uma área de estudo importante na Educação Física. No entanto, essa linguagem não se limita apenas a essa disciplina. Ela pode auxiliar os educadores a compreender como as crianças se comunicam por meio do movimento e como isso influencia sua interação com o mundo (AYOUB, 2001). O jogo muitas vezes envolve interações sociais, resolução de problemas em grupo e cooperação. Ao integrar a Educação Física com as demais disciplinas, os educadores podem explorar como os jogos podem promover a aprendizagem colaborativa, a construção de relacionamentos e a compreensão das dinâmicas sociais (VYGOTSKY, 1988; LEONTIEV, 1989).

A interdisciplinaridade não apenas enriquece o ensino de jogos e brincadeiras, mas também torna a educação mais relevante e significativa para as crianças. Ela ajuda os alunos a conectarem os conhecimentos de diferentes disciplinas, a verem o mundo de maneira mais abrangente e a compreenderem como os conceitos se entrelaçam na realidade. Além disso, essa abordagem pode tornar as aulas mais envolventes e motivadoras, pois os alunos podem constatar a aplicação prática do que estão aprendendo em diversas áreas do conhecimento. Portanto, a interdisciplinaridade na Educação Física, é essencial para proporcionar uma educação mais completa e significativa, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo que as cerca.

É essencial que a Educação Física seja valorizada como uma prática pedagógica relevante, oferecendo às crianças oportunidades para expressar-se mediante movimentos e superar a ideia de que o movimento é sinônimo de desordem e bagunça (FALKENBC; DREXSLER; WERLE, 2006). O professor deve facilitar a exploração de diversas práticas corporais, incluindo jogos, brincadeiras, cantigas de roda e

danças, permitindo às crianças adquirirem conhecimento sobre seus próprios corpos e interagirem e socializarem com seus pares (RICHTER; VAZ, 2012).

No âmbito da educação física, o jogo apresenta-se como uma ferramenta versátil que pode ser tanto o conteúdo a ser ensinado como a metodologia utilizada (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003). Como conteúdo, abrange uma variedade de atividades, tais como jogos populares, folclóricos e tradicionais (FREIRE; SCAGLIA, 2003; VENÂNCIO; FREIRE, 2005; ZIMMERMANN; SAURA, 2014). Como metodologia, é empregado para o ensino de esportes, dança e ginástica, entre outros (FREIRE; SCAGLIA, 2003; PEREIRA et al., 2016).

A importância do jogo no desenvolvimento humano, conforme abordado por Château (1987) e Freire (2002), é um tema primordial que merece uma análise mais aprofundada. Ambos os autores destacam o jogo como uma ferramenta essencial para o crescimento integral da criança, mas cada um traz perspectivas valiosas sobre como isso ocorre.

Château (1987) nos apresenta uma visão abrangente do jogo, indo além de sua mera função recreativa. Ele enfatiza que o jogo assume o papel de uma ferramenta essencial para a compreensão do crescimento integral da criança, ao estimular aspectos motores, afetivos e cognitivos. O autor ainda ressalta a contribuição do jogo para a emergência da personalidade infantil, uma vez que não permite a ocultação de sentimentos e habilidades. Durante as atividades lúdicas, as crianças podem se expressar de forma autêntica, revelando suas emoções, desejos e até mesmo suas capacidades que podem não ser tão evidentes em outros contextos. Portanto, o jogo se torna um verdadeiro teste de personalidade, onde as crianças podem mostrar quem são de maneira genuína.

Por outro lado, Freire (2002) acrescenta outra dimensão à discussão. Destaca que o ambiente lúdico do jogo proporciona risco, acaso, tensão, desequilíbrio, imaginação e o desejo de participar. Esses elementos, para o autor, podem resultar em sentimentos de conquista, independentemente do resultado do jogo. Isso significa que o jogo não se limita apenas à competição ou à vitória, mas à própria experiência de participar e se envolver ativamente.

Logo, a partir dessas perspectivas, podemos compreender que o jogo desempenha um papel fulcral no desenvolvimento humano, não apenas como uma atividade divertida, mas como um meio pelo qual as crianças exploram suas capacidades, expressam emoções e aprendem a lidar com desafios. Essa compreensão mais profunda do jogo pode orientar práticas pedagógicas mais eficazes e enriquecedoras, não apenas na Educação Física, mas em todo o contexto educacional da criança.

As manifestações do jogo não estão restritas apenas às brincadeiras, mas também se estendem aos esportes e à ginástica, por exemplo (FREIRE; SCAGLIA, 2003). Quando utilizado como recurso pedagógico e valorizado pelos educadores, o jogo desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, respeitando suas necessidades e desejos (KISHIMOTO, 1994; 2011).

A abordagem lúdica, que inclui a incorporação de jogos e atividades recreativas na educação, retoma traz uma série de contribuições significativas para o processo de aprendizagem. Inicialmente estimula a interação entre os alunos. Durante as atividades lúdicas, os estudantes são incentivados a colaborar, a resolver problemas e a superar desafios coletivamente. Isso não apenas fortalece os laços sociais entre eles, mas também promove uma aprendizagem centrada no estudante, na qual eles são protagonistas ativos do processo educacional (CHÂTEAU, 1987).

Outro ponto relevante a ser considerado é o estímulo à criatividade que os jogos proporcionam. Ao se envolverem em atividades lúdicas, os alunos são incentivados a tomar decisões autônomas para solucionar problemas. Eles possuem a liberdade de escolher entre várias opções, a considerar o conhecimento prévio e a experimentar diferentes abordagens. Isso não apenas desenvolve suas habilidades de resolução de problemas, mas também nutre sua criatividade, pois o jogo muitas vezes requer soluções inovadoras e imaginativas (FREIRE, 2002).

Para além, os jogos auxiliam na consolidação do aprendizado. Quando os alunos participam de atividades lúdicas, eles estão ativamente envolvidos na aplicação do conhecimento adquirido em um contexto prático e significativo. Isso facilita a retenção e a compreensão do conteúdo, tornando a aprendizagem mais eficaz (PEREIRA et al., 2018).

Um aspecto relevante também é a elaboração coletiva de regras. Durante os jogos e brincadeiras, os alunos frequentemente precisam estabelecer normas e diretrizes para garantir um ambiente justo e equitativo. Esse processo envolve negociação, comunicação e respeito mútuo, fortalecendo o senso de

comunidade na sala de aula e ensinando valores importantes, como cooperação e responsabilidade (KISHIMOTO, 2014).

Ademais, ao enfrentar os desafios que surgem durante o jogo, os alunos possuem a oportunidade de desenvolver uma variedade de competências. As habilidades motoras são aprimoradas à medida que se movimentam e interagem fisicamente no jogo. As habilidades socioafetivas são cultivadas ao passo que aprendem a lidar com vitórias, derrotas e a trabalhar em equipe. As habilidades cognitivas também são estimuladas, pois o jogo frequentemente requer raciocínio, estratégia e tomada de decisões rápidas (CAILLOIS, 1990; BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 2000).

No ambiente do jogo, os desafios estão sempre presentes, e os alunos são encorajados a encontrar meios para superá-los. Via representações, as crianças imitam personagens e símbolos, mergulhando em mundos imaginários. A imprevisibilidade é uma característica constante nesse contexto, pois as decisões e mudanças não são predeterminadas. O desequilíbrio surge quando os alunos são colocados fora de sua zona de conforto, o que exige que os alunos estejam preparados para lidar com situações inesperadas, desenvolvendo assim habilidades de adaptação e resolução de problemas de maneira eficaz (FREIRE, 2002).

Em resumo, o jogo, com sua variedade de conceitos, papéis e atributos, é objeto de investigação em distintas áreas do saber. Ele desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento integral do aluno, englobando aptidões motoras, socioafetivas e cognitivas. Portanto, é imperativo que os educadores reconheçam a importância do jogo como uma ferramenta pedagógica e o incorporem deliberadamente em seus planos de ensino, promovendo assim uma educação mais envolvente e significativa para as crianças em todas as etapas de sua jornada educacional.

CONCLUSÕES

Intencionamos, por meio das discussões a respeito do potencial educativo do jogo no desenvolvimento infantil, o aprofundamento reflexivo da temática que permeia a educação contemporânea. No entanto, reconhecemos as limitações inerentes a um recorte epistemológico diante da complexidade que o fenômeno do jogo implica no âmbito escolar.

Compreendemos que os movimentos, os gestos e a interação do corpo com o contexto são elementos essenciais para ocorrer o desenvolvimento integral dos alunos, sendo aspectos especialmente privilegiados na Educação Infantil e igualmente relevantes nos demais níveis de ensino. É imprescindível transcender a visão do corpo, dos gestos e dos movimentos apenas como estratégias de ensino, e é necessário destacar que é por meio do corpo vivenciado que o ser humano aprende, se expressa e se comunica. Nesse sentido, ressalta-se a importância intrínseca do jogo e da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, e a Educação Física se configura como um espaço e tempo privilegiados para essa exploração.

As teorias que versam sobre o jogo enfatizam seu potencial educativo, destacando-o como uma atividade humana significativa que promove o desenvolvimento por meio das linguagens, justificando sua presença nos currículos escolares, com uma ênfase especial na Educação Física. O jogo faz parte das culturas lúdicas e está intrinsecamente presente no cotidiano das crianças, tornando-se um elemento de valor inestimável no processo educativo quando devidamente reconhecido e incorporado na Educação Infantil. Contudo, é importante ressaltar que, apesar de sua relevância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não regulamenta a Educação Física nas instituições escolares de Educação Infantil, instigando uma discussão sobre o papel e a presença dessa disciplina nessa etapa fundamental da formação educacional.

Em suma, o jogo é uma ferramenta pedagógica valiosa que contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Sua aplicação consciente e estratégica no ambiente escolar torna o processo de aprendizagem mais envolvente e gratificante, proporcionando experiências enriquecedoras aos educandos. Ao valorizar e incorporar o jogo em suas práticas educativas, os professores desempenham um papel fundamental na formação de estudantes mais preparados para enfrentar os desafios do futuro, que poderão tornar-se cidadãos críticos, autônomos, independentes, reflexivos e criativos. Assim, a presença do jogo na educação se revela como um caminho promissor para promover uma educação mais estimulante e alinhada com as necessidades e interesses dos alunos, perpetuando sua importância como uma ferramenta indispensável no contexto educacional contemporâneo.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física, p. 53 - 60, 2001. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista iberoamericana de educación, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. <https://doi.org/10.35362/rie4732352>

BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 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, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÉRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CAROLINE, T. R. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. Revista Praxis Pedagógica [Internet], p. 15 - 28, 2019.

CHÂTEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física, p. 40-42, 1996. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646>

FALKENBACH, A. P.; DREXLER, G.; WERLE, V. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81 - 103, 2006. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2892>

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil, incluindo o Referencial Curricular Nacional. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 83 - 102, 2001. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139487>

FREIRE, J. B. O Jogo entre o riso e o choro. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLO, S. N. Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar. 2007.

HUIZINGA, J. Homo ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 191-210, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100012>

- KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A. N. linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ícone editora 2ª edição, 1989.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- PEREIRA, M. P. V. C. et al. O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da educação física escolar no 5º ano do ensino fundamental I. Corpoconsciência, v. 20, p. 1-8, 2016.
- PEREIRA, M. P. V. C. et al. Reflexões Sistêmicas do Jogo: Contribuições para a Educação Física, Journal of Sport Pedagogy and Research, Maia, v. 4, n. 3, p.60 - 64, 2018.
- PINHO, L. M. V.; SPADA, A. C. M. A importância das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. Revista Científica de Pedagogia, v. 5, n. 10, p. 1-5, 2007.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2010. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.7565>
- RINALDI, C. In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge, 2021. <https://doi.org/10.4324/9780367854539>
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SANTROCK, J. W. Psicologia Educacional. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.
- VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. O jogo dentro e fora da escola. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VERCELLI, L. C. A.; ALCÂNTARA, C. R.; BARBOSA, M. C. S. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Dialogia, n. 31, p. 33 - 43, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; L., A. R.; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, SP: Ícone, 1988.
- ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. Jogos tradicionais. São Paulo: Pirata, 2014.

ENSINO DA TABELA PERIÓDICA EM UM CONTEXTO LÚDICO: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE UM JOGO NAS AULAS DE QUÍMICA

Cláudia Lopes, Angélica C Rivelini

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: claudia.lopes1@escola.pr.gov.br

RESUMO

Tornar a aprendizagem possível é um desafio metodológico constante a todos os docentes. Na disciplina de química, no ensino médio, aprender de forma prazerosa pode se tornar uma oportunidade para que o aluno seja motivado a participar e atuar de forma ativa em seu processo de aprendizagem. O presente artigo traz um recorte da dissertação 'Jogando também se aprende: Análise da construção e utilização de um jogo para o ensino da tabela periódica, que teve como objetivo investigar quais contribuições o processo de construção e utilização de um jogo trariam as aulas de química, embasada em referenciais teóricos que corroboraram a utilização de jogos no ensino. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com enfoque descritivo e interpretativo, visto que se fez o uso de escritas, falas e ações dos participantes para a análise dos dados. Para essa análise, optou-se pela Análise Qualitativa Analítica proposta por Yin (2016). Os resultados demonstram que a utilização e a construção de um jogo nas aulas de química possibilitaram aos alunos um grande avanço na apropriação do conteúdo tabela periódica. Notou-se também que o processo de construção contribui muito, tornando os alunos autores de sua própria aprendizagem, fato que pode ser observado por meio de falas dos alunos e por seus desempenhos nas atividades.

Palavras-chave: Ensino de química; Jogo didático; Lúdico; Metodologia.

TEACHING THE PERIODIC TABLE IN A PLAYFUL CONTEXT: ANALYSIS OF THE CONSTRUCTION AND USE OF A GAME IN CHEMISTRY CLASSES

ABSTRACT

Making learning possible is a constant methodological challenge for all teachers. In the discipline of chemistry, in high school, learning in a pleasurable way can become an opportunity for the student to be motivated to participate and act actively in their learning process. This article brings an excerpt from the dissertation 'Playing is also learned: Analysis of the construction and use of a game for the teaching of the periodic table, which aimed to investigate what contributions the process of construction and use of a game would bring the chemistry classes, based on theoretical references that corroborated the use of games in teaching. This is a qualitative research, with a descriptive and interpretative focus, since the use of writings, speeches and actions of the participants was made for data analysis. For this analysis, we opted for the Analytical Qualitative Analysis proposed by Yin (2016). The results demonstrate that the use and construction of a game in chemistry classes allowed students a great advance in the appropriation of the periodic table content. It was also noted that the construction process contributes a lot, making the students authors of their own learning, a fact that can be observed through the students' statements and their performance in the activities.

Keywords: Chemistry Teaching; Didactic Game; Ludic; Methodology.

ENSEÑAR LA TABLA PERIÓDICA EN UN CONTEXTO LÚDICO: ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN Y USO DE UN JUEGO EN LAS CLASES DE QUÍMICA

RESUMEN

Hacer posible el aprendizaje es un desafío metodológico constante para todos los docentes. En la disciplina de la química, en la escuela secundaria, aprender de una manera placentera puede convertirse en una oportunidad para que el estudiante se motive a participar y actuar activamente en su proceso de aprendizaje. Este artículo trae un extracto de la tesis 'Jugar también se aprende: Análisis de la construcción y uso de un juego para la enseñanza de la tabla periódica, que tuvo como objetivo investigar qué

contribuições aportaria el proceso de construcción y uso de un juego a las clases de química, basado en referencias teóricas que corroboraron el uso de juegos en la enseñanza. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, ya que se realizó el uso de escritos, discursos y acciones de los participantes para el análisis de los datos. Para este análisis, se optó por el Análisis Analítico Cualitativo propuesto por Yin (2016). Los resultados demuestran que el uso y construcción de un juego en las clases de química permitió a los estudiantes un gran avance en la apropiación del contenido de la tabla periódica. También se observó que el proceso de construcción contribuye mucho, haciendo a los estudiantes autores de su propio aprendizaje, un hecho que se puede observar a través de las declaraciones de los estudiantes y su desempeño en las actividades.

Palabras clave: Enseñanza de la química; Juego Didáctico; Lúdica; Metodología.

INTRODUÇÃO

Por um longo período, acreditou-se que a aprendizagem se dava por meio do processo de repetição e que o insucesso do aluno era de sua responsabilidade. Nos dias atuais, o fracasso dos alunos também é entendido como consequência do trabalho do professor, por isso se tornou tão urgente e necessário pensar novas metodologias e recursos para que o aluno obtenha sucesso escolar, sendo um desafio aos docentes despertar o interesse dos alunos pela busca do conhecimento.

A urgência de atividades que motivem a participação ativa dos alunos se dá pelas mudanças tão significativas no contexto educacional. E, apesar disso, muitas vezes o ensino de química se limita ao uso do livro didático, tornando a aprendizagem pouco motivadora e nem sempre possível. Por isso, que a utilização de jogos pode ser uma importante estratégia de sucesso na aprendizagem, contribuindo com a desconstrução do mito de que não é possível aprender de forma lúdica e prazerosa com os jogos.

As aulas, de forma geral, ainda estão muito engessadas à pedagogia tradicional, na qual a ânsia por concluir o conteúdo muitas vezes torna-se mais importante do que o aprendizado efetivo. Nesse sentido, o receio em utilizar atividades lúdicas, como os jogos, é o que dificulta sua aplicação. Para que o jogo educativo contribua com o aprendizado do aluno, é preciso que ele esteja aberto para participar e interagir (FELÍCIO; SOARES, 2018).

Assim sendo, a produção do conhecimento na disciplina de química também foi repensada: o professor deve propor problemas aos alunos, levando-os a raciocinar, em vez de apenas expor o conteúdo. Deste modo, deve encaminhá-los a reflexões para a construção de novos conhecimentos.

A maneira como os conteúdos são apresentados influencia a desmotivação dos alunos, pois a grande quantidade de informações, diversas vezes abstratas, colabora com os fatores que desincentivam o estudo da química (CARDOSO; COLINVAUX, 2000).

Contudo, verifica-se a urgência no resgate da ciência como meio humanizado e contextualizado, com foco constante na solução de problemas vivenciados no cotidiano. A partir do desenvolvimento das sociedades e suas consequências – por exemplo, a desigualdade social –, passou-se a exigir das ciências respostas precisas e específicas às demandas econômicas, sociais e políticas.

Sabe-se que o conhecimento químico está diretamente ligado ao desenvolvimento, às transformações das civilizações, com base nas necessidades humanas, tornando-o algo modificável, incompleto, que requer uma compreensão dos seus fundamentos, os quais, unidos à construção do conhecimento, possibilitam o pleno exercício consciente da cidadania (BARRETO, 2008, p. 5).

Dessa forma, é de suma importância que se pense no ensino de química voltado essencialmente para uma tendência humanista e filosófica: formar um aluno-cidadão com plenas condições de exercer sua cidadania. O ato de ensinar química, segundo Chassot (1990), deverá proporcionar aos indivíduos capacidade e habilidade para interagir melhor com o mundo, tornando-os cidadãos conscientes e críticos.

Silva (2013) concluiu em sua pesquisa que boa parte das dificuldades dos alunos em aprender química está relacionada ao modo como ela é apresentada, pois na maioria das vezes é trabalhada como uma disciplina que necessita de memorização, o que a torna difícil, criando barreiras entre a disciplina e os alunos.

A motivação é condição básica para que a aprendizagem ocorra, já que o aluno precisa querer aprender, interessar-se pelos conteúdos, estimular sua criatividade, seu desejo de resolver problemas, o

que favorece a formação de estruturas cognitivas, facilitando seu raciocínio e ativando sua memorização.

Barreto (2008) contribui ao afirmar que:

[...] historicamente, na Grécia Antiga de Platão (427 – 348), os jogos já apresentavam valores éticos e morais tanto quanto a cultura intelectual para a formação de caráter e personalidade. Para os egípcios, romanos, maias, os jogos serviam como meio para que as gerações mais jovens aprendessem com os mais velhos valores e conhecimentos, normas padrões de uma vida social. Com a ascensão do cristianismo, os jogos foram considerados imorais e profanos, sem nenhum significado. A partir do século XVI, os humanistas começaram a perceber o valor educacional dos jogos e os colégios jesuítas foram os primeiros a colocar a prática disciplinadora dos jogos. Reconhecidos como bons, foram admitidos como meio de educação tão estimáveis quanto os estudos (BARRETO, 2008, p.8).

Portanto, a utilização dos jogos na educação vem sendo desenvolvida desde o período dos jesuítas. Essa abordagem permite a exploração de conteúdos de maneira lúdica, despertando interesse e autonomia na construção dos conhecimentos.

Com base nesta linha de pensamento, compreende-se que a utilização de jogos se torna fundamental, pois além de estimular o prazer de participar, é uma forma lúdica de aprendizagem. Nas aulas de química, busca-se a compreensão dos fenômenos e transformações do mundo por meio do olhar abrangente e integrado de conhecimentos científicos que permitam a construção de uma visão de mundo menos fragmentada e mais articulada, pois a química está presente em todos os âmbitos da nossa vida.

O jogo pedagógico ou jogo didático é produzido para possibilitar aprendizagens, pois contém o aspecto lúdico para atingir objetivos de aprendizagens e a compreensão de conteúdos mais complexos. Desse modo, o jogo não é o fim, mas o condutor para a aquisição de informações. No entanto, por estar associado ao prazer de participar, o jogo ainda é pouco utilizado nas escolas (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003).

Portanto, é necessário reconhecer que a aprendizagem pode acontecer de forma lúdica, pois os alunos se sentem motivados. A partir do jogo, podem criar níveis diferentes de experiência social e pessoal, construir novas descobertas, desenvolver sua personalidade e estimular a aprendizagem. Além disso, os jogos tornam as aulas mais agradáveis, o que faz com que os alunos tenham mais interesse pelos conteúdos químicos (RAMOS; SANTOS; LABURÚ, 2017).

As metodologias ativas são uma maneira de se repensar o ensino tradicional. Elas vêm ao encontro dos princípios da BNCC para a promoção de um aluno protagonista de seu ensino-aprendizagem. Surgiram como uma alternativa que proporciona ao estudante um meio para que ele consiga guiar seu próprio processo de aprendizagem.

Dentre as diversas formas de metodologias ativas está a Aprendizagem Baseada em Jogos, pois sua aplicação na educação é uma ferramenta que promove grande aprendizagem vivencial, uma vez que o jogo favorece a criatividade, o senso crítico e a participação ativa. Nesta linha de pensamento, Rizzo (1996, p. 39) alega que “os jogos constituem um poderoso recurso de estimulação do desenvolvimento integral do educando. Eles desenvolvem a atenção, disciplina, autocontrole, respeito às regras e habilidades perceptivas e motoras relativas a cada tipo de jogo oferecido”, deixando evidente que, quando se estabelece uma relação afetiva positiva, existe uma aproximação entre o aluno e os conteúdos didáticos, facilitando o aprendizado.

Segundo Morán (2015), as metodologias ativas precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados com apoio de materiais relevantes. Se quisermos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

A metodologia ativa, com base em Macedo et al. (2018, p. 25), “tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento”, desenvolvendo uma educação crítica, na qual o educando torna-se protagonista de sua própria aprendizagem. Em diversos lugares do mundo as metodologias ativas estão sendo utilizadas obtendo resultados positivos.

Autores como Nascimento et al. (2016, p. 9) distinguem as metodologias ativas como:

[...] principal objetivo é a inserção do aluno como responsável pela sua aprendizagem. Na aprendizagem ativa o professor atua como orientador facilitando o processo de aprendizagem do educando, sendo assim, um método de ensino focado no aluno (NASCIMENTO et al., 2016, p. 9).

Corroborando, Morán (2018) discorre que ao se utilizar metodologias ativas é indispensável que a estratégia adotada esteja pautada na participação ativa do educando de maneira flexível. A junção de metodologias ativas com estratégias de ensino por meio de jogos pode trazer contribuições fundamentais para os estudantes. Morán (2018) ressalta que a aprendizagem se torna mais significativa, quando ocorre a junção de três processos de forma equilibrada:

A aprendizagem personalizada (em que cada um pode aprender o básico por si mesmo – com a aprendizagem prévia, atual e invertida); a aprendizagem com diferentes grupos (aprendizagem entre pares, em redes) e a aprendizagem mediada por pessoas mais experientes (professores, orientadores, mentores) (MORÁN, 2018, p. 22).

O ensino de ciências é colocado por Cunha (2012), incluindo o ensino de química, como área em que os jogos didáticos podem e devem ser utilizados como recurso didático na aprendizagem de conceitos. Outro fator relacionado aos jogos é a questão da tecnologia, que contém muitos atrativos que dispersam facilmente o interesse do aluno em relação ao que está sendo ensinado em sala de aula. Quando há uma aplicação prática dos conteúdos é maior a probabilidade de eles serem compreendidos pelos alunos em comparação com a forma teórica, que muitas vezes é incompreensível, extensa e complexa (LOPES, 2005).

Cunha (2012) destaca diversos objetivos relacionados à utilização de jogos no ensino de química. Dentre eles:

- a) proporcionar aprendizagem e revisão de conceitos, buscando sua construção mediante a experiência e atividade desenvolvida pelo próprio estudante;
- b) motivar os estudantes para aprendizagem de conceitos químicos, melhorando o seu rendimento na disciplina;
- c) desenvolver habilidades de busca e problematização de conceitos;
- d) contribuir para formação social do estudante, pois os jogos promovem o debate e a comunicação em sala de aula;
- e) representar situações e conceitos químicos de forma esquemática ou por meio de modelos que possam representá-los (CUNHA, 2012, p. 5).

O componente curricular química está alocado, na BNCC, na área de ciências da natureza e suas tecnologias, na qual foram definidas as competências e habilidades a serem desenvolvidas neste componente:

Na definição das competências específicas e habilidades da área de ciências da Natureza e suas Tecnologias foram privilegiados conhecimentos conceituais considerando a continuidade à proposta do ensino fundamental, sua relevância no ensino de Física, Química e Biologia e sua adequação ao ensino médio. Dessa forma, a BNCC da área de ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo (BRASIL, 2017, p. 548).

Segundo a BNCC o conteúdo tabela periódica é previsto para a primeira série do ensino médio, dentro da unidade temática Matéria e Energia, por se tratar de um conteúdo essencial para o ensino de química. A tabela periódica é uma das ideias fundamentais, por meio da qual é possível estudar diversas propriedades da matéria, logo, é um valioso recurso didático.

De acordo com a BNCC, “aprender química, por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo de letramento científico necessário a todo cidadão” (BRASIL, 2017, p. 551). Com base nessa afirmação, o estudo da tabela periódica ganha um significado bastante importante neste contexto, afinal estão contemplados nela inúmeros conceitos, regras e simbologias necessários para esse letramento.

Com base na relevância da tabela periódica e dos conceitos a ela relacionados no ensino médio, pensou-se na construção e utilização de um jogo para facilitar a compreensão e aquisição de um

conjunto de conceitos que, segundo a BNCC, “garanta aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 463). Com base nisso é que se tem pensado em um ensino da tabela periódica que possibilite aos alunos a autonomia necessária para que, de fato, tornem-se os autores de sua aprendizagem.

Com base no exposto até aqui, fica evidente o quanto a utilização de uma abordagem lúdica aliada à construção do conhecimento favorece ao ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, possibilitando momentos de lazer, interação e autonomia. Contudo, para que isso de fato aconteça, é necessário que os alunos sintam-se parte de todo o processo, que o conhecimento traga algum sentido em sua vida.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para assegurar à ética e o respeito aos participantes envolvidos no presente estudo, a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, recebendo o parecer número 5.339.961, e CAEE 57055622.0.0000.5547. Ademais, os participantes preencheram o Termo de Assentimento e a instituição, o Termo de Consentimento da Escola.

Esse trabalho tem uma abordagem metodológica qualitativa com enfoque descritivo e interpretativo, visto que foi feito uso de escritas, falas e ações dos participantes. Para Yin (2016),

O fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados (YIN, 2016, p. 5).

Com o intuito de oferecer credibilidade, a pesquisa qualitativa deve ser pautada em total transparência e utilizar uma metodologia bem definida, com ampla fidelidade às evidências e fatos que surgirem.

A pesquisa qualitativa, segundo Yin (2016), apresenta cinco características:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 7).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, no interior do Paraná, que oferta os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e os seguintes cursos profissionalizantes: formação de docentes e técnico em agronegócio. É regida pela legislação educacional do sistema federal de ensino, pelas leis estaduais, por seu regimento escolar e pela orientação do Núcleo Regional de Apucarana – PR.

Dois fatores foram fundamentais para a escolha do ambiente da pesquisa: primeiro, por a pesquisadora estar atuando nesta instituição de ensino, houve disponibilidade e aceitação da direção da escola; segundo, o fato de a série escolhida ser a primeira a ter contato com a disciplina de química, estando diretamente ligada com a proposta da pesquisa e a construção do jogo, que foi desenvolvido com a participação de 40 alunos.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa e para auxiliar na análise dos dados, os participantes foram identificados com os códigos A1 até A40.

É importante ressaltar que o trabalho de pesquisa foi desenvolvido em três etapas. A primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 25), “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema de interesse”. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificar o trabalho, evitar duplicações e minimizar erros. Nesse sentido, representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações e sendo extremamente útil à construção do Jogo.

A segunda etapa aconteceu durante o segundo semestre de 2022, nas duas aulas semanais de

química, contando com a carga horária total de 14 aulas de 50 minutos cada. O tempo para a realização desta etapa foi de aproximadamente quatro meses. Ponderando a relevância, a segunda etapa contou com o convite, a leitura e a coleta das assinaturas dos TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e TCUIV (Termo de Consentimento para utilização de Imagem, Som e Voz), garantindo a integridade dos dados dos participantes e, com isso, a veracidade da pesquisa. Após o convite, aceite e entrega do TALE/TCUIV, iniciou-se a pesquisa com discussões sobre a tabela periódica. A partir dessas discussões foi possível fazer um levantamento sobre o que os participantes conhecem e quais são suas principais dificuldades sobre o tema abordado na disciplina de química. As demais aulas seguiram com as seguintes atividades: pesquisa bibliográfica, debate, tomadas de decisão coletivas, apresentações, análises e conclusões sobre a construção do jogo. Nesse contexto, propõe-se a construção e a utilização de um jogo sobre a tabela periódica para a primeira série do ensino médio. Cada atividade foi planejada com o propósito de ativar conhecimentos prévios para dar início aos novos, além de propiciar o surgimento de ideias próprias que deveriam ser discutidas com os colegas e com o professor. O objetivo, neste caso, era passar do conhecimento espontâneo ao científico, possibilitando condições de entendimento dos conteúdos já estruturados por gerações anteriores.

O jogo foi construído a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e com base no propósito de desenvolver novos conhecimentos sobre a tabela periódica, a fim de tornar o estudante protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo o aspecto social e colaborativo num ambiente lúdico propício ao aprendizado.

Como metodologia para investigar os conhecimentos prévios dos alunos, foi realizada uma discussão oral para que os alunos tivessem a possibilidade de expor livremente seus conhecimentos sobre determinados assuntos.

Definidas as questões sobre a tabela periódica, o tabuleiro foi construído prevendo a jogabilidade: foram definidas as cores, as imagens e os ícones que auxiliariam no visual, tornando-o mais atrativo, divertido e bonito. O jogo é composto por um tabuleiro com trilha, quarenta e uma cartinhas contendo questões sobre a tabela periódica e seus elementos, quatro pinos no formato de miniprovetas e um dado. A aplicabilidade se deu com a comprovação da aquisição dos conhecimentos acerca da temática tabela periódica.

A última etapa se consolidou com as análises dos dados coletados ao longo da pesquisa e a validação do Produto Educacional final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados utilizou-se a Análise Qualitativa Analítica proposta por Yin (2016). Na primeira fase, os dados registrados no diário de campo, fichas de registro, listas de atividades, tarefas escolares, avaliações e materiais produzidos pelos alunos foram lidos atentamente e organizados de forma a compor uma sequência das aulas propostas na pesquisa. Ainda nesta fase foram revisadas as avaliações e analisado novamente o jogo.

Após a leitura dos dados, todos os registros foram fragmentados por aulas, divididos conforme o cronograma proposto para a construção e aplicação do Produto Educacional, fase na qual o material foi decomposto. Para a criação dos grupos analíticos, na terceira fase, todo o material foi reagrupado por semelhança e características comuns, sendo utilizadas as palavras-chave.

Por meio deste reagrupamento estabeleceram-se três grupos analíticos, sendo eles: Dificuldades em aprender química; Produção do jogo e o processo de ensino e aprendizagem; e Utilização do jogo no favorecimento da aprendizagem em química.

No grupo Dificuldades em aprender química foram alocadas as falas e expressões manifestadas pelos alunos durante o estudo teórico do conteúdo tabela periódica e em alguns momentos da aula no qual os conceitos foram demandados. Já em Produção do jogo e o processo de ensino e aprendizagem, são analisadas as falas que versam sobre o quão significativo e importante são os momentos de construção, quando o aluno se encontra como protagonista de sua aprendizagem. Por último, no grupo Utilização do jogo no favorecimento da aprendizagem em química são agrupados excertos que apontam para o benefício da utilização da abordagem lúdica na aprendizagem.

Para a interpretação dos grupos analíticos foram utilizados registros e informações, sendo analisadas as falas, ações e resultados dos participantes.

DIFICULDADES EM APRENDER QUÍMICA

A tabela periódica se tornou uma das ideias fundamentais da química, por meio dela é possível estudar diversas propriedades da matéria, sendo um valioso recurso didático. Considerando o significado que o conteúdo tem para o aluno, pode ou não proporcionar a aprendizagem, uma vez que está diretamente ligada à vivência de experiências, não à mera transmissão de temas abstratos.

Diante do que já foi realizado, fica evidente o quanto o ensino da disciplina de química apresenta desafios. Esse componente curricular se defronta com certa relutância dos alunos em função de pré-conceitos quanto ao seu nível de dificuldade. A fala do participante **A12** corrobora esse raciocínio: “é muito difícil, não entra na minha cabeça”.

Tendo como meta uma educação que conduz à formação de um ser humano pleno de direitos e autonomia, apto a promover transformações sociais, o profissional responsável por essa construção não pode colocar educandos somente no papel de mero expectadores dos saberes que lhes são transmitidos. O ato de ensinar química, segundo Chassot (1990), deverá proporcionar aos indivíduos a capacidade de interagir melhor com o mundo, tornando-os cidadãos conscientes e críticos.

Entre os vários desafios em ensinar química, não podemos deixar de mencionar as questões relacionadas ao despertar do interesse por essa disciplina. É preciso aproximar os conteúdos da realidade dos alunos a fim de tornar as aulas mais atrativas e menos cansativas. Essa problemática pode ser claramente notada na fala do participante **A3**, quando diz: “não aprendo porque a aula é cansativa, não é interessante”, acentuando ainda mais a importância de um ensino que tenha relação com a vida dos alunos.

A falta de interação entre o conteúdo e a realidade dos alunos também pode ser observada na fala do participante **A15**: “por que preciso estudar isso?”. Sem a percepção de que a tabela periódica está vinculada ao seu dia a dia, os alunos não se interessam e por vezes apresentam ainda mais dificuldades.

Outra causa que dificulta o aprendizado de química é o fato de existirem muitos códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, como aponta o participante **A23**: “muita coisa para memorizar, símbolos e fórmulas”. Isso deixa o aprendizado ainda mais abstrato para os alunos. A presença de cálculos matemáticos também aumenta a dificuldade, como o participante **A26** deixa claro ao afirmar que “tem muita matemática misturada”. Nota-se que essa questão é bastante relevante, pois o aprendizado de alguns conteúdos de química requer um conhecimento matemático básico, ou seja, a falta desse conhecimento intensifica as dificuldades.

Conclui-se a análise desse grupo analítico com a certeza de que muitos são os desafios para a aprendizagem da tabela periódica. Dentre eles, a abstração, o excesso de informações e símbolos e a falta de interação entre o conteúdo e a realidade dos alunos. Logo, faz-se necessária uma abordagem mais lúdica, com metodologias diferenciadas, o que implica os docentes repensarem as práticas do ensino de química.

PRODUÇÃO DO JOGO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Tendo em vista que se busca uma educação que transforme, torne o aluno protagonista e autônomo quanto à sua aprendizagem, os momentos de construção se tornam fundamentais nesse processo. Afinal, tornar o aluno protagonista de sua própria jornada é instigá-lo a ser curioso, questionador, capaz de formar sua própria opinião. Estas características estiveram muito presentes no decorrer das aulas, pois todo o processo de construção foi pensado, decidido e criado pelos próprios alunos, a todo o momento eles tiveram autonomia, foram criativos e puderam aprender de forma personalizada.

Fato este que pode ser constatado na fala do participante **A40**: “você ter colocado a gente pra trabalhar, professora, foi muito importante, construir o jogo foi incrível, jamais vou esquecer”. Vários participantes fizeram a mesma afirmação, o que, de maneira geral, significa que o processo de construção do jogo se tornou mais gratificante e produtivo do que sua própria utilização.

Corroborando a fala anterior, o participante **A18** relata: “quando estive pensando na construção do jogo me sentia em desenvolvimento”, deixando ainda mais evidente o quanto o ato de construir coloca o aluno em uma posição de autor de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando-o responsável pelos seus estudos.

Essa abordagem, que torna o aluno responsável pelo seu processo de aprendizagem, vem ao encontro do que é preconizado pela BNCC: “promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e

na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido” (BRASIL, 2017, p. 551). Vale a pena ressaltar que a construção do jogo se mostrou mais produtiva do que o próprio ato de jogar. O participante **A16** comprova essa visão quando diz: “professora, foi muito melhor construir o jogo do que jogar”. Logo, observou-se que os alunos compreenderam mais o conteúdo debatendo, interpretando, praticando, criando e se expressando do que poderiam compreender apenas lendo, vendo ou escutando sobre a tabela periódica. Nesse contexto, foi de fundamental importância o papel desempenhado pela professora no sentido de orientar, encorajar, intermediar e apontar caminhos, fazendo com que os alunos se entendessem como o centro desse processo.

No decorrer das aulas, os momentos de criação e construção coletiva possibilitaram romper com as barreiras de um ensino tradicional, proporcionaram uma inserção do conteúdo no cotidiano dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz e assertiva, como diz o participante **A1**: “jamais esquecerei o aprendizado sobre a tabela periódica e suas características”. A utilização da tecnologia no processo de construção do jogo foi um fator bastante importante, pois a facilidade para obter informações possibilitou melhores tomadas de decisão. Esse fator foi bastante relevante, como se pode notar pela fala do participante **A4**: “a pesquisa que fizemos sobre a tabela periódica nos ajudou a tomar decisões sobre as características do jogo”. Os alunos tiveram a oportunidade de buscar as informações em vez de recebê-las prontas.

A produção do jogo aconteceu de maneira coletiva, todos os alunos participaram das tomadas de decisão. Trabalharam coletivamente em alguns momentos e, em outros, de maneira individual, mas sempre buscando uma forma de tornar o jogo atraente e eficaz ao abordar o conteúdo tabela periódica. O trabalho em equipe fortaleceu os momentos de socialização, de discussões e decisões na construção do jogo, como observado na fala do participante **A15**: “foi importante trabalharmos juntos para análises e discussões sobre o jogo”.

Deste modo, ficou evidente que momentos coletivos fortalecem habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e o respeito a opiniões diferentes. A proposta, portanto, atende à BNCC no tocante a “construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2017, p. 496).

Diante do exposto, é possível concluir que a construção do jogo desempenhou um papel significativo na aprendizagem dos alunos, tornando-os protagonistas e responsáveis por seu processo de ensino. A proposta oportunizou, mesmo diante de tantas dificuldades, momentos de autonomia por parte dos alunos. Além disso, tornou as aulas mais leves e menos maçantes, o que aproximou os alunos do conteúdo e fez da química uma disciplina mais interessante.

UTILIZAÇÃO DO JOGO NO FAVORECIMENTO DA APRENDIZAGEM EM QUÍMICA

Considerando-se as inúmeras dificuldades no aprendizado da química, como a abstração dos conceitos e a necessidade de memorização do conteúdo, a utilização do jogo traz várias contribuições, dentre elas, o ensino dos conteúdos de forma lúdica, o trabalho em equipe e a vivência de momentos de lazer. Essa metodologia é considerada uma prática eficaz para tornar as aulas mais atrativas, pois, de acordo com Cunha (2012), o ensino de química é uma área em que o jogo pode e deve ser utilizado como recurso didático na aprendizagem de conceitos.

A metodologia de aprendizagem ativa baseada em jogos se tornou importante e decisiva no processo de estimular o aluno e torná-lo protagonista de seu aprendizado. A sala de aula se tornou um ambiente de pesquisa, construção e desconstrução do conteúdo.

O lúdico tem a capacidade de tornar real ao aluno aquilo que lhe é subjetivo e abstrato. Assim, é importante articular a diversão e a função educativa do jogo a fim de que ambos os componentes exerçam suas propostas de modo a se potencializar mutuamente. Contudo, o conteúdo científico deve ocupar o lugar principal na ação de jogar para que o aluno possa compreender que a diversão é um caminho (não o fim) para o desenvolvimento da aprendizagem. A fala do participante **A4** demonstra a importância dessa articulação: “o jogo tornou a aula mais divertida e com isso eu consegui compreender o conteúdo”.

A eficácia da utilização de jogos no ensino da tabela periódica pode ser comprovada por meio do interesse e da participação dos alunos em todas as aulas, das notas nas avaliações e também pelas falas dos alunos, como afirma o participante **A10**: “fui bem na prova porque lembrei das questões do jogo”. O

participante **A22** também relata: “consegui alterar minha nota de 3,5 para 5,4 em uma avaliação de valor 6,0 após a utilização do jogo”. De forma geral, todos os participantes tiveram suas notas alteradas na avaliação após a construção e utilização do jogo.

Um dos desafios atuais do ensino de química é a construção de meios que propiciem um ensino que promova o interesse dos alunos, que possibilite uma aprendizagem significativa dos conceitos científicos. Portanto, torna-se necessária a busca por mudanças e/ou metodologias de ensino que possam proporcionar ao aluno sua autonomia para a aprendizagem, e é neste contexto que o jogo ganha grande relevância, como podemos notar na fala da participante **A3**: “fico mais atenta quando estou jogando, me ajuda na concentração”. Sua fala nos remete ao fato de como o jogo pode se tornar motivador para a aprendizagem de conhecimentos químicos, levando o aluno ao raciocínio e à reflexão. Para que o jogo educativo contribua com o aprendizado do aluno, é preciso que ele esteja aberto para participar e interagir (FELÍCIO; SOARES, 2018).

Pontua-se a importância do jogo nesse processo, pois um aluno motivado e interessado pela atividade proposta amplia sua capacidade de aprendizado e compreensão do conteúdo trabalhado pelo docente.

Outro fator bastante importante é que o jogo proporciona uma formação das atitudes sociais. Podemos citar como exemplos o senso de responsabilidade, o respeito mútuo, a cooperação, a iniciativa pessoal e grupal. Por meio do jogo os alunos aprendem a respeitar as regras, discutir, criar e até mesmo transformar a comunidade onde estão inseridos. A interação proporcionada pelo jogo é reconhecida pelos alunos, conforme a fala do participante **A25**: “quando estamos jogando é um momento de **interação** entre nós”.

O ato de jogar se tornou uma oportunidade para a professora renunciar ao controle do processo de aprendizagem, passando a entender a relevância de o aluno ter uma postura ativa nas situações de ensino, sendo protagonista de sua aprendizagem. É de suma importância esclarecer que os jogos didáticos não substituem outros métodos de ensino, mas se apresentam como uma ferramenta auxiliar/complementar.

Em conclusão à análise deste grupo analítico, pondera-se a importância que o ato de jogar teve no processo de ensino-aprendizagem dos participantes desta pesquisa, fato evidenciado nas falas e no desempenho dos alunos durante toda a pesquisa.

CONCLUSÕES

No âmbito da prática docente e do processo de aprendizagem não existe uma fórmula pronta e acabada que indique a melhor maneira de ensinar e aprender. Contudo, acredita-se que a ludicidade no ensino de química contribui para tornar o aluno mais participativo, sem deixar de considerar, é claro, o professor como orientador do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa apresentou um jogo em formato físico contendo um tabuleiro com uma trilha, quarenta e uma cartinhas, quatro miniprovetas e um dado. O foco do jogo era o ensino da tabela periódica, e o objetivo era testar uma nova estratégia para o ensino de química, considerada uma disciplina de difícil assimilação pelos alunos da primeira série do ensino médio. Ressalta-se, ainda, que o jogo auxiliou no exercício da reflexão e da construção do conhecimento de forma autônoma por meio de suas regras, possibilitando uma aprendizagem significativa. A criação deste jogo constitui um material complementar para o ensino e a aprendizagem do conteúdo tabela periódica.

Analisou-se a contribuição da construção e utilização de um jogo que abordava o conteúdo tabela periódica na primeira série do ensino médio. Com essa proposta, buscou-se contribuir para a aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas, a fim de tornar a sala de aula um espaço de pesquisa, construção e desconstrução do conhecimento no ensino de química. A ideia era tornar a disciplina mais atrativa aos alunos utilizando para isso uma metodologia de ensino pautada em um jogo com foco pedagógico.

A eficácia da utilização do jogo no ensino de química pode ser comprovada por meio do interesse e participação dos alunos em todas as etapas da pesquisa, na qual nota-se que o lúdico transforma conceitos abstratos em algo mais concreto. Esse processo foi perceptível, conforme relatado nas análises, pois ao longo da pesquisa houve envolvimento dos alunos na construção do jogo. Com a construção e utilização do jogo, as aulas se tornaram mais motivadoras, houve maior interesse pelo conteúdo e mais afinidade

entre os alunos e a professora. Outro ponto de destaque são as notas dos alunos, que apresentaram significativa melhora, validando a eficácia desta metodologia.

A partir dos resultados obtidos, pode-se afirmar que a construção e utilização de jogos no cotidiano escolar é recomendada devido à influência positiva que exerce no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, quando os alunos estão envolvidos emocionalmente, o processo torna-se mais fácil e as aulas fluem de forma mais dinâmica.

Finalizo com a perspectiva de que ainda há diversas questões a serem analisadas em relação ao uso de jogos no ensino de química. Espero que o presente artigo, pautado em situações reais vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento, configure-se como uma contribuição na busca por melhorias na utilização de novos recursos no ensino de química.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Neide Regina Usso. **Livro Didático Público e o uso de “Passatempos” nas aulas de química. 2008. 31f.** (Programa de Desenvolvimento Educacional PDE). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia; uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, SP, 2003. p. 35-48.

CARDOSO, Sheila Presentin; COLINVAUX, Dominique. Explorando a motivação para estudar química. **Química Nova**, Ijuí, RS, v. 23, n. 3. p. 401-404, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0100-4042200000300018>

CHASSOT, Attico. **A educação no ensino da química.** Ijuí, RS: Ed. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1990.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, SP, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

FELÍCIO, Cintia Maria; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Da intencionalidade à responsabilidade lúdica: novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, SP, v. 40, n. 3, p. 160- 168, 2018. <https://doi.org/10.21577/0104-8899.20160124>

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 6. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/eean.edu.br/pdf/pt_v22n3a21.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção mídias contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. (Mídias Contemporâneas, v. 2). p. 15-

33.

NASCIMENTO Tulliana Euzébio; COUTINHO, Cadidja. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de ciências. **Multiciência Online**, Santiago, RS, p. 134-153, 2016. Disponível em: <http://urisantiago.br/multicienciaonline/adm/upload/v2/n3/7a8f7a1e21d0610001959f0863ce52d2.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1996.

SILVA, S. G. As principais dificuldades na aprendizagem de química na visão dos alunos do Ensino Médio. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN, 9., 2013, Currais Novos, RN. **Anais...** Currais Novos, RN: IFRN, 2013. UNIVERSIA. Professor: veja motivos para estimular o debate em sala de aula. **Notícias Educação**, 17/06/2015. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2015/06/17/1126897/professor-veja-motivos-estimular-debate-sala-aula.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2016.

ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Alex Barbosa da Silva, Angélica C Rivelini

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, PR. E-mail: alex-barbosa@hotmail.com.br

RESUMO

O presente artigo traz um recorte da dissertação intitulada “Formação de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da Produção de Hortaliças”, que teve como escopo investigar quais contribuições o processo de elaboração de Oficinas Temáticas, pautadas em referenciais curriculares, pode trazer para a prática docente de uma escola localizada na área rural. Com o envolvimento dos docentes participantes, foi proposto discutir a formação continuada de professores a partir do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), analisando o currículo escolar, buscando opções para sanar as dificuldades encontradas durante a prática docente, especialmente as relacionadas à falta de formação inicial adequada. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com enfoque na análise de conteúdo. Este recorte expõe as análises dos dados oriundos do questionário aplicado a sete professores de uma escola municipal do município de Marilândia do Sul – PR, situada no norte do Paraná. Os resultados evidenciam que os professores enfrentam dificuldades com relação ao tempo, à interdisciplinaridade e à preparação de recursos didáticos voltados para o ensino de ciências. Conclui também a necessidade dos programas de formação de professores darem mais voz aos professores, a fim de fazê-los sentir-se parte do processo e que os mesmos possam expor suas necessidades para que os cursos se tornem significativos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Formação Continuada de Professores; Oficina Temática; CTS.

SCIENCE TEACHING IN THE CONTEXTO OF CONTINUING TEACHER EDUCATION: AGRICULTURAL PRODUCTION IN ELEMENTARY SCHOOL I

ABSTRACT

This article is an excerpt from the dissertation entitled "Teacher Training in the Early Years of Primary School in the Context of Vegetable Production", the scope of which was to investigate what contributions the process of preparing Thematic Workshops, based on curricular references, can make to teaching practice in a school located in a rural area. With the involvement of the participating teachers, it was proposed to discuss continuing teacher training based on the Science, Technology and Society (CTS) approach, analyzing the school curriculum, looking for options to remedy the difficulties encountered during teaching practice, especially those related to the lack of adequate initial training. This is a qualitative study, focusing on content analysis. This section analyzes the data from the questionnaire applied to seven teachers from a municipal school in the municipality of Marilândia do Sul - PR, located in the north of Paraná. The results show that teachers face difficulties in terms of time, interdisciplinarity and the preparation of teaching resources for science teaching. It also concludes that teacher training programs need to give teachers a greater voice, in order to make them feel part of the process and that they should be able to put forward their needs so that the courses become meaningful.

Keywords: Science Teaching; Continuing Teacher Education; Thematic Workshop; CTS.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EM EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESSORADO: LA PRODUCCIÓN AGRÍCOLA EM LA ESCUELA PRIMARIA I

RESUMEN

Este artículo es un extracto de la disertación titulada "Formación de Maestros en los Primeros Años de la Escuela Primaria en el Contexto de la Producción de Hortalizas", cuyo alcance fue investigar qué contribuciones puede hacer el proceso de preparación de Talleres Temáticos, basados en referencias curriculares, a la práctica docente en una escuela ubicada en una zona rural. Con el involucramiento de los profesores participantes, se propuso discutir la formación continuada de los profesores a partir del enfoque

de Ciencia, Tecnologia y Sociedad (CTS), analizando el currículo escolar, buscando opciones para remediar las dificultades encontradas durante la práctica docente, especialmente las relacionadas con la falta de formación inicial adecuada. Se trata de un estudio cualitativo, centrado en el análisis de contenido, que analiza los datos del cuestionario aplicado a siete profesores de una escuela municipal del municipio de Marilândia do Sul - PR, localizado en el norte de Paraná. Los resultados muestran que los profesores enfrentan dificultades en términos de tiempo, interdisciplinariedad y preparación de recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias. También se concluye que los programas de formación de profesores necesitan darles más voz para que se sientan parte del proceso y que puedan plantear sus necesidades para que los cursos cobren sentido.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias; Formación permanente del profesorado; Taller temático; CTS.

INTRODUÇÃO

O currículo na Educação Básica se caracteriza por uma série de documentos que regulam o ensino e orientam o trabalho pedagógico do docente.

Sacristán (2017, p. 170) apresenta o currículo como sendo “[...] a expressão da função social da instituição escolar e isso tem suas consequências tanto para o comportamento de alunos como para o do professor”. Com base no exposto, é preciso que haja um diálogo que abranja toda a comunidade escolar, desde gestores, professores, pais e alunos, tornando clara a função social da instituição escolar, sobre o que é e como trabalhar o currículo escolar, buscando compreender as mudanças ocorridas na dinâmica educacional, havendo interação entre educadores e educandos, dando significado ao currículo.

Ainda para o autor, o currículo pode ser entendido como a junção de diversas possibilidades em um mesmo momento: “ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos conteúdos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos etc.” (Sacristán, 2017, p. 173).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu primeiro artigo e nos parágrafos 1 e 2, apresenta que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Conforme visto no Art. 1º da LDB, a educação abrange diversos processos formativos em que se deve desenvolver a aprendizagem, relacionando o currículo de maneira a vincular com a realidade do aluno, sendo com sua vivência social, convivência humana na qual está inserido. Neste pensamento, Sacristán (2017, p. 21) contribui ao afirmar que “[...] o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. Parafrazeando o autor, é indispensável dar significado real ao currículo no contexto escolar para que se possa fazer a ligação entre o mundo, o trabalho e a prática social.

Nesse sentido, a LDB, no Art. 26, determina que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, p. 16).

É essencial que o professor disponha de uma bagagem teórica para apreciar as relações entre as orientações procedentes da teoria e da realidade prática, entre os modelos ideais de escola e a escola possível, entre os fins pretensamente atribuídos às instituições escolares e às realidades efetivas (Sacristán, 2017).

A formação inicial de professores é um processo no qual os licenciandos adquirem saberes e conhecimentos indispensáveis para exercerem seu papel como profissionais, organizando-se em momentos

promissores para que possam ser professores. Cabe ressaltar que é no momento de formação inicial que o indivíduo vai adquirir suporte e/ou base para desempenhar sua função docente de modo seguro e de maneira profissional (Melo; Macedo, 2019).

Acerca da formação de professores no Brasil, a LDB, em seu Art. 61, apresenta que é indispensável que a formação inicial atenda às especificidades do exercício de suas atividades, contemplando diversos objetivos em todas as etapas da Educação Básica, tendo como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 43).

Segundo apresentado em Lei, espera-se que a formação se estabeleça em um processo que traga ao licenciando a aquisição de conhecimentos e competências por meio da relação práxis, levando em conta as experiências profissionais anteriores.

Ao concluir a formação na Licenciatura em Pedagogia, o profissional estará habilitado a atuar em algumas áreas, como: Gestão Escolar, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (Guisso; Coelho, 2017).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1 de 15 de maio de 2006 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Vale ressaltar que mesmo havendo a publicação de outras Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, não revogaram a Resolução CNE/CP n. 1/2006. A referida resolução aponta que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 02).

Desse modo, esse curso necessita ser pensado, discutido e problematizado, vindo atender aos princípios formativos que lhe são atribuídos. O discente do curso de Pedagogia possui uma formação generalista, necessitando estar apto a atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Resolução, em seu Art. 5º, inciso VI, dispõe que “[...] o egresso do curso em Pedagogia necessitará estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006, p. 02). Desse modo, o professor pedagogo precisa dominar os saberes disciplinares que compõem os conhecimentos pedagógicos correspondentes à estrutura da disciplina lecionada e ao mesmo tempo ser capaz de organizá-los e transmiti-los.

Para que o educando possa adquirir conhecimento científico, o professor é um agente indispensável neste processo. No que se refere aos conteúdos específicos, há certo conflito com relação ao tratamento desses, visto não estarem de forma explícita nas disciplinas de metodologias de ensino dos cursos de formação, ou serem ponderados como domínio dos acadêmicos (Gatti, 2009). Com base no exposto pela autora acima, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm um peso maior na matriz curricular, e as demais disciplinas, como Ciências, Geografia, entre outras, têm sua carga horária reduzida. Ainda para a autora acima, muitas vezes, os cursos de licenciatura focam em metodologias do ensino de Ciências, Geografia e História, por considerarem que os acadêmicos já dominam os conteúdos previstos nestas disciplinas.

Salientam Libâneo e Pimenta (1999, p. 248-249) que, ao formar os licenciados, os cursos de formação de professores não estão conseguindo desenvolver todas as habilidades exigidas para este profissional. Os autores discutem ainda que:

[...] a proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, tal como aparece no documento da Comissão de Especialistas, reincide nos mesmos problemas já tão criticados: o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não-docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de

atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3.200h do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação.

Guisso e Coelho (2017) apontam que, quando o professor passa por uma formação inicial que não dá importância ao ensino das disciplinas específicas, transmite ao licenciando a impressão de que os conteúdos destas disciplinas não necessitam ser abordados nos primeiros anos do ensino fundamental e, sim, ser essencial priorizar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Na disciplina de Ciências, que compõe a área de Ciências da Natureza, o processo de ensino e aprendizagem deve levar o aluno à compreensão de como a ciência e a tecnologia são produzidas, enfatizando-as como uma forma de obter conhecimento sobre o mundo. A disciplina deve contribuir para que os estudantes tenham oportunidades para interpretação dos fenômenos naturais, a fim de estabelecer relações dos seres humanos com o ambiente e com a tecnologia e, assim, compreender os aspectos sobre a evolução e os cuidados da vida humana, da biodiversidade e do planeta.

Na descrição da disciplina de Ciências, pode-se observar elementos da perspectiva Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS) que perpassam um ensino de Ciências baseado na memorização de conceitos/conteúdos, levando o aluno à busca por compreensão/compreender, exigindo um domínio cognitivo, o que não lhe permite ser um agente passivo neste processo.

Ao abordar o ensino de Ciências nos anos iniciais, os professores, muitas vezes, fazem uso de metodologias que não contribuem para propiciar uma educação reflexiva, empregando estratégias pautadas em livros didáticos, questionários, entre outros, não priorizando um tempo das aulas para questionamentos que levem o aluno a relacionar o ensino de Ciências, os conteúdos científicos escolares com tecnologia, questões ambientais, econômicas e políticas. A falta de problematização para desenvolver as aulas torna a disciplina de Ciências um conjunto de conteúdos engessados.

Nessa perspectiva, ao se abordar os conteúdos de Ciências, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o docente precisa estimular e encaminhar os educandos a reflexões baseadas nas implicações sociais em relação à Ciência e Tecnologia (C&T) e, desse modo, a abordagem com enfoque CTS pode vir a contribuir fortemente neste processo, pois o ensino fundamental é o período em que se constrói a base dos conhecimentos que o cidadão vai adquirir e utilizar no decorrer de sua vivência.

Auler (2007) corrobora que podem ser encontradas três dimensões mais comuns que são interdependentes acerca do enfoque CTS na literatura brasileira, sendo elas: (1) a abordagem de temas de importância social, (2) a interdisciplinaridade e (3) a democratização dos processos de tomada de decisão em temas envolvendo Ciência e Tecnologia. O ponto de partida da abordagem de temas de relevância social, metodologicamente, é um problema aberto, passando pela busca dos conhecimentos científicos e culminando com a ação de tomada de decisão.

Santos (2012) acredita que a educação CTS no ensino de Ciências é caracterizada por ter seu foco voltado às relações entre os elementos da tríade Ciência, Tecnologia e Sociedade, partindo da interseção dos propósitos entre ensino de Ciências, Educação Tecnológica e a Educação para a Cidadania, levando à participação na sociedade.

Marcondes (2008) contribui discorrendo que por meio do trabalho com a Oficina Temática pode-se promover um ambiente escolar propício para a abordagem de temas com enfoque CTS, de modo que toda a problematização das atividades propostas na oficina está pautada em conhecimentos científicos, fazendo relação com aspectos sociais, históricos e éticos, fortalecendo e promovendo a compreensão de uma situação-problema.

Marcondes (2008, p. 2) aponta, ainda, que a oficina pode proporcionar um ambiente de trabalho que permita encontrar soluções para uma determinada problemática, por meio dos conhecimentos práticos e teóricos. A autora elenca algumas das principais características pedagógicas que uma oficina temática pode ter:

Utilização da vivência dos alunos e dos fatos do dia-a-dia para organizar o conhecimento e promover aprendizagens.

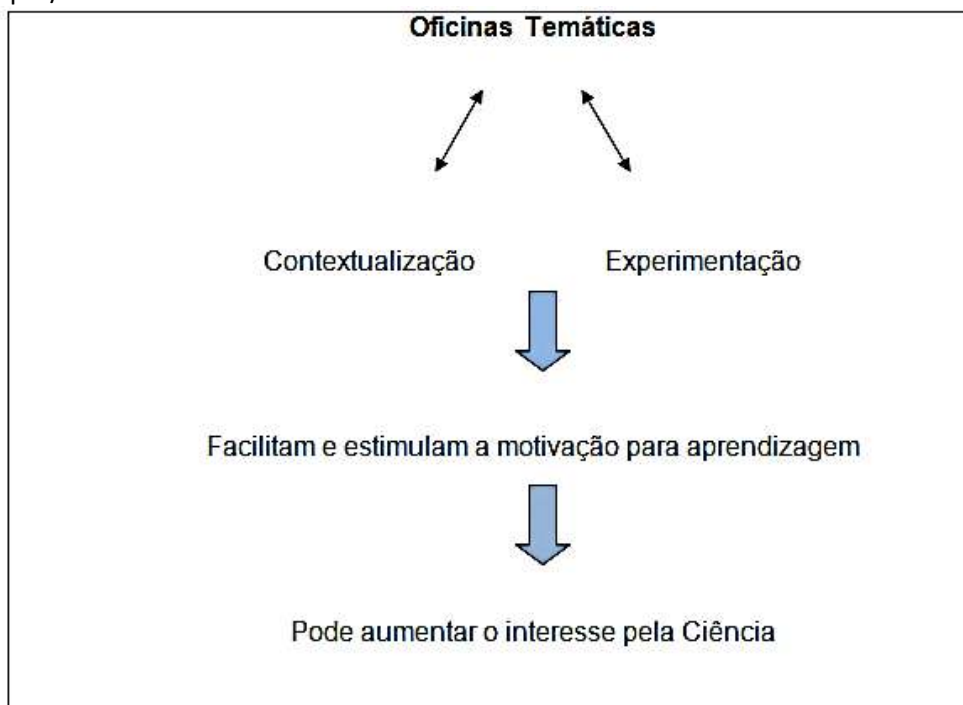
Abordagem de conteúdos da Química a partir de temas relevantes que permitam a contextualização do conhecimento.

Estabelecimento de ligações entre a Química e outros campos de conhecimento necessários para se lidar com o tema em estudo.

Participação ativa do estudante na elaboração de seu conhecimento.

Para melhor compreensão do exposto, apresenta-se um esquema indicando as principais etapas das oficinas temáticas.

Figura 1. Etapas/características das Oficinas Temáticas



Fonte: Marcondes (2008, p. 03)

Por meio do esquema acima, pode notar que o trabalho com oficinas temáticas está diretamente ligado à contextualização e à experimentação, características importantes para a disciplina de Ciências, permitindo uma estimulação, facilitando e motivando a aprendizagem, haja vista que está diretamente ligado ao contexto do aluno, aumentando, assim, o interesse pela Ciência.

Para Melo e Macedo (2019), o desenvolvimento de uma Oficina Temática envolve a escolha de um determinado tema, dos experimentos e dos conceitos científicos. O tema escolhido deve possibilitar uma contextualização do conhecimento científico, fazendo com que o estudante assuma decisões de acordo com a proposta de formação de um cidadão ativo, crítico e participativo na atual sociedade, aproximando-se da proposta do movimento CTS. As atividades experimentais devem auxiliar no desenvolvimento de um caráter investigativo, de maneira que possibilite a curiosidade e levem o educando a testar e aperfeiçoar suas ideias.

Dessa forma, o professor atuará como mediador, sanando as dúvidas que surjam no decorrer do processo, realizando a organização e discussão de resultados e evidenciando as maneiras de aplicação dos conhecimentos, promovendo interdisciplinaridade (Marcondes, 2008).

Com base no exposto até aqui, fica evidente uma defasagem e/ou uma precariedade em relação a alguns componentes curriculares na formação inicial de professores, que, muitas vezes, chegam a seu campo de atuação com dificuldades em exercer sua função com êxito. Desse modo, a formação continuada é uma forte aliada para suprir essa carência que a formação inicial não deu conta de fornecer. Contudo, para que essa formação seja eficaz, é preciso que o docente se sinta parte deste processo e que a formação parta da sua realidade, trazendo-lhe sentido e que venha ao encontro da sua necessidade.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para assegurar a ética e o respeito aos participantes envolvidos na pesquisa, essa passou pela aprovação do Comitê de Ética da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, recebendo o parecer número: 5.278.470 e CAAE: 53532021.7.0000.5547.

Esta pesquisa tem abordagem metodológica qualitativa com enfoque descritivo e interpretativo, visto que foi feito o uso de escritas, falas e ações dos participantes para a análise dos dados. Flick (2004, p. 28) salienta que “[...] a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Deste modo, é fundamental que o pesquisador esteja no ambiente de seus participantes, para a melhor compreensão de suas indagações.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma escola pública da rede municipal de ensino no interior do Paraná, a qual oferta a Educação Infantil (04 e 05 anos) e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, regida pela legislação educacional do Sistema Federal de Ensino, pelas Leis Estaduais, por seu Regimento escolar e pela orientação do Núcleo Regional de Educação de Apucarana – PR.

Para a pesquisa, conta-se com sete participantes, e com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, e auxiliar na análise dos dados, aos participantes foram identificados por codinome, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição dos participantes da Pesquisa

Turma/Setor	Função	Formação	Codinome
1º Ano	Docente	Pedagogia e Filosofia	Prof1
2º Ano	Docente	Pedagogia	Prof2
3º Ano	Docente	Pedagogia	Prof3
4º Ano	Docente	Pedagogia e Letras	Prof4
5º Ano	Docente	Pedagogia	Prof5
Direção	Diretor	Pedagogia	Prof6
Coordenação Pedagógica	Pedagoga	Pedagogia	Prof7
Total de participantes:		07	

Fonte: Autoria própria (2023).

Ponderando a relevância desta etapa, primeiro foi realizado a entrega do convite, a leitura e a coleta das assinaturas dos TCLE e TCUISV. Após o convite, aceite e entrega do TCLE/TCUISV devidamente preenchidos/assinados, teve início à aplicação de um questionário.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados que faz a observação direta extensiva, constituído por uma sequência ordenada de perguntas. O questionário, segundo Tozoni-Reis (2009), expõe um nível máximo de estruturação, que versa em um conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas ao participante da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada forma *online* via *Google Forms*, para realizar um levantamento sobre o que os docentes compreendem sobre o tema e as expectativas dos participantes. Também como um contato inicial, os participantes responderam ao questionário em local seguro e seus dados foram guardados em ambiente físico (impresso).

Todas as questões versavam sobre área de formação, tempo de serviço, posicionamento sobre Formação Continuada, abordagem por meio de Oficina Temática e CTS, interdisciplinaridade, Ensino de Ciências e possíveis temas para Oficinas Temáticas voltadas à produção de hortaliças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes que responderam ao questionário, conforme descrito na seção anterior, são cinco professores do Ensino Fundamental I, uma coordenadora e um diretor, totalizando sete participantes. Após terem respondido o questionário, os dados coletados foram analisados, questão a questão, para compreender o entendimento do grupo sobre o processo de formação continuada, conforme apresenta-se abaixo.

O Quadro 2 apresenta o perfil dos participantes que responderam o questionário, referente às questões: 1) Para realização desta pesquisa e obter suas informações de forma anônima, utilizou-se um codinome para manter seu sigilo total. 2) Qual sua área de Formação Inicial (Magistério / Licenciatura)?; 3) Fez Pós-Graduação? Se sim, qual? e 4) Leciona há quanto tempo?

Quadro 2. Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de docência (anos)
Prof1	Pedagogia / Filosofia	Educação Especial	08
Prof2	Pedagogia	Educação Especial Psicomotricidade Psicopedagogia	16
Prof3	Magistério / Pedagogia	Educação Especial Inclusiva	06
Prof4	Pedagogia / Letras	Educação Especial Arte, Educação e Terapia TGD e Psicopedagogia	08
Prof5	Licenciatura / Pedagogia	Psicopedagogia	16
Prof6	Magistério / Pedagogia	Gestão de Pessoas. Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Coordenação Pedagógica, Educação do Campo, Transtorno do Espectro Autista - TEA.	36
Prof7	Magistério / Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	30

Fonte: Autoria própria (2023).

Os participantes, no início do questionário, foram identificados com um codinome, para manter seu anonimato, conforme exposto no Quadro 1 e utilizado para as análises.

É possível notar que todos os participantes são Graduados em Pedagogia e são Pós-Graduados em nível de Especialização. O tempo de docência é bem variado, indo de 06 (seis) a 36 (trinta e seis) anos, o que permite acreditar que observa-se diversas formas de conhecimentos, maneiras diferentes de pensar, ensinar, compreender o processo educativo e o processo de formação continuada durante o preenchimento do questionário e o desenvolvimento das oficinas. Na sequência, a apresentação e análise dos dados obtidos a partir da questão cinco: “Baseado em sua experiência, considera importante o processo de formação continuada para o aprimoramento de sua prática? Justifique.”

Prof1: Sim. Nos ajuda a aprimorar nossa prática pedagógica;

Prof2: Sim. Para melhorar o aprendizado do aluno e para nós educadores ter um bom desenvolvimento no ensino;

Prof3: Sim. Por meio de Formação Continuada podemos ter um desenvolvimento melhor para alcançar o objetivo proposto;

Prof4: Sim, todo profissional precisa de Formações Continuadas, visto que estamos em constante mudanças e os alunos precisam de novas práticas de ensino para aprenderem;

Prof5: Sim, pois a capacitação só soma;

Prof6: Sim. O processo de Formação Continuada proporciona uma reflexão sobre a prática pedagógica com o objetivo de melhorar o ensino e aprendizagem. Aprender novas técnicas de apresentar os conteúdos por meio da troca de experiência;

Prof7: Sim, pois a Formação Continuada nos faz refletir sobre a nossa prática pedagógica e melhorar o ensino.

Nas respostas, observou-se que os professores acreditam que a Formação Continuada vem a somar com a qualificação profissional e com a qualidade da aprendizagem. Destaca-se a resposta de **Prof6:** “O processo de Formação Continuada proporciona uma reflexão sobre a prática pedagógica com o objetivo de melhorar o ensino e aprendizagem. Aprender novas técnicas de apresentar os conteúdos por meio da

troca de experiência”. Essa afirmação está de acordo com o proposto no PPP da instituição, a qual afirma que:

[...] a formação continuada é um processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e de qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências educacionais, por meio do aprimoramento de competências individuais (Marilândia, 2020, p. 18).

Chama atenção as respostas dos participantes **Prof1**, **Prof3** e **Prof4** que reforçam a necessidade da formação continuada e que ela aprimora a prática pedagógica, permite aos professores levarem novas propostas para a sala de aula e melhorarem a aprendizagem, vindo ao encontro do pensamento proposto por Sacristán (2017, p. 265), quando discorre que o que “[...] cabe fazer na formação e no aperfeiçoamento dos professores é dissecar e fundamentar as atividades-tipo, que são estratégias de utilidade demonstrada, para facilitar decisões mais fundamentais, além de lhe oferecer outras novas”.

Falar de esquemas de ações com pressupostos teóricos numa perspectiva de autonomia profissional perpassa o fornecimento de “receitas” prontas e acabadas. Levando em conta que um educador criativo não é, pois, aquele que busca novas tarefas ou pretende realizá-las de forma pessoal numa área curricular determinada, mas é quem, além de enriquecer seu conhecimento de recurso, possui os fundamentos das tarefas que realiza.

Na questão seis, ao serem indagados sobre como ensino de Ciências esteve presente em sua formação inicial ou continuada, obteve-se os seguintes resultados:

Prof1: Não me recordo;

Prof2: Mais ou menos;

Prof3: Não;

Prof4: Não tenho lembranças;

Prof5: Considerando o processo científico com base na possibilidade de participar na tomada de decisões de forma crítica, foi com base na compreensão dos processos da Ciência e Tecnologia no mundo em que vivemos. Desta forma a relevância de novo papel na Formação de qualquer disciplina;

Prof6: Durante a Formação Inicial e mesmo em cursos já realizados o Ensino de Ciências foi bem resumido, de forma não ter tido um aprofundamento de modo a aprofundar os conhecimentos;

Prof7: Mesmo participando de curso e Formação Continuada, o Ensino de Ciências é bem pouco aprofundado, mas muito importante, pois ele está presente no cotidiano dos nossos alunos.

Fica evidente a precarização do ensino de Ciências em cursos de formação inicial ou continuada dos professores em Pedagogia, visto que três dos participantes não têm lembranças de ter sido abordado o Ensino de Ciências em sua formação, enquanto três apontaram ter visto de forma superficial, não aprofundando os conhecimentos. Corroborando com o pensamento de Gatti (2009), referem-se aos conteúdos específicos, alertando que há certo conflito com relação ao tratamento desses, visto não estarem de forma explícita nas disciplinas de metodologias de ensino dos cursos de formação, ou serem ponderados como domínio dos acadêmicos, sem contar que as disciplinas com maior carga horária são Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, as formações continuadas devem ser pensadas e planejadas de acordo com a necessidade de cada realidade, conforme descreve a participante **Prof5**: “é de grande relevância a formação, pois contribui para processo científico, auxiliando na tomada de decisões de forma crítica, com base na compreensão dos processos da Ciência e Tecnologia no mundo em que vivemos”.

Na sequência, serão descritos e analisados os dados provenientes da questão sete, que teve por intuito conhecer o que os participantes conheciam sobre Oficina Temática e CTS. Com exceção da **Prof6**, todos os outros professores não conheciam a proposta.

O **Prof6** respondeu conhecer ou já ter desenvolvido em sua prática pedagógica abordagem por meio de Oficina Temática; já o **Prof5** relatou ter desenvolvido alguns projetos, porém oficina temática, não.

Pode-se notar que as formações iniciais acabam não dando conta de abordar algumas metodologias de ensino que são eficazes para se trabalhar com algumas disciplinas e/ou conteúdos de

forma especial. Desse modo, a formação continuada se faz necessária para mitigar esse tipo de lacuna na formação inicial de professores, permitindo conhecer novas possibilidades de metodologias de ensino e novas estratégias para serem utilizadas na prática docente.

Na sequência, a questão oito, indagava sobre a abordagem CTS. Como resultado, dos sete participantes da pesquisa, quatro relataram conhecer ou ter ouvido falar de CTS e três disseram nunca ter visto ou estudado sobre abordagem CTS. Como nem todos os participantes conhecem ou ouviram falar sobre a abordagem, o objetivo desta pesquisa se torna ainda mais relevante, na qual eles possam ter uma formação que possibilite o acesso a novas abordagens teóricas e metodológicas, por meio do trabalho com oficinas temáticas com enfoque CTS para o ensino de Ciências.

E, para finalizar, as questões nove, dez, onze e doze, que tinham por intuito colher dados sobre o ensino de Ciências e as dificuldades enfrentadas. A pergunta nove era a seguinte: “Considera importante o ensino de Ciências nos anos iniciais? Justifique.” As respostas foram as seguintes.

Prof1: Não. Acredito que focar na alfabetização leitura e escrita é mais viável;

Prof2: Sim, como os alunos tem acesso a tecnologia eles já tem um pouco de conhecimento sobre a Ciência em nosso convívio;

Prof3: Sim. Todo ensino de relevância e importância;

Prof4: Sim, é a base para uma boa formação futura;

Prof5: Ela desperta a curiosidade dos educandos;

Prof6: Considero sim. Por meio da Ciência os alunos dos anos iniciais já podem ter uma noção diferenciada quanto aos cuidados que devem ter em torno do ambiente em que esta inserida. Desta forma, conseqüentemente auxiliará na preservação no meio ambiente;

Prof7: Sim. Porque ele está presente no nosso cotidiano.

Pode-se notar que, dos sete participantes, seis julgaram o ensino de Ciências importante para os anos iniciais por abordar temas voltados ao cotidiano, cuidados e preservação com o Meio Ambiente, por considerarem todas as áreas de ensino de suma relevância. Apenas o **Prof1** acredita que seja mais viável focar na alfabetização e leitura (Língua Portuguesa) e deixar o ensino de Ciências de lado.

Corroborando com a resposta da **Prof1**, no tocante à importância do processo de alfabetização, porém, acredita-se ser possível incluir uma abordagem científica dentro deste processo, de maneira interdisciplinar. Afinal, os conteúdos presentes no componente curricular Ciências fazem parte do cotidiano dos alunos.

O ensino de Ciências se faz fundamental em todos os níveis, para que o educando não tenha lacunas em sua formação, desenvolvendo a compreensão de como a ciência e a tecnologia são produzidas sobre o mundo, oferecendo oportunidades para a interpretação dos fenômenos naturais, estabelecendo relações entre os seres humanos com o ambiente e com a tecnologia, levando a compreensão de aspectos sobre a evolução e os cuidados da vida humana, da biodiversidade e do planeta. Assim é necessário desconstruir o pensamento que a disciplina de Ciências é de menor relevância do que as demais disciplinas de outras áreas do conhecimento.

Na questão dez, eles deveriam responder se “em sua prática desenvolve atividades voltadas à realidade social que o aluno está inserido? Quais tipos de atividades?”. A seguir, as respostas fornecidas.

Prof1: Sim. Temas voltados à área rural.

Prof2: Sim. Como a nossa escola é do campo as atividades são realizadas em cima da sua realidade.

Prof3: Muito dificilmente.

Prof4: Sim, sempre citando exemplos do cotidiano do aluno.

Prof5: Sim, bem como: as reciclagens, as energias eólicas, as enchentes, as moradias etc.

Prof6: Sim. Aulas expositivas e trabalho de pesquisas envolvendo temas como: Saúde Mental, Física, nutricional, separação e reciclagem do lixo, prevenção de doenças transmissíveis, entre outras.

Prof7: Sim. Com projetos relacionado a área da Saúde. Como dengue, nutrição, higiene, reciclagem e outros que envolva o meio que está inserido.

Atentando à fala da participante **Prof2**, essa relatou o fato de a escola estar localizada em uma área do campo e que desenvolve atividades com a temática, porém não especifica quais. Já **Prof3** relatou que, dificilmente, faz a relação com o meio em que os alunos estão inseridos.

Nota-se que as duas participantes têm consciência do contexto no qual estão inseridas. No entanto, apesar desta consciência, uma das professoras indica que busca por utilizar este contexto, essa realidade dos alunos para o ensino, já a outra participante não faz essa relação. Isso pode estar diretamente ligado à pouca formação e/ou experiência, pois a participante **Prof2** possui dezesseis anos de experiência, parte deles nesta instituição de ensino, conhecendo bem a comunidade e a realidade dos alunos; já outra participante tem seis anos de experiência e está lotada nesta escola há dois anos, não tendo um conhecimento geral do meio em que os alunos estão inseridos.

Prof1, **Prof5**, **Prof6** e **Prof7** discorreram que realizam atividades voltadas com assuntos como saúde, reciclagem, dengue entre outros, fazendo ligação com o meio social do aluno. Vindo ao encontro do que propõe Santos e Mortimer (2001), a Ciência e seu desenvolvimento estão fortemente ligados com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais, o que não as tornam atividades neutras.

Por meio da questão onze, ao serem questionados sobre ministrarem todas as disciplinas e se estavam preparados para essa atividade polivalente, os participantes **Prof2**, **Prof3**, **Prof4**, **Prof6** e **Prof7**, relataram que nem sempre se sentem preparados para ministrarem todos os conteúdos contemplados nos Componentes Curriculares. Porém, vale ressaltar a fala de **Prof6** e **Prof7**, de que é necessário estar em constante aprendizado, por meio da formação continuada, vindo ao encontro do pensamento de Melo e Macedo (2019), pois é no momento de formação que o indivíduo vai adquirir suporte e/ou base para desempenhar sua função docente de modo seguro e de maneira profissional.

No mesmo sentido, a questão doze aborda: “em seu trabalho pedagógico diário, como faz para abordar todos os conteúdos de várias disciplinas de forma interdisciplinar?”. As respostas obtidas são apresentadas a seguir:

Prof1: A aula a ser ministrada é preparada com antecedência para fazer a interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Prof2: Trabalho às vezes, mas não gosto muito.

Prof3: É difícil.

Prof4: Por meio de textos informativos é possível atingir várias disciplinas.

Prof5: Eu tento trabalhar, casando uma matéria com outras.

Prof6: Para que isso aconteça busco informações por meio de livros didáticos, planos de aula, rede social, internet, troca de experiência com os colegas de trabalho. A partir das informações coletadas preparo as aulas de forma interdisciplinar para explorar o tema e o tempo e o tempo disponível para ministrar as aulas, envolvendo as demais disciplinas.

Prof7: Fazendo pesquisa do tema a ser trabalhado, preparando os planos de aula, isso da internet, levantamento de dados e informações para que aconteça de forma interdisciplinar.

Por meio desta questão, pode-se notar que alguns participantes consideram difícil trabalhar de maneira interdisciplinar, por conta de não receberem uma formação específica sobre esta forma de trabalho. A participante **Prof2** relatou não gostar desta forma de ensino. Os participantes **Prof4**, **Prof6** e **Prof7** promovem a interdisciplinaridade, por meio de pesquisa e textos informativos. A Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em seu Art. 5º, inciso VI, traz que “o egresso do curso em Pedagogia necessitará estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006, p. 02).

Fica evidente que, diferente do que garantem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, os professores egressos não se sentem aptos a ensinar Ciências.

Percebe-se que todos os participantes são pedagogos, e todos consideram a formação continuada de grande importância para a prática docente. Nota-se, ainda, que a maioria dos participantes tiveram pouco contato com o ensino de Ciências em sua formação, seja ela inicial ou continuada.

CONCLUSÕES

Com o curso de formação continuada, os docentes conheceram os conceitos de Oficina Temática e abordagem CTS, ou seja, por meio de uma estratégia metodológica que proporciona aos educandos habilidades por meio de ações didáticas que possibilitem falar, questionar, duvidar, criticar e argumentar sobre o conteúdo em estudo, fazendo ligação com temas relevantes de sua realidade, e assim tornando-os protagonistas desse processo que colabora para o desenvolvimento da autonomia.

Nas falas dos participantes, por meio do questionário inicial, fica evidente que grande parte são formados em Pedagogia e enfrentam dificuldades com relação ao tempo, a interdisciplinaridade, e com relação à preparação de aulas e recursos didáticos voltados para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental I.

Vale ressaltar a importância dos programas de formação de professores, seja inicial ou continuada, darem mais voz aos professores, a fim de fazê-los sentirem-se parte do processo e que os mesmos possam expor suas necessidades para que os cursos se tornem mais significativos e que venham ao encontro de suas dificuldades. Neste sentido, para Imbernón (2011), a formação permanente do professor de modo geral, consiste na reflexão sobre a própria prática, na partilha de experiências, aumentando a comunicação entre professores e no desenvolvimento profissional do docente, o que pode trazer benefícios para a escola.

Finalizando, é preciso que os docentes e futuros docentes estejam constantemente envolvidos em processo de formação, visando à qualidade do ensino por meio de metodologias e novas abordagens (OT e CTS), contextualizando o conhecimento científico com temas da realidade do aluno, assim, estimulando e despertando a vontade de aprender e o tornando um cidadão crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio; BAZZO, Walter Antônio. Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v.7, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0134/b09fe8eda9bcdcd5e1c8e2a8961ac964849a.pdf> Acesso em: 07 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000100001>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 07 Jul. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **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.

GUISSO, Sandra Maria; COELHO, Geide Rosa. A Formação do Pedagogo e o Ensino de Ciências: Uma Reflexão a Partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Uma Faculdade Privada do Interior do Espírito Santo. **XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, XI. Florianópolis, 2017. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0575-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 239-277, dez.1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 10. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Proposições Metodológicas para o Ensino de Química: Oficinas temáticas para a Aprendizagem das Ciências e o Desenvolvimento da Cidadania. **Revista em extensão**, Uberlândia, v. 7, p.67-77, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20391/10861> Acesso em: 13 out. 2021. <https://doi.org/10.14393/REE-v7n12008-20391>

MELO, Raimunda Alves; MACEDO, Carlito Pereira. Formação de Professores de Ciências para Atuação nas Escolas do Campo: Relação Formação e Prática Pedagógica. **Revista CAMINE**: Caminhos da Educação, Franca, v. 11, n. 2, p.03-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2855/2645> Acesso em: 15 jul. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Widson Luiz Pereira dos. Educação CTS e Cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 9, n. 17, p. 49-62, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1647>. Acesso em: 13 out. 2021. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v9i17.1647>

HISTÓRICO DAS TEORIAS DE PIAGET E VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES PARA AS DISCUSSÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Alessandra de Cassia Solano Silva, Nair Correia Salgado De Azevedo

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, PR. E-mail: nairazevedo@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende discutir as principais características importância que a Teoria Interacionista Piagetiana e a Teoria Sócio Interacionista de Vigotski possuem para a Educação. Por estarem no campo das teorias interacionistas, elas possuem similaridades e disparidades em relação ao desenvolvimento infantil, interações socioculturais e mediação de aprendizagem, sendo interessante compreender ambas as perspectivas de análise, bem como destacar as produções que versaram sobre essa temática na última década, oportunizando o acesso a pesquisas atuais, da mesma forma que contribui para desenvolvimento de pesquisas futuras. Partindo desses pressupostos, o objetivo é apresentar o histórico de duas das teorias interacionistas mais conhecidas, representadas por Jean Piaget e Lev Vygotsky para contribuir nas discussões sobre as principais diferenças e semelhanças apresentadas pelas referidas teorias: a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Teoria Histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski. Caracterizada como uma pesquisa de cunho bibliográfico, a metodologia utilizada por esse estudo usou da abordagem qualitativa em educação, de cunho bibliográfico e documental. Foi possível concluir que as Teorias interacionistas discutidas por esse estudo, sendo elas a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, possuem características específicas e cada uma delas apresenta pontos importantes para a Educação. Independentemente de o professor se identificar com uma ou outra, trata-se de pesquisas importantes e que contribuíram para muitas discussões realizadas sobre o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação. Teorias Interacionistas. Vigotsky. Piaget. Desenvolvimento infantil

HISTORY OF THE THEORIES OF PIAGET AND VIGOTSKI: CONTRIBUTIONS TO DISCUSSIONS ON CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT

This article aims to discuss the main characteristics of the importance that the Piagetian Interactionist Theory and the Vygotsky Interactionist Theory have for Education. Because they are in the field of interactionist theories, they have similarities and disparities in relation to child development, sociocultural interactions and learning mediation, and it is interesting to understand both perspectives of analysis, as well as to highlight the productions that dealt with this theme in the last decade, providing access to current research, in the same way that it contributes to the development of future research. Starting from these assumptions, the objective is to present the history of two of the most well-known interactionist theories, represented by Jean Piaget and Lev Vygotsky to contribute to the discussions on the main differences and similarities presented by these theories: the Genetic Epistemology of Jean Piaget and the Historical-Cultural Theory of Lev Semenovich Vygotsky. Characterized as a bibliographic research, the methodology used by this study used a qualitative approach in education, of a bibliographic and documentary nature. It was possible to conclude that the interactionist theories discussed by this study, being them the Theory of Genetic Epistemology of Piaget and the Historical-Cultural Theory of Vygotsky, have specific characteristics and each of them presents important points for Education. Regardless of whether the teacher identifies with one or the other, this is important research that has contributed to many discussions about child development.

Keywords: Education. Interactionist Theories. Vygotsky. Piaget. Child development

HISTORIA DE LAS TEORÍAS DE PIAGET Y VIGOTSKI: CONTRIBUCIONES A LAS DISCUSIONES SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir las principales características de la importancia que la Teoría Interaccionista Piagetiana y la Teoría Interaccionista de Vygotsky tienen para la Educación. Debido a que están en el campo de las teorías interaccionistas, tienen similitudes y disparidades en relación con el desarrollo infantil, las interacciones socioculturales y la mediación del aprendizaje, y es interesante comprender ambas perspectivas de análisis, así como destacar las producciones que trataron este tema en la última década, proporcionando acceso a la investigación actual, de la misma manera que contribuye al desarrollo de futuras investigaciones. A partir de estos supuestos, el objetivo es presentar la historia de dos de las teorías interaccionistas más conocidas, representadas por Jean Piaget y Lev Vygotsky para contribuir a las discusiones sobre las principales diferencias y similitudes presentadas por estas teorías: la Epistemología Genética de Jean Piaget y la Teoría Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky. Caracterizada como una investigación bibliográfica, la metodología utilizada por este estudio utilizó un enfoque cualitativo en la educación, de naturaleza bibliográfica y documental. Fue posible concluir que las teorías interaccionistas discutidas por este estudio, siendo ellas la Teoría de la Epistemología Genética de Piaget y la Teoría Histórico-Cultural de Vygotsky, tienen características específicas y cada una de ellas presenta puntos importantes para la Educación. Independientemente de si el maestro se identifica con uno u otro, esta es una investigación importante que ha contribuido a muchas discusiones sobre el desarrollo infantil.

Palabras clave: Educación. Teorías interaccionistas. Vygotsky. Piaget. Desarrollo del niño

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir as principais características importância que a Teoria Interacionista Piagetiana e a Teoria Sócio Interacionista de Vigotski possuem para a Educação. Dentro desse arcabouço teórico almeja-se apresentar alguns pontos fundamentais defendidos pelo suíço Jean William Fritz Piaget e pelo bielorrusso Lev Semenovich Vigotski à respeito do Desenvolvimento Humano Infantil. Há a intencionalidade fundamental de esclarecer a seguinte problemática: “A Teoria da Epistemologia Genética de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski opõem-se complementemente ou existe algum entendimento sustentado por ambas as pesquisas?”.

Partimos do pressuposto de que é imprescindível ter o entendimento de que ambas as teorias são interacionistas, sendo necessário compreender que essas, de modo geral, opõem-se às concepções tradicionais de ensino, possibilitando que os indivíduos exerçam um papel ativo no desenvolvimento de sua aprendizagem, visto que sua inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento se dará pela interação do organismo com o meio de forma intencional, resultando em uma ação recíproca.

Em vista disso, tanto a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget quanto a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski seguem a perspectiva interacionista e trazem contribuições de significativa relevância teórica, principalmente para a área da Educação. Nesse momento, mesmo que de modo superficial e generalizante pode-se observar a primeira semelhança entre as teorias, sua oposição a métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, além de desconstruir a ideia da figura do professor como detentor absoluto do saber.

Diante da primeira semelhança, cabe evidenciar previamente uma diferença principal entre essas duas teses. No interior da Teoria da Epistemologia Genética a mudança da estrutura cognitiva ocorre a partir de um desequilíbrio, resultante do processo de assimilação e acomodação, o qual ocorrerá a partir da interação consciente com o meio exterior, refutando o ideal de atividade espontânea, contudo secundarizando a relevância dos aspectos socioculturais (PIAGET, 1986). Por outro lado, a Teoria Histórico-Cultural assegura que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis do contexto social e cultural, condizente com a Teoria do Materialismo Histórico-dialético desenvolvida por Karl Heinrich Marx (VYGOTSKY, 1988).

Portanto, apesar das teorias de Piaget e Vigotski estarem no campo das teorias interacionistas, elas possuem similaridades e disparidades em relação ao desenvolvimento infantil, interações socioculturais e mediação de aprendizagem, sendo interessante compreender ambas as perspectivas de análise, bem como destacar as produções que versaram sobre essa temática na última década, oportunizando o acesso a pesquisas atuais, da mesma forma que contribui para desenvolvimento de pesquisas futuras.

Partindo desses pressupostos, o objetivo desse trabalho é apresentar o histórico de duas das teorias interacionistas mais conhecidas, representadas por Jean Piaget e Lev Vygotsky para contribuir nas discussões sobre as principais diferenças e semelhanças apresentadas pelas referidas teorias: a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Teoria Histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Caracterizada como uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a metodologia utilizada por esse estudo usou da abordagem qualitativa em educação. Com relação às pesquisas do tipo bibliográfica, Chotolli (2018) menciona que esse tipo de pesquisa se busca debater temáticas que já possuem material publicado. Nesse caso, a partir de um tema escolhido é realizado o levantamento de hipóteses e uma consulta bibliográfica a respeito do assunto é realizada. Sendo assim, a principal metodologia buscada por estudos com essa característica busca suas fontes de dados em livros físicos ou de bibliotecas virtuais, artigos científicos publicados em periódicos, dissertações e teses de repositórios como a CAPES, a Plataforma Sucupira ou acervos públicos de Universidades.

Já com relação à pesquisa qualitativa, Pereira et al (2018) comentam que são pesquisas que consideram fatos indissociáveis de um determinado contexto social. São trabalhos reflexivos, com ênfase social e investiga um determinado processo, considerando também aspectos que inicialmente poderiam não estar previstos. Em geral, são pesquisas que apresentam dados de forma descritiva, analisam dados e informações que tendem a seguir um percurso indutivo e se baseiam na interpretação por parte do pesquisador sobre o fenômeno estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando objetivamos compreender uma determinada linha de pesquisa, método analítico ou teoria, é interessante conhecer mesmo que brevemente o contexto histórico e sociocultural de vida dos principais autores dos quais utilizaremos as bases teóricas para compor nossa análise temática. Afinal, quando um autor disserta sobre um assunto, está também expondo as influências e motivações que lhes intrigaram ou despertaram interesse durante seu desenvolvimento, desde o nascimento até a morte.

Biografia de Jean Piaget (1896-1980): 84 anos e história

No dia 09 de Agosto de 1896, na Suíça, mais precisamente na cidade de Neuchâtel, nasceu Jean William Fritz Piaget, o primeiro dos três filhos do casal Arthur Piaget e Rebecca Suzane. O pai de Piaget era professor de língua e literaturas medievais na Universidade de Neuchâtel, já a mãe destacou-se como uma das primeiras mulheres socialistas suíças (BECKER, 2011).

Tratando sobre o início da carreira do jovem Piaget como pesquisador, ainda residindo em sua cidade natal, desenvolveu sua primeira pesquisa amadora sobre as especificidades de um pardal albino que foi publicada em 1907, mesmo período em começou a trabalhar como auxiliar do diretor do Museu de História Natural de Neuchâtel. SEGUNDO Becker (2011), entre os anos de 1910 e 1915, tornou-se membro do Clube dos Amigos da Natureza, formado por naturalistas amadores, onde começou a aprimorar suas pesquisas e realizou suas primeiras publicações em revistas especializadas. Em 1912, por influência materna, iniciou um curso de instrução religiosa na Igreja Protestante de Neuchâtel. Neste mesmo ano ingressa na escola secundária, desperta seu interesse pela Filosofia através do autor Henri-Louis Bergson e aproximando-se dos estudos epistemológicos, quando decide redigir uma explicação biológica sobre a origem e o desenvolvimento do conhecimento.

Em 1914, começa a participar da Associação Cristã Suíça de Estudantes (ACSE), momento em que também presencia a declaração da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Em 1915, conclui seus estudos secundários e ingressa na Faculdade de Ciências Naturais da Universidade de Neuchâtel, período em que publica "A Missão da Ideia", estudo voltado para evolução do pensamento infantil. Em 1917, Piaget torna-se membro do Movimento Socialista Cristão. No ano seguinte concluiu sua graduação em Ciências Naturais viaja para Zurique, Suíça, onde lança um romance filosófico autobiográfico intitulado Recherche. Em 1919 viaja para Paris (BECKER, 2011).

Em 1921, inicia seu trabalho no Instituto Jean- Jacques Rousseau, em Genebra e passa elabora seus primeiros artigos sobre a criança e no ano seguinte participou do Congresso Internacional de Psicanálise, na cidade de Berlim, capital da Alemanha. Publicando em 1923, seu primeiro livro de psicologia: A Linguagem e o Pensamento da Criança.

Sobre sua vida amorosa é possível destacar o ano de 1924, quando Piaget se casa com Valentine Châtenay. Os frutos desse matrimônio foram: Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931).

Entre os anos de 1925-1929, Piaget assume o cargo de professor na Universidade de Neuchâtel, conciliando esse trabalho com suas atividades no Instituto Jean – Jacques Rousseau. Em 1929, torna-se diretor da Bureau Internacional de L'Education, visando desenvolver contribuições para a renovação das abordagens pedagógicas, associação que posteriormente seria vinculada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Momento em que decide instala-se definitivamente em Genebra para atuar como professor de História do Pensamento Científico na Universidade de Genebra (BECKER, 2011).

Em 1932, é nomeado co-diretor do Instituto Jean – Jacques Rousseau, o qual foi incorporado à própria Universidade de Genebra no ano seguinte. Os anos de 1936 e 1937 são marcados pelas publicações que Piaget elabora à respeito dos estudos sobre bebês e participa do Congresso Internacional de Psicologia, realizado em Paris.

Entre 1938-1939, torna-se professor de Sociologia e de Psicologia Experimental da Universidade de Genebra, assumindo o cargo de diretor do Laboratório de Psicologia e novamente vivência uma enorme tensão com o início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Após o fim da guerra, em 1946, começa a elaborar as primeiras ideias sobre uma introdução à epistemologia genética, publicando a primeira síntese epistemológica, intitulada Introdução à Epistemologia Genética na década de 50. Inaugurando em 1955, a Fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG), fechada em 1984. Entre os anos de 1954 e 1957, assume a presidência da União Internacional de Psicologia Científica.

Jean Piaget aposenta-se da Universidade de Genebra em 1971, apresenta a tese Equilíbrio das Estruturas Cognitivas perante um júri internacional e interdisciplinar em 1976, encerrando sua vida e carreira em 16 de setembro de 1980, quando falece na cidade de Genebra, e suas obras póstumas são publicadas (BECKER, 2011).

O legado de Piaget permanece, destacando-se como fundador da Epistemologia Genética, teoria do conhecimento baseada no estudo da gênese psicológica do pensamento humano, ressaltando a interdisciplinaridade e metodologia da interacionista no processo de desenvolvimento. Suas obras incluem mais de 50 livros desde seu primeiro livro em 1923 até as obras póstumas publicadas nos anos 1980, e ainda mais de 500 artigos.

Biografia de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934): 38 anos de história

Segundo Oliveira e Rego (2011), devido a mudança de calendário que ocorreu na ex-União Soviética aproximadamente em 1948, existe uma divergência nos registros referentes ao dia em que nasceu Lev Semenovich Vigotski. De acordo com o antigo calendário ele teria nascido no dia 05 de novembro de 1896, enquanto o calendário atual apresenta a data 17 de novembro de 1896, de todo modo seu nascimento ocorreu na cidade de Orsha, Bielorrússia.

Vigotski é o segundo filho do casal Semion Lvovitch Vigodski (1869-1931), que era chefe de departamento em um banco e representante de uma companhia de seguros, e Cecília Moiseevna Vigodskaia (1874-1935), professora formada, mas não atuante profissionalmente, ambos tinham domínio de diversos idiomas. Devido às suas origens, foi criado e educado conforme a tradição judaica, destacando-se a leitura do Torá, a partir do idioma original hebraico e a passagem pelo ritual do Bar Mitzva. Cabe destacar, que originalmente seu sobrenome de família era, na verdade, Vigodski, mas o autor optou por modificar a grafia para Vigotski (OLIVEIRA; REGO, 2011).

No ano seguinte ao seu nascimento mudou-se com sua família para a cidade de Gomel, também localizada na Bielorrússia. Onde apenas em 1911 ingressou pela primeira vez em uma instituição escolar, tendo em vista que significativa parcela de sua educação formal foi coordenada por sua própria mãe, a qual posteriormente delegou essa função para tutores particulares, dentre eles: Salomon Ashpiz, ex-exilado político, formado em matemática, mas que lecionava todas as disciplinas para Vigotski. Ademais, seu primo David Vigodski (1893 – 1943), o qual era apenas três anos mais velhos, e como era poliglota auxiliou Vigotski na compreensão e tradução de textos diversos (OLIVEIRA; REGO, 2011).

Ao completar 15 anos, ingressou em um colégio judaico privado, onde concluiu os dois últimos anos do curso secundário, formando-se em 1913. De acordo com Oliveira e Rego (2011), como era judeu,

inicialmente teve dificuldades para ingressar no Ensino Superior devido à grande discriminação desses povos na Rússia durante aquele período. No entanto, no mesmo ano conseguiu matricular-se na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, passando a viver nessa cidade. Todavia, a escolha pelo curso de Medicina havia sido uma influência de seus familiares, assim na primeira oportunidade transferiu sua matrícula para a Faculdade de Direito.

Em 1914, conciliando a vida universitária, começa a frequentar aulas de Filologia, História e Filosofia na Universidade Popular de Chaniavski, atualmente é conhecida como Universidade Estadual Russa de Ciências Humanas, onde funciona o Instituto de Psicologia L. S. Vigotski. Dois anos depois, Vigotski escreve *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, como trabalho de conclusão do curso universitário, obra que posteriormente contribuiu para originar em 1925 o livro *Psicologia da Arte*, publicado na União Soviética somente em 1965 (OLIVEIRA; REGO, 2011).

No ano de 1917, concluiu suas graduações, retornou para cidade Gomel e iniciou sua carreira profissional aos 21 anos, após a Revolução Russa, quando passou a lecionar literatura e psicologia em Gomel, de 1917 a 1924. No ano seguinte, começou a participar ativamente da cultura de Gomel, passando a dirigir a Seção de Teatro do Comissariado de Instrução Pública da cidade e fundando uma pequena editora e uma revista literária, as quais faliram devido à escassez de recursos, principalmente papel na ex-União Soviética (OLIVEIRA; REGO, 2011).

Em 1918, seu irmão mais novo adoeceu de tuberculose e acabou indo a óbito. Após o trauma de perder um de seus filhos, a mãe de Vigotski volta a adoecer pela mesma doença, poucos meses depois a febre tifoide tira a vida de seu outro irmão. O ano de 1920, determina o princípio do fim para Vigotski, quando contrai tuberculose e é internado pela primeira vez, ele lutará contra essa doença bravamente por quatorze anos até sua morte precoce.

Em 1922, publicou estudos e ministrou aulas em diversas instituições de ensino como: a Escola Soviética do Trabalhadores, o Curso Preparatório para Pedagogos e o Instituto de Formação de Professores, no qual instalou um pequeno laboratório de psicologia. Também contribuiu para criação do Museu da Imprensa em Gomel e tornou-se o coordenador da divisão de teatro do Departamento de Educação do Povo.

Em 1924, participou do II Congresso Russo de Psiconeurologia de Leningrado e casou-se com Roza Semerova, com quem teve duas filhas: Guida (Nascida em 1925, formada em psicologia da educação, vivia em Moscou, aposentada e falecida em julho de 2010) e Assia (Nascida em 1930, especialista em biofísica, falecida em 1985). Nesse mesmo período retorna para Moscou, inicia seus trabalhos no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou e no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Nesse instituto conheceu seus principais colaboradores de pesquisa, aqueles que dariam continuidade aos seus trabalhos após seu falecimento, sendo esses: Aleksandr. Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979). Ainda no decorrer desse ano assumiu a coordenação do Departamento de Proteção Legal e Social de Menores, o qual contribuía para a educação de crianças deficientes.

Segundo Oliveira e Rego (2011), no ano seguinte faz uma viagem ao exterior para participar de um congresso em Londres, aproveitando para visitar instituições voltadas para a questão da deficiência na Alemanha, França, Inglaterra e Holanda. Em 1925, também recebeu o título de doutor em psicologia por sua tese *Psicologia da Arte* e inaugura o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, o qual após a morte de Vigotski ficou conhecido como Instituto Científico de Pesquisa sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas.

De 1925 a 1934, lecionou psicologia e pedagogia nas cidades de Moscou e Leningrado, desenvolveu estudos sobre a crise da psicologia, posicionando-se contrário as concepções idealistas e mecanicistas, optando pelo materialismo dialético estabelecido por Karl Marx (1818-1883). Dessa maneira Vigotski em parceria com A.R. Luria e A.N. Leontiev elaboraram propostas inovadoras a respeito das temáticas: relação entre pensamento e linguagem; processo de desenvolvimento da criança; e o papel da instrução do desenvolvimento.

Na década de 1930, durante o governo de Josef Stalin, as produções de Vigotski sofreram severas críticas, de modo que chegaram a ser proibidas na ex-União Soviética durante o período de 1936 a 1956. No decorrer de seus últimos anos de vida Vigotski engajou-se nos estudos sobre Neurologia e Neuropatologia, sendo que chegou a iniciar o curso de medicina, frequentando as aulas em Moscou e Kharkov, contribuindo para a organização do Departamento de Psicologia na Academia Psiconeurológica de

Kharkov. Todavia, não pode concluir essa formação em decorrência da sua morte prematura, datada em 11 de junho de 1934, aos 38 anos de idade. Seu corpo está enterrado no cemitério de Novodevichy, em Moscou, atual capital da Rússia.

Entre os anos de 1925 – 1939, Vigotski escreve mais algumas obras, como: *Psicologia Pedagógica* (1926); *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (1927, inédito até 1960, devido ao extravio durante a Segunda Guerra Mundial); *O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento da Criança* (1930); *A História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores* (1931, inédito até 1960); *Pensamento e Linguagem* (1934, reeditado em 1956). A partir desse período suas obras são divulgadas no mundo ocidental, chegando em 1962 aos Estados Unidos da América (USA) e somente em 1987 ao Brasil.

Durante toda a vida, Vigotski vivenciou momentos turbulentos no contexto histórico e sociocultural, sendo que apesar de sua morte prematura, deixou um valioso legado intelectual, seus estudos eram revolucionários para sua época e ainda surpreendem a atualidade com suas contribuições significativas, sendo que apesar de muita repressão sofrida no período da construção original de suas obras, hoje elas podem ser estudadas e valorizadas (OLIVEIRA; REGO, 2011).

Biografia de Alexander Romanovich Luria (1902-1977): 75 anos de história

No ano de 1902, na cidade de Kazan, nasceu Alexander Romanovich Luria, o qual era filho de pais socialistas e presenciou aos 15 anos de idade a revolução soviética, sendo que nesse período ainda estava no curso secundário. Ingressou no Ensino Superior, matriculando-se no Departamento de Ciências Sociais, todavia seus interesses estavam voltados para a psicologia (CIPOLLA-NETO, 1988).

Em 1924, Luria entrou para o recém-criado Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, associando-se a Alexis Nikolaevich Leontiev nos estudos sobre as bases materialistas do fenômeno psicológico humano, a partir de concepções pavlovianas. Todavia, em 1924, ao defrontar-se com as ideias de Vigotski expressas no I Encontro Soviético de Psiconeurologia, o qual propunha introduzir na ciência psicológica o método marxista, começou a seguir as propostas de Vigotski e contribuir para a construção das bases teóricas da psicologia marxista (CIPOLLA-NETO, 1988).

Diante da morte de Vigotski, em 1934, Luria deu continuidade estudos, tornando-se um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, desenvolvendo um extenso arcabouço científico, constando mais de 30 livros publicados. Em 1977, na cidade de Moscou, é datado o falecimento de Luria, aos 75 anos de idade (CIPOLLA-NETO, 1988).

Biografia de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979): 76 anos de história

Em 1903, nasceu Alexis Nikolaevich Leontiev, o qual destaca-se como um dos principais psicólogos soviéticos que trabalharam em conjunto com Vigotski e Luria. Foi membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas, de maneira que no ano de 1968, recebeu o título de doutor honoris causa pela Universidade de Paris (CIPOLLA-NETO, 1988).

Uma de suas principais linhas de estudo e pesquisa voltava-se para a relação entre desenvolvimento humano e a cultura, analisando a evolução das funções psíquicas de forma correlacionada com a assimilação individual da experiência histórica. Criticando as concepções mecanicistas de sua época, assemelhando com Vigotski na escolha pelo referencial materialismo dialético, visando a construção de uma concepção materialista histórica e dialética da psicologia (CIPOLLA-NETO, 1988).

Caracterizando-se como um teórico e experimentador, preocupou-se com as contradições da vida humana, além de compreender a pedagogia e a cultura em conjunto, desenvolvendo trabalhos sobre o problema da personalidade. Além disso, foi o responsável pela inauguração da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou. Ele faleceu em 1979, aos 76 anos de idade.

Epistemologia Genética de Jean Piaget: caracterização teórica

De acordo com Becker (2011), Piaget teria iniciado a elaboração de sua introdução a *“Teoria da Epistemologia Genética”*, um ano após o desfecho da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em 1946. No entanto, é de se referir que essa teoria interacionista, a qual compreende a interação do indivíduo com meio, a partir da intencionalidade e trocas recíprocas, não foi constituída no princípio de sua elaboração, como um aporte educacional, ou seja, não intencionava desenvolver uma teoria prevista para Educação,

mas diante das contribuições trazidas em seus estudos foi empregada no meio educacional e fornece subsídios até a atualidade, especialmente ao que se refere as fases do desenvolvimento infantil.

De modo geral, os indivíduos teriam as plenas capacidades de desenvolver suas habilidades de aprendizagem, interagindo ativamente com o ambiente. Assim, é possível compreender que as epistemologias apresentam níveis de desenvolvimento, dos quais os graus de possibilidade e a necessidade de estímulos vão aumentando gradativamente. Logo, a objetividade das epistemologias genéticas, de modo geral, “[...] é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico”. (PIAGET, 1983, S/P).

Dessa maneira, o desenvolvimento, bem como a aprendizagem, envolveria a relação interacionista entre o sujeito e o meio, essa relação também destacaria a compreensão de conceitos e a internalização de ações para evidenciar as origens do conhecimento. De acordo com Piaget (1983, p. 6):

(...) De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que ele se imporia. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbios distintos entre formas distintas.

Portanto, não seria correto afirmar que apenas uma das partes fornece um aprendizado de forma absoluta, nem mesmo dizer que o indivíduo irá se desenvolver de forma natural, sem qualquer necessidade de relação ou estímulo. Então, seria necessário de acordo com o autor, desenvolver essa relação, por meio do que ele considera uma “zona de contato”:

(...)A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos. (PIAGET, 1983, p. 6).

Visando simplificar os conceitos e facilitar o entendimento, Colinvaux (2011, p. 15) destaca que “[...] as pesquisas psicogenéticas, apontando a relação entre o sujeito e o meio deve ser concebida como uma interação, isto é, uma via de mão dupla que integra as influências recíprocas do meio sobre o indivíduo e do indivíduo sobre meio”.

Essa interação expressa cunho individual e enquanto desenvolvimento humano como uma maturação biológica e, ao mesmo tempo generalizante, a partir de fases universais, sendo que se analisarmos a interação dos indivíduos haverá a percepção, segundo essa teoria, de uma “ação e reação recíproca” na interação com o meio para evolução e concepção de novas aprendizagens. Consequentemente, no interior desse processo os aspectos individuais proeminentes das relações socioculturais de cada criança não apresentam expressiva relevância, cabendo observar com maior rigor as etapas pertencentes a cada uma das fases do desenvolvimento e suas estruturas operatórias do pensamento.

Como conceito geral para se referir a todos os indivíduos de uma determinada fase, surge o termo “sujeito epistêmico da seguinte maneira: “[...] Os estudos psicogenéticos descrevem o *sujeito epistêmico*, que é uma construção teórica definida como o conjunto de características comuns a todas as crianças de um mesmo estágio de desenvolvimento” (COLINVAUX, 2011, p. 16).

Em torno dessa maturação genética e construção do sujeito epistêmico, Piaget concebe a Teoria da Epistemologia Genética sob dois métodos estruturantes:

(...) A epistemologia genética recorre ao *método histórico-crítico*, que examina o desenvolvimento do pensamento coletivo, estabelecendo filiações conceituais ao longo do tempo histórico; e ao *método psicogenético*, que estuda a construção psicológica dos conhecimentos, em uma escala de tempo ontogenética, relativa ao tempo da vida humana (COLINVAUX, 2011, p. 18).

A partir desse entendimento, torna-se evidente que Piaget não compreende o conhecimento absolutamente subordinado a determinações biológicas, mas expõe que a aprendizagem, assim como a própria vida estão em processo de constante modificação e evolução, de maneira que as ações sob o meio

serão determinantes para o desenvolvimento humano, sendo inevitável correlacionar biologia e conhecimento.

Dessa forma, Piaget enfatiza em um determinado trecho que “A tese Piagetiana sustenta que o pensamento se origina da interiorização da ação, que é o elo entre o funcionamento biológico adaptativo e as operações intelectuais” (COLINVAUX, 2011, p. 15).

Considerando que Piaget privilegia a maturação biológica em sua tese, a qual antecede a aprendizagem, o desenvolvimento humano ocorreria a partir dois períodos sucessivos: Os anteriores e posteriores ao domínio da linguagem e conceptualização representativa. Essas fases seriam subdivididas em quatro estágios, sendo eles: Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório-concreto e Operatório formal, como uma sequência fixa e universal, sendo que a concepção sociocultural estaria subordinada ao desenvolvimento individual (PIAGET, 1986).

Primeiramente, os níveis sensório-motores, referente às ações sensório-motrices, é o momento em que os bebês ainda não são capazes de diferenciar mundo interior de mundo exterior, quando ainda não desenvolveram sua identidade, ou seja, o seu eu. Sendo que, essa construção acompanhará os primeiros anos de sua vida e ocorrerá em oposição aos demais indivíduos com quem convive (PIAGET, 1986). Cabe ainda citar que:

(...) o lactente tudo relaciona a seu corpo como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo ignora. Em outras palavras, a ação primitiva exhibe simultaneamente uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo e uma centração fundamental, embora radicalmente inconsciente, em razão de achar-se ligada a esta indiferenciação. (PIAGET, 1983, p. 7).

Nesse primeiro momento destacam-se as questões do egocentrismo, onde a criança, em seu eu em construção encontra-se como o centro de todas as modificações e descobertas, os movimentos, ou seja, suas ações tornam-se cada vez mais ativas em relação a interação com os ambientes, de maneira que a cada evolução as respostas aos estímulos irão começar a ser cada vez mais conscientes (PIAGET, 1983).

Depois dessa etapa, Piaget (1983, p. 8), destaca uma importante mudança relacionada aos objetos:

(...) O objeto adquire, por conseguinte certa permanência espaço-temporal donde a especialização e objetivação das próprias relações causais. Tal diferenciação do sujeito e dos objetos que acarreta a substanciação progressiva destes explica em definitivo esta invasão total das perspectivas, inversão esta que leva o sujeito a considerar seu próprio corpo como um objeto no seio dos demais, em um universo espaço-temporal e causal do qual ele vem a tornar-se parte integrante na medida em que aprende a atuar eficazmente sobre ele.

Quando se torna possível fazer essa diferenciação, desenvolvendo essa consciência referente ao espaço-temporal e causal em relação ao real, surgem as origens do pensamento e da representação, algo que somente foi possível pela relação do sujeito e objeto, expressando sua versão interacionista na própria integração entre sujeito e seu meio, através das ações e reações (PIAGET, 1983).

Na sequência, surge o período pré-operatório, onde há a interiorização das ações em representação ou pensamento dentro de um contexto espaço-temporal mais ampliado do que à fase anterior. De acordo com Piaget (1983, p.12):

(...) os começos deste período do conhecimento representativo pré-operatório assinalam-se progressos consideráveis no duplo sentido das coordenações internas do sujeito, logo, das futuras estruturas operatórias ou lógico-matemáticas, e coordenações externas entre objetos, logo, causalidade no sentido amplo com suas estruturas espaciais ou cinemáticas.

Nessa etapa são formuladas as primeiras noções de efeito em relação ao espaço-temporal, ao passo em que se iniciam as compreensões iniciais das questões de causalidade, ou seja, uma possível motivação para o acontecimento de determinada situação ou a compreensão de algumas ações que se repetem, prevendo, mesmo que de maneira primitiva ou simplificada as situações futuras (PIAGET, 1983).

Assim, é possível compreender que “[...] a passagem das condutas sensório-motoras às ações conceptualizadas não se deve apenas à vida social, mas também ao progresso da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações”. (PIAGET, 1983, p.12-13).

Em seguida, o estágio operatório-concreto, evidencia como o momento em que a criança começa a ser capaz de realizar comparações e desenvolver diferentes interpretações, desenvolvendo-se na prática como uma experimentação, ao realizar ações ou relações intencionando receber resultados idênticos ou distintos. Então, nessa etapa “[...] o todo não é mais uma coleção de termos descontínuos, mas um objeto total e contínuo cujas partes são reunidas e encaixadas, ou dissociadas, segundo o princípio das proximidades [...]”. (PIAGET, 1983, p. 21).

Logo, as crianças começam a colocar suas ações e os objetos na categoria da “aproximação”, para que consigam identificar semelhanças ou diferenças nas questões de forma e efeito. Essa habilidade interiorizada, proporcionará os subsídios para o estágio das operações formais, as quais ressaltam o sentido da “abstração”, ou seja, destacam-se pela dissociação direta da necessidade do material concreto para formular ideias, sendo que a formulação de hipóteses se torna realizável. Piaget (1983, p. 28), esclarece esse fato ao expressar que

[...] É este poder de formar operações sobre operações que permite o conhecimento ultrapassar o real e que lhe abre a via indefinida dos possíveis por meio da combinatória, libertando-se então das elaborações por aproximação às quais permanecem submetidas as operações concretas.

Essa fase evidencia uma proximidade cada vez maior com o pensamento científico, por meio de um processo de assimilação de conceitos cada vez mais abstratos e pela intervenção através de ações conscientes e previamente internalizadas no plano das ideias, ultrapassando as questões diretamente relacionadas ao mundo concreto, as quais se originaram na relação de sujeito e objeto, no interior do dinamismo espaço-temporal para formulação de hipóteses de causa e efeito, possibilitando desenvolvimento e no domínio de novas aprendizagens (PIAGET, 1983).

Vale ressaltar que a partir desse entendimento, tanto o desenvolvimento como a aprendizagem não ocupam o campo das relações naturais ou espontâneas, mas que se estabelecem em reciprocidades das ações individuais em relação ao meio, em que Piaget (1983, p. 30), justifica que o “[...] movimento de interiorização e de exteriorização que começa desde o nascimento vem a garantir este acordo paradoxal de um pensamento que se liberta enfim da ação material e de um universo que engloba esta última mas a ultrapassa de todas as partes”.

Os aspectos mencionados anteriormente expressam os princípios gerais da Teoria Epistemológica de Piaget, evidenciando essencialmente a relação que se estabelece entre a biologia e o conhecimento no decorrer da vida dos indivíduos. A partir do próximo tópico, será explanado as principais características da Teoria Histórico-cultural.

Teoria Histórico-cultural: caracterização

Ao elaborar a Teoria Histórico-Cultural, Lev S. Vigotski utilizou o método do Materialismo Histórico Dialético concebido por Karl Heinrich Marx, adotando concepções a partir da Formação Humana, considerando todos os aspectos socioculturais presentes na sociedade, compreendendo o constante movimento, ou seja, as diversas transformações que se desenvolvem no interior das formas de vida humana, os quais decorrem o processo histórico de toda humanidade, influenciando diretamente os indivíduos em desenvolvimento e aprendizagem a partir da interação com o meio e com seus pares, analisando as contradições presentes na sociedade e as mudanças recorrentes na formas de vida (OLIVERIA; REGO, 2011).

Como exposto em sua biografia, Vigotski desenvolveu estudos que atravessaram sua época e transmitem influências até os dias atuais, em suas produções buscou romper com a maneira como a psicologia era trabalhada e analisada na Rússia e em outras partes do mundo, sendo que buscou desenvolver por meio de seus estudos uma forma mais abrangente de se trabalhar os processos psicológicos humanos correlacionado com as relações socioculturais que os indivíduos desempenham em sua vida em sociedade (OLIVEIRA; REGO, 2011).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky ganha destaque a existência de uma aprendizagem prévia, ou seja, uma história prévia que é anterior ao ingresso na escola. É possível diferenciar aprendizado pré-escolar e aprendizado escolar da seguinte maneira:

(...) a diferença entre aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado, e o último, um aprendizado

sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2012, p. 95).

Dessa maneira, Vygotsky subdivide o desenvolvimento em dois principais níveis “Desenvolvimento real, marcada pelos conhecimentos já interiorizados pelas crianças, ou seja, aqueles que ela domina”; E “Desenvolvimento Potencial, onde os conhecimentos encontram-se no processo de entendimento, necessitando de mediação para compreensão”. A transição do nível real ao potencial é denominada “Zona de desenvolvimento proximal”.

(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2012, p. 97).

O estudioso Vygotsky, assim como Luria e Leontiev estabelecem uma correlação entre as capacidades intelectuais básicas, desenvolvimento humano e os aspectos socioculturais. Nesse entendimento as diversas experiências, bem como as interações com os demais indivíduos e com o meio social influenciariam nos aspectos de desenvolvimento, comportamento, pensamento e aprendizagem.

Dessa maneira quando uma criança deixa pela primeira vez o seio familiar, ela seria primeiramente um reflexo das pessoas mais próximas e seu modo de vida, todavia esse ingresso no ambiente escolar e a possibilidade de interagir com novas pessoas proporcionaria mudanças na maneira de compreender e atuar na sociedade, além de reconhecer-se sob novas perspectivas.

Durante esse período da vida da criança, o mundo a seu redor se decompõe como se fosse em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, sendo que as relações com elas determinam suas relações com todo o resto do mundo. Essas pessoas são sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares junto à crianças. Um segundo círculo, mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são medidas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito. E isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância. (VYGOTSKY, 2010, p. 60).

Em vista disso, a infância é uma etapa fundamental, nela as crianças estarão construindo conhecimentos sobre o mundo ao seu redor, sobre si mesmas e sobre as pessoas com quem convivem, possibilitando entender a relação existente entre o meio social e a personalidade subjetiva de cada indivíduo, da mesma maneira que para o corpo docente será favorecido a compreensão sobre as relações que essa criança poderá realizar entre suas aprendizagens escolares e a vida cotidiana, contribuindo para realização de uma mediação consciente (VYGOTSKY, 2010).

Desse modo, tanto o desenvolvimento humano como a aprendizagem podem ocorrer de formas distintas a depender do ambiente social, sendo que a construção do conhecimento seria interdependente ao processo de desenvolvimento físico e mental, bem como as interações sociais desde o nascimento do indivíduo. Assim, as crianças utilizariam em diferentes idades, as classificações dos conceitos concreto e abstrato para significar e organizar o pensamento partindo da correlação com situações reais (VYGOTSKY, 2010).

Mesmo diante da morte precoce de Vigotski, seus estudos contribuem até os dias de hoje, principalmente ao que se refere à aprendizagem e as influências socioculturais no desenvolvimento infantil. A Teoria Histórico-Cultural, após o falecimento de Vigotski, em 1934, foi sustentada por Luria e Leontiev, os quais em vida foram os principais contribuintes para o desenvolvimento das pesquisas de Vigotski, de maneira que esses foram os responsáveis por dar continuidade aos seus estudos por meio da estruturação de novas pesquisas.

CONCLUSÃO

Partindo do que foi exposto, foi possível inferir que as Teorias interacionistas discutidas por esse estudo, sendo elas a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky,

possuem características específicas e cada uma delas apresenta pontos importantes para a Educação. Independentemente de o professor se identificar com uma ou outra, trata-se de pesquisas importantes e que contribuíram para muitas discussões realizadas sobre o desenvolvimento infantil.

Com relação aos autores aqui citados, a biografia de Jean Piaget e de Lev Vygotsky objetivou mostrar o contexto em que esses autores sistematizaram suas teorias e como muitos eventos históricos ocorridos no mundo influenciou o andamento delas. Futuras pesquisas poderão, a partir desses conhecimentos, associar os conhecimentos revelados por esses autores a questões mais atuais na Educação, como por exemplo, a aplicação delas em temáticas como o desenvolvimento lúdico infantil relacionada às mídias, a atividade mental da criança em tempos tecnológicos, a aprendizagem de conceitos lógicos em contextos educacionais, entre outras.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Inteligência e aprendizagem. Principais teses de Jean Piaget. In: **História da Pedagogia**. Jean Piaget. Traços da vida e obra de um dos pensadores mais importantes do século XX. São Paulo: Segmento, 2011.

CIPOLLA-NETO, J. Apresentação. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.9-19.

CHOTOLLI, W. P. A concepção geral da pesquisa. In: MAZUCATO, T. et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018, p. 31-37

COLINVAUX, D. Jean Piaget. Biografia Intelectual. **Revista da Educação**. História da Pedagogia. São Paulo: Editora Segmento, 2011.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Revolucionário inquieto. Biografia intelectual de Lev Vigotski. In: **História da Pedagogia**. Lev Vigotski. O legado de um pesquisador que revolucionou o estudo do desenvolvimento humano. São Paulo: Segmento, 2011.

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.

PIAGET, J. **Os Pensadores**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

IMPACTOS DA INSERÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO

Matheus Navarro da Rocha

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, SP. E-mail: matheus-navarro98@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar sinteticamente quanto aos gêneros textuais do discurso, explorando, sobretudo, quanto a importância de sua inserção no processo de alfabetização escolar, de tal maneira que fomente uma ampliação nas competências leitora e interpretativa para a produção dos gêneros, permitindo assim a análise dos impactos de sua utilização desde os anos iniciais da educação. A metodologia abarcada nessa construção argumentativa constou pela revisão bibliográfica de abordagem qualitativa de pesquisa científica. Para tanto, os resultados auferidos evidenciarão que é necessário modificar o foco de ensino da educação brasileira, dedicando-se a centralidade no aprofundamento da leitura dos alunos, estimulando a melhoria na linguagem e concepção oral formal, para que ocorra o empoderamento trazido pelo domínio frente aos gêneros textuais no exercício da cidadania. A partir do referencial teórico consultado, concluímos que é inequívoco o favorecimento de incluir a temática em todos os níveis de formação, concebendo inúmeros benefícios para com os indivíduos.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Educação; Formação do aluno; Leitura; Alfabetização.

IMPACTS OF THE INSERTION OF TEXTUAL GENRES IN THE STUDENT'S EDUCATION PROCESS

ABSTRACT

This article aims to analyze synthetically as to the textual genres of discourse, exploring, above all, the importance of its insertion in the school literacy process, in such a way as to foster an expansion in reading and interpretive skills for the production of genres, thus allowing the analysis of the impacts of its use since the initial years of education. The methodology encompassed in this argumentative construction consisted of the bibliographic review of a qualitative approach to scientific research. To this end, the results obtained would show that it is necessary to modify the teaching focus of Brazilian education, dedicating the centrality in deepening the students' reading, stimulating the improvement in language and formal oral conception, so that the empowerment brought by the domain in front of the textual genres in the exercise of citizenship occurs. From the theoretical framework consulted, we conclude that it is unequivocal the favor of including the theme at all levels of training, conceiving numerous benefits for individuals.

Keywords: Textual genres; Education; Learner training; Reading; Literacy.

IMPACTOS DE LA INSERCIÓN DE LOS GÉNEROS TEXTUALES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL ALUMNO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar sintéticamente los géneros textuales del discurso, explorando, sobre todo, la importancia de su inserción en el proceso de alfabetización escolar, de modo que se fomente la ampliación de las competencias lectoras e interpretativas para la producción de géneros, permitiendo así el análisis de los impactos de su uso desde los primeros años de educación. La metodología abarcada en esta construcción argumentativa consistió en la revisión bibliográfica de un enfoque cualitativo de investigación científica. Para ello, los resultados obtenidos mostrarían que es necesario modificar el enfoque de enseñanza de la educación brasileña, dedicando la centralidad en la profundización de la lectura de los alumnos, estimulando el perfeccionamiento en el lenguaje y la concepción oral formal, para que ocurra el empoderamiento traído por el dominio frente a los géneros textuales en el ejercicio de la ciudadanía. Del marco teórico consultado, concluimos que es inequívoco el favor de la inclusión del tema en todos los niveles de formación, concibiendo numerosos beneficios para los individuos.

Palabras clave: Géneros textuales; Educación; Formación del alumnado; Lectura; Alfabetización.

INTRODUÇÃO

A tônica que envolve sobre a questão dos gêneros textuais, tem abarcado muitos questionamentos e discussões entre os indivíduos circundados pela educação, mediados pelos estudos de grandes autores frente ao tema, a saber: Bakhtin (1992); Geraldi (1999); Brakling (2000); Vygotsky (2001), Marcuschi (2002) Schneuwky (2004); Kock e Elias (2007), assumindo assim, um papel significativo versar acerca dessa conjuntura e ressaltar os impactos provindos da utilização dos gêneros textuais na formação dos alunos hodiernamente.

Diante deste breve esclarecimento, observa-se conforme Kock e Elias (2007), que a variedade significativa dos gêneros e tipologias textuais satisfazem de maneira notável e muito proveitosa no trabalho pedagógico das escolas, uma vez que, é por intermédio dessas incorporações de aglomerados de gêneros nas diferentes práticas educativas que os discentes entram em contato com sua diversidade, características principais, modos de utilização, e sobretudo conseguem exercer seu papel cidadão adequadamente na sociedade, já que serão capazes e terão um repertório da base crítica, reflexiva, leitura interpretativa e desenvolvimento encadeado dos argumentos e opiniões especificamente acerca de cada conveniente uso dos gêneros, desde que, entrem em contato na mais tenra idade com os diferentes tipos e gêneros textuais.

Para atingir esses resultados, é condição essencial nos dias correntes que os professores, equipe da coordenação pedagógica e diretores, juntamente com pais e famílias incentivem a leitura e o domínio das tipologias (a partir do emprego de textos contextualizados a realidade discente, observação dos gêneros presentes no cotidiano e afins), com o propósito dos educandos possuírem um senso crítico adequado com as mais variadas instâncias e situações que perfazem tal uso.

De acordo com essas proposições, o objetivo geral desta pesquisa perfila-se em: analisar sinteticamente o uso dos gêneros textuais na escola, bem como sua importância no processo de alfabetização. Pertinente aos objetivos específicos, encontram-se em: a) averiguar os diferentes gêneros textuais, bem com sua abrangência do trabalho pedagógico; b) delinear os impactos causados pelas tipologias e gêneros no processo de formação do aluno; c) comentar acerca das competências leitora e interpretativa e sua correlação com a produção dos gêneros do discurso.

METODOLOGIA

Com base nas informações introdutórias, saliento que para a almejar a produção teórica, foi-se necessário consultar nas plataformas CAPES, BDTD e Scielo, mediante ao recorte temporal entre 1990 a 2015, obtendo nessa filtragem os mais atualizados conceitos e delimitações do referido tema, obtendo os seguintes referenciais teóricos decorrentes da busca nas bases de dados e sua posterior filtragem, de modo especial, se encontram: Bakhtin (1992); Geraldi (1999); Brakling (2000); Marcuschi (2002) Schneuwky (2004); Kock e Elias (2007), Ferreira (2015) e demais escritores que auxiliaram na fundamentação dos conceitos e construção dos vocábulos, consultando principalmente as pesquisas mais citadas nas plataformas de dados.

Vale ressaltar, que o artigo detém um caráter qualitativo das informações e método hipotético dedutivo, na qual fora elaborado através de uma revisão bibliográfica, principalmente de livros, artigos, monografias, dissertações e coleções didáticas, no intuito de comprovar veridicamente os dados levantados e sua admissão concreta nos embasamentos para futuros trabalhos acadêmicos (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2010).

RESULTADOS

Por intermédio das asserções auferidas na introdução do artigo, transfiguro para o alicerce teórico das informações, descrevendo as principais contribuições da utilização dos gêneros, os impactos que podem trazer na vida dos alunos, os desafios para essa introdução, perspectivas e demais considerações que o levantamento trouxe nessa conjuntura, assim como a explicitação de outros conceitos importantíssimos elencados abaixo. Destaca-se que muitas indagações surgem quando se fala em gêneros textuais, sobretudo nas conceituações que esta temática perpassa (tipologia textual, competência metagenérica, estrutura dos gêneros e afins) necessitando estarem condicionadas ao conhecimento de todos os docentes que trabalham com tal questão, além é claro de como apresentar, desenvolver e fomentar nos alunos seu envolvimento através dos mais variados textos que se fazem presentes no mundo.

Com o objetivo de compreender de forma pormenorizada tais acepções, foram empregados consagrados autores que defrontam acerca destas prerrogativas, entre eles se encontram: Bakhtin (1992); Geraldi (1999); Brakling (2000); Marcuschi (2002); Schnewky (2004); Bazerman (2005); Kock e Elias (2007); Ferreira; Luiz; Remenche (2012); Ferreira (2015) e outros proponentes.

No que se refere aos tópicos do referido assunto, é importante conceituar alguns vocábulos significativos, o primeiro pontualmente sobre gêneros textuais, que de acordo com (BAKHTIN, 1992, p. 279) “são tipos relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”, isto é, em qualquer fala, diálogo, interlocução estará permeada de gêneros do discurso, pois todos os nossos enunciados (nossas falas) estão sedimentadas por uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, atesta Kock e Elias (2007).

Dando continuidade nesta discussão, precisamos reconhecer antecipadamente a relevância da utilização dos gêneros textuais na formação dos alunos, não somente na bagagem cultural que os referidos podem assegurar durante as práticas sociais, mas também, nas aprendizagens angariadas que o domínio dos gêneros pode proporcionar, para tal, é condição *sine qua non* lograr a competência metagenérica, sendo esta a capacidade de reconhecer, compreender, produzir e se apropriar dos mais variados gêneros que temos contato diariamente (BAKHTIN, 1992; KOCK; ELIAS, 2007).

Nessa consonância, Kock e Elias (2007) enfatizam que os indivíduos desenvolvem essa competência metagenérica e trazem novas formas de interação, ao passo de se envolver nas diversas práticas sociais, ensejando a sua produção e compreensão dos gêneros textuais, orientando assim a confecção de nossas práticas comunicativas.

O renomado Bakhtin, primeiro autor a elucidar o conceito de gênero, ainda define três tópicos fundamentais acerca do gênero, o primeiro demonstra que cada âmbito social tem a existência dos gêneros, o segundo a respeito dos elementos que o especificam: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e por último, não menos importante, que a escolha do gênero é determinada pela esfera, a necessidade, os participantes, a vontade enunciativa ou intenção do locutor (BAKHTIN, 1992). Correlacionando essas ideias, Schnewky (2004) parte para uma interpretação mais aprofundada dos estudos de Bakhtin, salientando outras três fases, de princípio os gêneros são eleitos a partir de uma situação que reflete em certo número de parâmetros: finalidade, destinatários e conteúdo na qual será elaborada uma base de orientação para a ação discursiva, num segundo momento, essa base instaura uma escolha paradigmática do gênero dentro de um conjunto de possíveis, no interior da esfera que tenha ocorrido à troca, e em uma localidade que define o conjunto de gêneros, passando para a terceira, que mesmo os gêneros sendo flexíveis, têm estabilidade e se caracterizam por um plano comunicacional.

Desta maneira, o trabalho escolar desde cedo com os gêneros textuais provoca num grau gigantesco de domínio futuramente, haja vista, que seu aproveitamento esteja correlacionado com as propostas de letramento. Em outras palavras, quando um indivíduo começa a compreender/codificar o código (letras e números) avança seu nível de aprendizagem básico para um nível pleno, que é justamente aquela pessoa letrada que consegue interpretar e compreender textos mais elaborados, analisa e verifica as partes comparando com outras informações, distingue as características de cada tipo textual, realiza resumos e até inferências, assim o mesmo estabelece ser possível no gerenciamento de regras de conduta, seleção linguístico-discursiva e estruturas de composição utilizadas, todos esses proveitos almejados faz parte da competência comunicativa (MARCUSCHI, 2002; SCHNEUWKY, 2004).

Frente à explanação acima, se mostra inequívoco destacar que uma pessoa já alfabetizada e letrada desenvolve facilidades em reconhecer os gêneros textuais, sobretudo quanto ao seu conteúdo, forma e abordagem do assunto, isto é, se pegarmos, por exemplo, um manual de instruções é acionado mecanismos que indiquem seguir ações, indicações e ou instruções para determinado comportamento já definido em busca de um resultado. Agora, considerando uma fábula, outras antecipações podem ser feitas, seguindo é claro todas as experiências com gêneros, podemos saber que haverá personagens (animais e seres inanimados), fundada em conjunções e sequenciadores, empregando uma moral em seu final (KOCK; ELIAS, 2007).

Em vista disso, os gêneros criam expectativas de compreensão mútua, que de acordo com Marcuschi (2002) os tipos textuais referem-se pela natureza linguística de sua composição, sendo elas: os tempos verbais, relações lógicas, estilos, aspectos lexicais e sintáticos, que podem gerar atribuições internas (linguísticas e formais), situando nas modalidades: narração, argumentação, exposição, descrição e

injunção. Melhor dizendo, quando há o predomínio de uma dessas sequências, teremos então textos, argumentativos, ou narrativo, ou expositivo, ou descritivo ou injuntivo. Para conhecer de maneira aprofundada a tipologia textual, selecionei alguns exemplos e caracterizações dos mesmos. Iniciando pela narração (personagens, tempo, espaço, verbos no passado, conjunções, sequenciadores e outros, são observados em fábulas, contos de fada, lendas). Partindo para a descrição (uso de adjetivos, verbos, qualificadores para descrever algo, na qual são constatados em diários, relatos, laudo, currículo). Em seguida, aos textos expositivos (demonstram caráter denotativo para a exposição de algo, são vistos em reportagens, entrevistas). Logo após, temos a argumentação (que se utilizam muitas premissas contrárias ou favoráveis, pontos de vista, comumente em resenhas críticas, carta do leitor e crônica argumentativa). Por fim, os textos injuntivos (caracterizado pelo modo imperativo, que busca explicar ações e métodos para chegar num resultado, relativo às propagandas, manual de instruções, bula de remédio, receita de bolo e afins).

Tendo em vista esses fatos, compreende-se a grandiosa abrangência inferida pelos gêneros textuais, já que, demonstram estar paralelamente em nossas situações sociais, ora numa notícia de jornal, ora numa receita, ora num bilhete, ora numa carta, ora numa novela, ora num manual, encontraremos alusão a vários desses gêneros, por isso, o papel da Língua Portuguesa seria “desenvolver nos alunos capacidades para se apropriarem criticamente dos diversos gêneros que circulam socialmente, independentemente da esfera social a que pertencem, sem tomá-los como objetos estanques, puramente estruturais” (BARROS; VALENTE, 2015, p. 76). Marcuschi (2002) direciona que no caso da tipologia textual há o predomínio da identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras, já no gênero textual são textos materializados em situações comunicativas, se fundam em critérios externos da ação prática, circulação sócio-histórica, conteúdo temático, estilo e afins.

De forma bem sintética, os pontos basilares são abordados nesse parágrafo, os gêneros possuem três características: composição, conteúdo e estilo; e quando se reúne uma coleção ou agrupamento dos referidos, temos uma “colônia ou constelação de gênero” (BRÄKLING, 2000), também chamado de “conjunto e sistemas de gêneros” (BAZERMAN, 2005), exemplificando colônia de gêneros, seria quando dentro de um livro temos a apresentação, introdução, prefácio e assim por diante, na qual cada um desses é um gênero permeado de um suporte, por esses fatos temos outro conceito nevrálgico que é justamente o suporte, sendo este o amparo, alicerce que reúne os mais variados gêneros dentro de si, exemplos de suporte são muitos, entre eles temos: livros, revistas, jornais, sites. E quando ocorre a hibridização ou também conhecida como intergenericidade, há a mistura de um gênero textual dentro de outro gênero, ou seja, uma tirinha que tem receita, uma propaganda que possui instrução, uma charge com piada, dentre outros exemplos.

De acordo com Kock e Elias (2007), a intertextualidade intergêneros é o fenômeno na qual um gênero pode assumir forma de outro, tendo em vista sua função de comunicação. Não apenas isso, ainda resta o conceito de heterogeneidade tipológica, que muito se parece com a hibridização, mas neste caso, seria a mescla de características de vários textos num gênero, um caso muito corriqueiro é das fábulas, que possuem uma mistura de narração e descrição, outro exemplo clássico é a redação do ENEM, que é de natureza dissertativo-argumentativo.

Marcuschi (2002, p. 48) “ênfatisa que os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos, a presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada heterogeneidade tipológica”. Prezando explicar tudo, demonstro por fim, as diferenças entre gênero primário e secundário, o primeiro incluso nas relações informais do dia a dia, como bilhetes, receitas; e os secundários que são sistematizados pelo homem, mais elaborados e com linguagem formal, sendo trabalhos científicos: teses, artigos e afins (BAKHTIN, 1992).

DISCUSSÃO

Definidos os principais conceitos no tópico anterior, percebe-se que para desenvolver no trabalho pedagógico desde os anos iniciais o uso dos gêneros textuais é necessário que haja diversas transformações nos alunos, uma vez que passando do nível rudimentar da alfabetização, que se tem a compreensão do código e o seu domínio, transcorrendo para o letramento (domínio e capacidade de ler e escrever nas práticas sociais contextualizadas a sala de aula) e o nível pleno de alfabetização, é abarcado o crescimento da produção, interpretação e utilização dos mais variados gêneros, adquirindo a competência comunicativa

para saber utilizar e se apropriar os gêneros em seu dia a dia, desta maneira, a concepção de língua contemporânea para a formação do leitor é a interacionista: autor-texto-leitor partindo dos estudos de Vygotsky (VYGOTSKY, 2001).

Nesse panorama: “defendemos a leitura como uma atividade de produção de sentidos, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos, em um processo de interação entre autor, a situacionalidade de produção e recepção do texto/gênero, e os elementos textuais propriamente ditos” (BARROS; VALENTE, 2015, p. 78). É inequívoco que o ato da leitura é o começo para conhecer novas palavras, aprender relevantes informações, ter uma bagagem cultural, atribuir significado e relacionar com outros textos, aguçando a imaginação e ao reconhecimento das perspectivas do autor, as situações, ambientes perpassadas na história, além de provocar a transformação do leitor. Assim, podemos dizer que a leitura partindo do raciocínio da concepção de língua interacionista, “é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 1999, p. 9), isto é, o autor do texto exerce influência importantíssima nos leitores com base na mediação auferida pelo texto escrito e suas interações futuras.

Consonante aos apontamentos descritos acima, o célebre referencial teórico Geraldi (1999) difundiu muitas abordagens no que se refere às práticas de leitura na escola, visto que, pesquisas salientam que no Brasil, mais de 50% da população possuem problemas linguísticos, atualmente, com a pandemia de covid-19, Borges (2022), aponta que 33,8% dos indivíduos possuem déficit na compreensão de textos e na escrita, desta forma, uma das soluções propostas pelo autor seria modificar o foco do ensino que hodiernamente se preocupa com gramática, para a ênfase na leitura (centrando na leitura dos textos, produção dos textos e análise linguística) permitindo mitigar a artificialidade em sala de aula, o domínio efetivo da língua padrão em sua modalidade oral e escrita, e numa amplitude social, fomentar o empoderamento que a dominação da língua reflete nas pessoas (BORGES, 2022).

Por isso, é necessário despertar nos alunos a condição leitora e escritora, transfigurar o foco da metalinguagem para a leitura, reconstruindo o texto através da leitura atribuindo-lhe significação, o papel do docente em respeitar a variante linguística do discente e promover a passagem de uma linguagem coloquial/informal para uma formal e adequada aos diferentes ambientes sociais.

Com essa organização, Geraldi (1999) propõe possíveis posturas ante o texto. A primeira sendo a leitura por busca de informações, que seria extrair uma informação do texto, assim estará respondendo uma questão prévia dessa leitura que é o “para quê”, a mesma leitura possui duas formas de orientação, a com roteiro e a sem, gerando como resultado no aprofundamento e discernimento do aluno frente ao que está implícito e explícito dentro do texto, aliando o eixo entre buscar uma informação e no relacionamento com outros textos.

O segundo tipo de leitura é o estudo do texto, que precisamos desenvolver a interlocução leitor/texto/autor, localizar a estrutura, objetivos, formato, dentre outras características presentes no texto de tal modo que aconteça uma análise das informações contidas, ou seja, é estudar por meio da leitura determinado texto. Em seguida temos a leitura do texto – pretexto, que nada mais é que a utilização de um texto, por conseguinte ocorrer à produção de outro texto sobre a mesma temática, ensejando diversas elaborações seguindo o assunto que fora antes lido, transcorrendo uma narrativa em um teatro, um poema numa música satírica, ilustrar uma HQ, gincana, dentre outros pretextos que para produção de outros textos (GERALDI, 1999).

O último é a leitura por fruição do texto, tendo em vista que o ato de leitura se tornara algo coercitivo para os alunos, transformar essa ação em prazerosa, sem cobranças para que desde cedo tomem hábito pela leitura e não fique desinteressado para com os livros, resultando então, o gosto pelo descobrimento das informações, é claro que neste contexto é preciso ter o caminho do leitor, o circuito do livro e que não há leitura qualitativa no leitor de um livro como princípios (GERALDI, 1999).

CONCLUSÃO

Chega-se à conclusão do respectivo artigo, efetuado mediante a revisão bibliográfica, percebendo que o estudo dos gêneros se mostra assíduo entre autores da esfera linguística e educacional, tal frequência auferida é respaldada principalmente pelo proponente Bakhtin (1992), primeiro referencial a definir o conceito de gêneros e delimitar o terreno para outros escritores, propondo a amplitude ensejada pela utilização do referido no ambiente escolar.

Essa relação proveitosa dos gêneros para com os alunos demonstra diversas melhorias na aprendizagem e na configuração interacional dentro da sociedade, haja vista, que promove a compreensão, diferenciação e produção de variados textos, desenvolve as capacidades reflexivas do aluno em conceber diferentes pontos de vistas, argumentos por meio dos gêneros que produz, melhora a linguagem oral e escrita, domínio da norma linguística de prestígio social quando a situação exige, gerencia regras de conduta, seleção linguística-discursiva e estruturas de composição (competência comunicativa), angaria o empoderamento e na introdução nos mais diferentes ambientes das práticas sociais.

Diante disso, observa-se um cenário preocupante quanto à implementação dos gêneros no ensino-aprendizagem das crianças, Geraldi (1999) crítica a forma com que a alfabetização brasileira se encontra atualmente, enfocando especialmente na gramática e deixando de lado a leitura. Desta maneira, é condição essencial para os docentes do século XXI trabalhar desde os anos iniciais com os gêneros, mediando cada fase num gênero proporcional à fase/natureza das crianças, gerando futuramente alunos adaptados para a interlocução entre os gêneros e tipologias textuais tanto no espaço escolar, quanto fora das escolas, no sentido de mostrar que os gêneros se fazem presentes em nosso cotidiano e conhecer todas as suas perspectivas um fator promitente de sucesso social.

Portanto, inserir gêneros textuais ocasiona impactos significativos na formação do aluno, que pode chegar num nível pleno de conhecimento quando permeado nessa concepção, ou permanecer no nível básico e trivial de conhecimento, não transformando assim a realidade e nem rompendo barreiras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. C. **Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular língua portuguesa**. PNAIC: Salvador, 2015, p. 9-20.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952/1992.

BARROS, E. M. D.; VALENTE, T. A. **Alfabetismo, letramento e gêneros: conceitos iniciais**. UENP/GP, 2015, p. 67- 84.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, I. F. **Déficit na alfabetização dobrou com a pandemia**. Rádio Senado, Educação. 2022.

BRÄKLING, K. L. **Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro**. Campinas: Mercado de Letras, p.221-247, 2000.

FERREIRA, E. A. G; LUIZ, F. T; REMENCHE, M. L. R. **Gêneros textuais e letramento literário: uma proposta inicial de trabalho em sala de aula**. Ed: Assim, 2012, p. 149-169.

FERREIRA, E. A. G. **Mediadores de leitura**. Assis: Núcleo editorial proleitura, 2015.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

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

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo, Ed: Contexto, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriele Pieretti Flausino, Janiele de Souza Santos Uchelli

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, SP. E-mail: gabriele.pieretti@hotmail.com

RESUMO

O ensino de ciências deve proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertam a inquietação diante do desconhecido. Dessa maneira, a ciência deve proporcionar a inquietude e não ser neutra e memorizada deve ser compreendido, questionada e pesquisada pelas crianças (BIZZO, 2002). O objetivo geral da pesquisa foi verificar como os professores trabalham o ensino de ciências na educação infantil e se contribui para a alfabetização científica das crianças. Como objetivos específicos foram elencados: a) Conhecer as práticas utilizadas pelos professores no ensino de ciências com as crianças pequenas; b) Entender a percepção de ensino de ciências pelos professores e, c) Identificar se são trabalhadas atividades diversificadas para o ensino de ciências. A pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro, um levantamento descritivo e bibliográfico de nove estudos sobre a temática e, no segundo momento, a pesquisa de campo em duas escolas, uma pública e outra particular de uma cidade localizada no interior do Oeste Paulista. Participaram da pesquisa duas professoras da educação infantil. Para a coleta de dados, foi realizada um total de 10 observações, sendo cinco em cada escola, e posteriormente, realizada a aplicação de um questionário junto as professoras. Foi possível elaborar um e-book como material pedagógico de apoio aos professores com a proposta de seis atividades práticas que promovem práticas experimentais investigativas e que podem auxiliar os professores da educação básica para a alfabetização científica na educação infantil.

Palavras-chave: Ensino de ciências; Alfabetização científica; Educação infantil.

SCIENCE TEACHING AND THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC LITERACY IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

Science teaching should provide all students with the opportunity to develop skills that awaken their uneasiness in the face of the unknown. In this way, science should provide restlessness and not be neutral and memorized, it should be understood, questioned and researched by children (BIZZO, 2002). The general objective of the research was to verify how teachers work with science teaching in early childhood education and if it contributes to children's scientific literacy. As specific objectives were listed: a) To know the practices used by teachers in science teaching with young children; b) Understand the perception of science teaching by teachers and, c) Identify whether diversified activities are worked on for science teaching. The research was carried out in two stages: in the first, a descriptive and bibliographical survey of nine studies on the subject and, in the second, field research in two schools, one public and the other private, in a city located in the interior of Oeste Paulista. Two teachers of early childhood education participated in the research. For data collection, a total of 10 observations were made, five in each school, and later, a questionnaire was applied to the teachers. It was possible to elaborate an e-book as pedagogical material to support teachers with the proposal of six practical activities that promote investigative experimental practices and that can help basic education teachers for scientific literacy in early childhood education.

Keywords: Science teaching; Scientific literacy; Child education.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

La enseñanza de las ciencias debe brindar a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades que despierten su inquietud ante lo desconocido. De esta forma, la ciencia debe generar inquietud y no ser

neutra y memorizada, debe ser entendida, cuestionada e investigada por los niños (BIZZO, 2002). El objetivo general de la investigación fue verificar cómo los docentes trabajan con la enseñanza de las ciencias en la educación infantil y si contribuye a la alfabetización científica de los niños. Como objetivos específicos se enumeraron: a) Conocer las prácticas utilizadas por los docentes en la enseñanza de las ciencias con los niños pequeños; b) Comprender la percepción de la enseñanza de las ciencias por parte de los docentes y, c) Identificar si se trabajan actividades diversificadas para la enseñanza de las ciencias. La investigación se realizó en dos etapas: en la primera, un levantamiento descriptivo y bibliográfico de nueve estudios sobre el tema y, en la segunda, una investigación de campo en dos escuelas, una pública y otra privada, en una ciudad ubicada en el interior del Oeste Paulista. En la investigación participaron dos docentes de educación infantil. Para la recolección de datos se realizaron un total de 10 observaciones, cinco en cada escuela, y posteriormente se aplicó un cuestionario a los docentes. Se logró elaborar un e-book como material pedagógico de apoyo a los docentes con la propuesta de seis actividades prácticas que promuevan prácticas experimentales investigativas y que puedan ayudar a los docentes de educación básica para la alfabetización científica en educación infantil.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias; Alfabetización científica; Educación infantil.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências objetiva levar o conhecimento sobre as experiências com o meio ambiente, as vivências, as transformações do mundo e o desenvolvimento humano, sendo esses temas de muito interesse para todas as crianças, pois despertam nos pequenos, habilidades que estimulam questionamentos, curiosidades e suposições de hipóteses, afinal de contas a ciência envolve tudo, e na escola eles têm maiores oportunidades de aprender teorias e práticas que possam subsidiar as respostas de alguns fenômenos.

Segundo Rosa (2007) os temas que são trabalhados na ciência, em quase sua maioria são a partir dos questionamentos das crianças, como: por que a chuva some do chão? Por que o céu é azul? Como os pássaros voam? E conectar isso nas aulas pode vir a criar mais interesse, tendo em vista que as crianças vão ter suas perguntas respondidas através da ciência e do método científico.

De acordo com Romanatto e Viveiro (2015) a pergunta e a tentativa de buscar uma resposta é aquilo que move o conhecimento científico. Os alunos da educação infantil fazem indagações há todo o tempo, e tentam achar as respostas aonde é mais acessível para eles, ou seja, nos professores, e cabe ao professor incentivar e indagar cada vez mais o aluno para que ele continue com seus questionamentos e buscas.

Bizzo (2002) diz em seu livro que é necessário perceber a importância que o conhecimento científico traz para a formação dos alunos, pois no conhecimento o aluno se depara com possibilidades reais, onde ele começa a reconhecer e entender.

Partindo disso, é muito importante que o aluno se sinta parte de um processo de conhecimento, e isso acontece quando o professor se abre para que eles levantem suas ideias, argumentem, confrontem os conhecimentos científicos, e assim, conseqüentemente a construção do conhecimento será realizada a partir de todos os envolvidos em uma sala, e não somente a partir da fala do professor (BRAZ, 2020).

Para afirmar isso, Sagan (2006) diz que a ciência é mais que um corpo de conhecimento: é um modo de pensar. A consequência de uma metodologia assim é que a alfabetização científica se torne de qualidade e realmente adquirida, formando alunos pensantes e não apenas reprodutores.

Nesse direcionamento, Lustosa (2013) menciona o quanto o ensino de ciências ao longo dos anos tem sido trabalhado como uma memorização, e não em um contexto histórico e filosófico. Por isso, o autor destaca como é importante que haja uma mudança nesse quesito, pois a ciência precisa ser passada aos alunos de maneira verdadeira e não neutra, e o quanto os professores são importantes nesse processo, porque quanto mais professores pensarem e se especializarem para que o ensino de ciências seja mediado dessa maneira, o conhecimento da ciência na aprendizagem dos alunos terá uma nova perspectiva.

Como dito por Braz (2020), os laboratórios das escolas tem sido somente para guardar materiais, porém, ao trabalharmos com as crianças nesses laboratórios, fazendo pesquisas através de experiências e práticas manipulativas, haverá mais um avanço nesse processo, principalmente quando falamos que as crianças devem através dos conhecimentos da escola entender o mundo em que vivem, e nada melhor do

que a ciência e as experiências para mostrar isso a elas.

Romanatto e Viveiro (2015) destacam pontos importantes no processo de alfabetização científica e que devem ser observados nos alunos: a compreensão do mundo e a realidade física. Esses dois pontos vão dizer muito sobre o modo em que a criança vai adquirir o conhecimento, pois quanto mais perto as realidades do aluno estiver, maior será o seu interesse e sua compressão. Além disso, é importante que o professor leve em consideração as experiências vivenciadas e o contexto de cada aluno.

Nessa perspectiva, o interesse dedicado pela pesquisadora para esse tema diz respeito a preocupação que vem tendo com o futuro científico e com a defasagem da alfabetização científica, ao perceber, durante as experiências de estágio em escolas públicas, que muitos alunos do ensino fundamental dos anos finais não compreendem a ciência como deveriam, demonstrando pouco interesse. Porém, a hipótese é que essa falta de interesse e conhecimento diz respeito as práticas e atividades realizadas no processo de ensino da ciência nos anos iniciais da alfabetização.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a educação infantil é dividida em 5 campos de experiência, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, sendo esse último o campo de experiência que trabalha o ensino da ciência com as crianças.

Na BNCC (2018) é dito que é necessário que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possa utilizá-los em seu cotidiano, isto é dito no campo de experiência espaço, tempos, quantidades, relações e transformações, explicando assim o que deve ser passado para as crianças ao ensinar ciências, dizendo o que elas têm como direito de aprendizagem.

Por isso, os objetivos dessa pesquisa foi verificar como os professores trabalham o ensino de ciências na educação infantil e se contribui para a alfabetização científica das crianças. Como objetivos específicos buscamos conhecer as práticas utilizadas pelos professores, entender a percepção de ensino de ciências por parte dos professores e identificar atividades experimentais, investigativas e contextualizadas para o ensino de ciências.

Para reafirmar o quanto é importante que a ciência seja trabalhada dessa forma, Bizzo (2002) apresenta que o ensino de ciências deve proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido. Dessa maneira, a ciência deve proporcionar uma inquietude e não ser neutra e memorizada, deve ser compreendida, questionada e pesquisada por eles, e isso só vai acontecer se eles tiverem motivação por parte de seus professores.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Na busca de encontrar respostas para os objetivos elencados nesta pesquisa, inicialmente foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica, de abordagem qualitativa e descritiva. Em um segundo momento foi realizada a aplicação de questionário junto aos professores de duas escolas do interior do Oeste Paulista, com pesquisa de campo por meio da técnica da observação em sala de aula.

Com relação à pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os estudos que foram realizados sobre o ensino de ciências para a educação infantil, bem como, os estudos que versam a alfabetização científica nesta mesma faixa etária, entre os anos de 2018 até 2023.

Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica visa mostrar, portanto, todo o material daqueles que já fizeram estudos sobre esse tema. As bases de dados selecionadas para o levantamento bibliográfico foram as plataformas e bibliotecas eletrônicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico.

Com relação a pesquisa qualitativa, é importante destacar o que Minayo (1994) apresenta, que nesta abordagem se trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A pesquisa qualitativa leva a pesquisa a um ponto mais profundo segundo a autora, tornando-se, mas profunda nos significados, deixando de ser somente termos técnicos e “vazios”, vai a fundo à resposta para entender os motivos nela presentes.

Como se trata de uma pesquisa descritiva e qualitativa houve uma maior descrição dos dados coletados e estudados, ou seja, um aprofundamento dos detalhes encontrados. A pesquisa qualitativa foi como um suporte do início ao fim, onde tem o papel de completar aquilo que já foi estudado ou

elaborado, deixando cada vez mais completos e bem descritos os tópicos da pesquisa.

Após todo o levantamento bibliográfico e qualitativo, foi realizada a segunda parte da pesquisa, a aplicação do questionário e observações realizadas por meio da pesquisa de campo, que segundo Gil (2002) procura muito mais o aprofundamento das questões propostas. Sendo assim, o estudo de campo aprofunda a pesquisa, acrescentando e completando aquilo que foi adquirido de maneira que o pesquisador vá a campo para “testes”, funcionando como um fechamento a pesquisa bibliográfica para ter uma melhor coleta de dados, fornecendo assim também para a área da pesquisa algo bem completo, que pode colaborar em outras pesquisas.

Lakatos e Marconi (2003) corroboram apresentando que a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema. Ao fazer uma pesquisa e se utilizar de pesquisa de campo muitos problemas podem ser solucionados, ainda mais quando falamos de educação, através de uma nova visão e métodos.

Segundo Gonsalves (2001) a pesquisa de campo exige do pesquisador um contato mais direto, e através deste contato o pesquisador consegue coletar os dados necessários para a pesquisa, de fato trabalhar com o tema da pesquisa, pois terá o contato com o local e pessoas. Cabe ressaltar a importância da documentação de todos os dados coletados, para evidenciar a veracidade da pesquisa.

A pesquisa de campo, portanto, foi realizada em duas escolas de educação infantil, uma pública e outra particular de uma cidade localizada no interior do Oeste Paulista. Os participantes foram dois professores que lecionavam aula de Ciências para a educação infantil. Como critério de inclusão foi definido professores que lecionassem conteúdos referentes ao ensino de ciências na educação; e critérios de exclusão foi utilizado a recusa do participante na pesquisa e a não concordância do mesmo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Como a pesquisa envolve seres humanos, teve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e Plataforma Brasil sob o Protocolo: 60186622.5.0000.5515.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave e operadores: "Ciências" AND "Educação Infantil" e "Alfabetização Científica" AND "Educação Infantil" nas bases de dados já apresentadas anteriormente. Inicialmente foram localizados um total de 21 trabalhos, no entanto, ao fazer a leitura de cada um deles, apenas nove trabalhos foram selecionados, pois apresentavam a importância do ensino de ciências na educação infantil, a importância da utilização de novas metodologias para o trabalho das ciências e sobre a forma como a alfabetização científica deve ser pensada e executada.

Para a organização dessa etapa da pesquisa, os estudos foram organizados conforme apresentado no Quadro 1, com o título dos trabalhos, autores, ano de publicação e as base de dados em que foram localizados.

Quadro 1. Levantamento bibliográfico de estudos sobre o tema entre os anos de 2018 a 2023.

Título	Autores	Ano	Base de dados
Apontamentos sobre o ensino de Ciências na Educação Infantil	Renata Gonçalves Vieira Ademir de Souza Pereira Hiraldo Serra	2018	Google Acadêmico
O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências	Rodrigo Bastos Cunha	2018	SciELO
O ensino de Ciências na Educação infantil: Relatos de Sala de Aula	Sthéfany Zaida Silva do Amparo e Ana Cristina Ribeiro Vaz	2020	Google Acadêmico
Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente	Monique Aparecida Voltarelli Eloisa Assunção de Melo Lopes	2021	SciELO
Ensino de ciências na educação infantil: uma	Edith Gonçalves Costa	2021	SciELO

proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS)	Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida		
Possibilidades de Educação em Ciências na Educação Infantil	Suzane Cristina de Carvalho Pucu Zilda Gláucia Elias Franco	2022	Google Acadêmico
Mochila das descobertas: a Ludicidade e o Ensino de Ciências na Educação Infantil	Lucas Peres Guimarães Denise Leal de Castro	2022	Google Acadêmico
O Ensino de Ciências na Educação Infantil: A importância da constante formação do professor	Ana Carla Souza da Silva Cassimiro	2022	BDTD
Problematizações sobre o ensino de ciências por investigação na educação infantil	Jackson Ronie Sá-Silva Adilson Luis Pereira Silva Otávio Augusto de Moraes Alan Jhones da Silva Santos	2023	Google Acadêmico

Fonte: Autores (2023).

No artigo “Apontamentos sobre o Ensino de Ciências na educação infantil” (2018) os autores destacam o ensino com enfoque no método contrutivista, onde o próprio aluno participa ativamente do seu processo de aprendizagem. No decorrer do artigo, destacam os pontos positivos que esse método oferece, que através dessa abordagem a aprendizagem acontece de forma mais espontânea e interativa, porém, destacam também a importância que o professor tem nesse processo, pois deve proporcionar experiências que estimulam os conhecimentos prévios das crianças, para que a metodologia de ensino de ciências na educação infantil funcione bem.

Cunha (2018) em seu trabalho destaca diversos autores que estudaram a fundo a questão do letramento científico, onde só a alfabetização científica não vai trazer um conhecimento completo sobre a área. O autor destaca que é essencial que haja o letramento, pois com ele é possível diferenciar as fases de domínio das habilidades em ciências dos alunos. Destaca também a escassez de trabalhos publicados sobre o letramento científico, e afirma que, embora tenham alguns sobre a alfabetização científica, ainda é um número pequeno comparado a outras pesquisas.

O artigo de Amparo e Vaz (2020) destaca a importância que o professor tem nesse processo do ensino de ciências, o quanto o preparo do professor faz diferença, mas não somente nos conteúdos, como também na metodologia para que possa proporcionar formas de ensino em que o aluno investigue, questione, crie hipóteses e seja um ser ativo na construção de seus conhecimentos e não somente um receptor.

O trabalho de Costa e Almeida (2021) traz a questão da interdisciplinaridade, o trabalho é tem o foco na utilização da abordagem CTS, ou seja, Ciências, Tecnologia e Sociedade na educação infantil, com enfoque no lúdico, onde através da visão deles as crianças aprendem muito mais. O trabalho corrobora com os demais quanto à importância de se iniciar esse trabalho na educação infantil para a promoção de diversas habilidades e conhecimentos científicos por parte das crianças.

Ambos os trabalhos de Cassimiro (2022) e Voltarelli e Lopes (2021) foram feitas pesquisas em escolas, com observação de professores, e como atuam no ensino de ciências. Esses trabalhos colocam como foco a formação do docente nesse processo, que deve ser constante para a educação científica dos alunos; destacam que os professores devem estar atentos nas experiências que irão proporcionar aos alunos, focando na realidade local e cultural de cada sala, para que haja um ensino de ciências de qualidade, na qual os conteúdos científicos fazem parte de sua realidade e do mundo em que estão inseridos.

Na pesquisa de Guimarães e Castro (2022) foi feito um trabalho com professoras atuantes na educação infantil do município de Barra Mansa (RJ), onde foi apresentada a mochila científica, que depois, por sugestão das professoras mudou o nome para mochila das descobertas. Foram feitos dois encontros com as cinco professoras e um terceiro onde compareceram 230 docentes da área. O intuito da pesquisa era mostrar aos professores as diversas formas de se ensinar ciências, e como é importante sair do tradicional. Durante a pesquisa, é citado que foi passado às professoras novas formas de trabalhar a

investigação dos alunos através de brincadeiras, que foram utilizadas por elas posteriormente e puderam notar resultados positivos.

Pontos de vista bem parecidos foram destacados no artigo “Possibilidades de Educação em Ciências na Educação Infantil” (2022) onde os autores entrevistaram professores e também avaliaram planos de aulas, dando sugestões para que as aulas saiam do modelo tradicional de ensino. Essa pesquisa foi feita em Manaus (AM), onde foi avaliado pelos pesquisadores o currículo que a cidade tem sobre a educação infantil, relacionando com a BNCC e mais documentos norteadores. Eles trouxeram dados históricos sobre o ensino de ciências, mostrando o quanto é recente na história ensinar ciências na educação infantil. Durante todo o trabalho destacam o quanto é importante o ensino das ciências nesta faixa etária, e que, através deste ensino e dos demais, as crianças serão formadas integralmente, com qualidade para serem adultos críticos, com conhecimentos, habilidades e principalmente, que se interessam pela investigação como um todo.

No artigo “Problematizações sobre o ensino de ciências por investigação na educação infantil” (2023) os autores mostraram o quanto o ensino de ciências por investigação na educação infantil faz diferença no aprendizado dos alunos, principalmente quanto ao desenvolvimento das habilidades. No levantamento de dados que os autores fizeram foi detectado que o tema não tem muitas pesquisas, ainda mais por se tratar do método de ensino por investigação na educação infantil, diante disso, ressaltam um ponto muito importante, que a investigação não vem apenas quando o aluno aprende a ler e a escrever, mas bem antes, ou seja, durante a educação infantil.

PESQUISA DE CAMPO: AS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS E INVESTIGATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas: observação em sala de aula e aplicação do questionário.


Para a realização da primeira etapa, os participantes foram duas professoras denominadas como P1 e P2. P1 tem 35 anos, tem magistério e possui licenciatura em Letras, e atua há 16 anos na escola. Já P2, tem 37 anos, tem magistério e Licenciatura em Pedagogia e há 17 anos atua na educação básica.

A pesquisa de campo aconteceu em duas escolas, uma pública e uma privada no interior do Oeste Paulista. A escola pública era grande e com aproximadamente 150 alunos, a sala de educação infantil observada contava com 15 alunos com idade entre 3 e 4 anos; uma sala com espaço grande, banheiro, mesas para se sentarem em grupos, muito brinquedos, mas com poucos recursos didáticos. Na escola privada havia cerca de 20 alunos com a idade entre 5 e 6 anos, na sala observada possuíam carteiras individuais e muitos recursos didáticos.

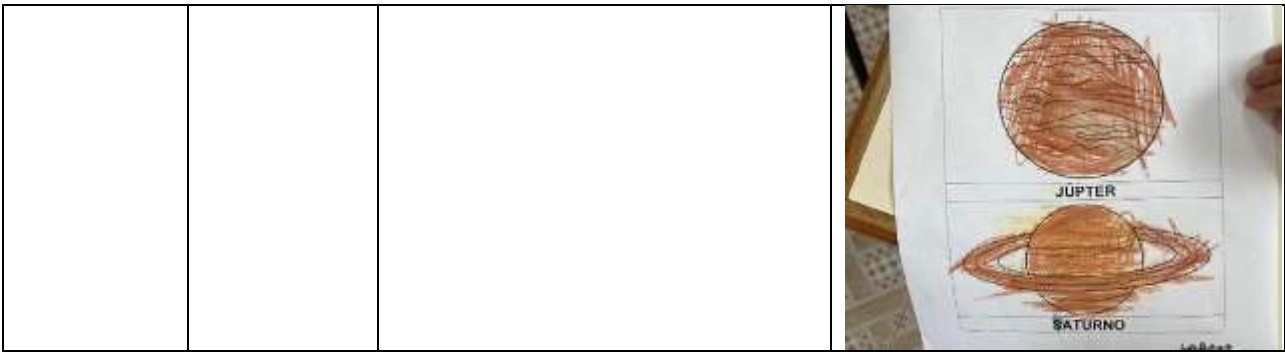
Em cada escola, foram observadas cinco aulas. Para registro das observações, a pesquisadora utilizou uma ficha de observações cujo objetivo foi coletar dados sobre como o professor apresenta e trabalha os conteúdos de ciências, como ela tira as dúvidas dos alunos, quais estratégias a professora utiliza durante a aula, qual campo da BNCC trabalha e quais recursos e espaços da escola utilizava.

Depois de realizadas as observações e registro dos fatos elencados na ficha de observação, foram organizados dois quadros com o objetivo de organizar as temáticas de cada aula, os conteúdos que as professoras trabalharam com as crianças e, principalmente, o registro de atividades que evidenciassem a abordagem prática do trabalho com as ciências e com as práticas experimentais. Dessa forma, pode-se observar no Quadro 2, as propostas de P1 na escola 1, e no Quadro 3, as propostas trabalhadas pela professora P2 na escola 2.

Quadro 2. Observação das atividades trabalhadas pela professora P1.




Data	Tema da aula	Proposta e objetivo de atividade	Registro
21/10/2022	Observação do borboletário	-Utilizar o desenho como forma de expressar o pensamento. -Estimular a criatividade.	Imagem 1: Desenho de aluno 



			sobre observação do borboletário.
26/10/2022	Dia e noite/ Movimentação da Terra	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar o dia e a noite. - Identificar e nomear as escalas de tempo: manhã, tarde e noite. - Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, etc). 	<p>Imagem 2: Cartaz sobre o dia e a noite.</p> 
27/10/2022	Metamorfose	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer todos os processos da metamorfose na massinha (fixação). -Coordenação motora fina, criatividade. 	<p>Imagem 1: Fases da bobaleta em massinha.</p> 
01/11/2022	Conhecendo o sistema solar	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades de expressão artística por meio da manipulação de e exploração de diversos materiais. - Estimular a curiosidade pelo universo. - Evidenciar fenômenos da natureza. - Identificar e nomear os elementos do céu e do espaço. - Conhecer histórias que falem do Universo e seus elementos. - Entender a importância do Sol e do nosso planeta. -Trabalhar e estimular a oralidade. -Enriquecer o vocabulário. 	<p>Imagem 4: Atividade sistema solar</p> 
04/11/2022	Conhecendo o sistema solar	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a curiosidade pelo universo. - Identificar e nomear os elementos do céu e do espaço. - Conhecer histórias que falem do Universo e seus elementos. - Entender a importância do Sol e do nosso planeta. -Trabalhar e estimular a oralidade. -Enriquecer o vocabulário. 	<p>Imagem 5: atividade sistema solar</p>



Fontes: Autores (2023).

Quadro 3. Observação das atividades trabalhadas pela professora P2.

Data	Tema da aula	Proposta e objetivo de atividade	Registro
28/10/2022	5 Rs consumo consciente	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os recursos naturais e todo o processo até a nossa casa. - Indenticar os 5 Rs do consumo consciente. - Interação com o cotidiano deles. 	<p>Imagem 6: Atividade na apostila</p>  <p>sobre consumo consciente.</p>
03/11/2022	Exposição dos brinquedos com materiais reciclageveivs	<ul style="list-style-type: none"> -Construção de um brinquedo com material reciclado. -Exposição na sala dos brinquedos reciclados. 	<p>Imagem 7: Atividade ta apostila sobre a construção de um brinquedo com materias reciclaveis.</p> 
18/11/2022	Cuidados com o solo	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura e roda de conversa com atividade impressa na apostila. -Realizar um desenho representando um solo conservado e outro poluido. 	<p>Imagem 8: Atividade da apostila sobre cuidados com o solo.</p> 

22/11/2022	Compostagem	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar compostagem. - Identificar resíduos e para qual cesto vão para a reciclagem. 	<p>Imagem 9: Atividade da apostila sobre reciclagem.</p> 
25/11/2022	Plantação de mudas	<ul style="list-style-type: none"> - Plantar na horta - Cooperação da comunidade - Alimentação saudável 	<p>Imagem 10: Pé de tomate plantado pelos alunos.</p> 

Fonte: Autores (2023).

A segunda etapa se desenvolver a partir da aplicação de um questionário junto às professoras. É importante destacar que algumas questões foram diferentes por serem aplicadas a professoras de turmas com faixas etárias diferentes.

O questionário foi entregue para as professoras responderem e logo após, foi organizado um quadro com as quatro perguntas que destacamos mais importantes para esse estudo. No questionário, elas colocaram o que é ensinar ciências, o que entendem sobre a alfabetização científica e quais metodologias gostam de usar para ensinar ciências. Ambas responderam todas as questões sem resistência e com clareza em suas repostas, como pode ser observado no Quadro 4:

Quadro 4. Reposta da professoras quanto as perguntas sobre o que é ciências e alfabetização científica e como gostam de ensinar ciências.

Professora 1		Professora 2	
O que é ensinar ciências para você?	<i>Levando em consideração a faixa etária com a qual estou envolvida, ensinar ciências é proporcionar aos alunos novas descobertas e fazer com que eles possam começar a entender um pouco mais sobre o planeta e contribuir para sua preservação.</i>	O que é ensinar ciências para você?	<i>Ensinar ciências é contribuir com pequenas ações no dia a dia para desenvolver nas crianças atitudes conscientes diante dos recursos naturais, para sua conservação.</i>
O que você entende por alfabetização científica?	<i>Entendo como uma etapa de um processo que capacita os alunos para novos aprendizados, ou seja, trata-se de conhecimentos trabalhados em espiral, partindo do mais simples e concreto, colocando o aluno como protagonista para que ele perceba o mundo</i>	O que você entende por alfabetização científica?	<i>Alfabetização científica auxilia na formação do aluno, tem como objetivo os conhecimentos científicos e visa promover mudanças no dia a dia, promovendo benefícios para as pessoas, a sociedade e para o meio ambiente.</i>

	<i>de maneira diferente, a descobrir, explorar, indagar por meio de sua própria rotina.</i>		
Como você gosta de ensinar ciências para as crianças?	<i>Costumo ensinar ciências para as crianças por meio do lúdico e do concreto. Promovo discussões a partir das quais surgem novos conceitos trazidos por elas que possibilitam novos conhecimentos e aprendizagens.</i>	Como você gosta de ensinar ciências para as crianças?	<i>Gosto de ensinar ciências com aulas dinâmicas, onde realizo conversas e reflexões em roda sobre assuntos que envolve o dia a dia dos alunos, trazendo dicas práticas, como o consumo consciente, cuidados com o meio ambiente, reciclar o lixo. Tudo envolvendo seu cotidiano para assim ter sentido o ensino de ciências e contribuir em sua formação como cidadão consciente.</i>
Descreva pelo menos duas metodologias utilizadas por você para ensinar ciências.	<i>Metodologias: 1- Aprendizagem ativa: estimular o uso de todos os sentidos na exploração do ambiente. Nessa ação, a criança é colocada como protagonista que experimenta o mundo, então podem explorar. São “provocadas” a pensar sobre o tema. 2) Em um segundo momentos, as ideias dos alunos são documentadas em forma de registro – desenhos- onde colocam no papel o que vivenciaram.</i>	Descreva pelo menos duas metodologias utilizadas por você para ensinar ciências.	<i>Uma das metodologias são as situações problema que envolve o dia a dia deles, pesquisas, exploração do meio e do próprio corpo. E atividades investigativas.</i>

Fonte: Autores (2023).

PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise da pesquisa foi realizada com base nos estudos de Bardin (2011) que tem como objetivo apresentar apreciação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. Bardin (2011) classifica a análise de conteúdos como método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas, ou seja, a análise de conteúdo não deixa também de ser uma análise de significados, pois ela extrai as comunicações e a interpretação, deixando os paradigmas de lado.

Para completar, Bardin (2011) diz que a análise de conteúdo é a manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma realidade que não ficou clara na mensagem, ou seja, a análise vai além do que está escrito, pois ela foca na comunicação, e a partir dela, é possível obter a interpretação. Assim, os dados coletados foram organizados em temas que emergiram após a sistematização minuciosa da observação realizada e da análise das respostas das professoras.

Foram organizadas quatro categorias conforme destacados na sequência:

Tema: Ensino de ciências - o ensino de ciências na educação infantil foi respondido por ambas as professoras como uma forma de conscientização para os cuidados com o planeta, porém deve ser mais do

que somente a conscientização, as aulas devem sim apresentar os conhecimentos nessa área, mas também, demonstrar afeição pelos conteúdos no sentido de transmitir o interesse verdadeiro, afinal só vai haver conscientização de fato se o aluno se interessar pelo conteúdo.

Pensando nisso é essencial que essa mediação e o estimular o interesse pela ciência comece desde a educação infantil, afinal esta faixa etária é muito importante e só ganhou direito e visibilidade há pouco tempo em nosso país.

Tema: Práticas para o ensino de ciências - P1 diz como gosta de ensinar ciências: *“Costumo ensinar ciências para as crianças por meio do lúdico e do concreto.”* Ao se tratar da educação infantil é de extrema importância o ensino lúdico, na imagem do borboletário que fizeram fica claro esta abordagem, pois inicialmente houve explicação (teoria), como apresentado na imagem do cartaz das fases da borboleta, e na sequência, houve a prática investigativa por meio da atividade de experimentação com os próprios alunos construindo um borboletário para acompanharem as fases da metamorfose da borboleta.

Tema: Alfabetização científica - sobre a alfabetização científica é possível perceber que as professoras se confundiram com a definição do conceito, mas realizaram a prática sem entender muito bem a relação da teoria. As respostas sobre essa temática não eram precisas, P1 destacou que *“Entendo como uma etapa de um processo que capacita os alunos para novos aprendizados, ou seja, trata-se de conhecimentos trabalhado em espiral, partindo do mais simples e indo para o concreto, colocando o aluno como protagonista para que ele perceba o mundo de maneira diferente, a descobrir, explorar, indagar por meio de sua própria rotina”*; no entanto, P1 mesmo não tendo uma resposta completa, utiliza o termo “pupa” ao invés de casulo com as crianças. Pupa é um termo científico e evidencia a ação da leitura e escrita científica como prática social, mesmo que de modo empírico. Sobre esse momento, pode-se notar que os alunos fixaram muito este termo, pelo fato de P1 também ter utilizado uma música nesse processo de aprendizado. Já a P2 pesquisou a resposta na internet sobre o que entendia sobre a alfabetização científica e não conseguiu argumentar sobre a definição.

Tema: Metodologias para o ensino de ciências - As respostas de ambas as professoras sobre as metodologias utilizadas foram muito boas, elas relataram trabalhar conteúdo do dia a dia dos alunos e uma prática mais contextualizada; criar rodas de conversa; andar pela escola para trabalhar a exploração e investigação. Além disso, outra proposta evidenciada por P1 foi a de solicitar aos alunos que ao final de suas aulas elaborem desenhos sobre o que aprenderam naquele dia.

Ao realizar essas análises, pode-se destacar que o ensino de ciências para os professores ainda é visto somente como uma forma de salvar os recursos de nosso planeta, porém a discussão desse estudo se intensifica na seguinte questão: se não preparamos os alunos para a leitura e escrita de termos científicos, e a paixão pela ciência, quem serão os futuros cientistas que realmente irão ajudar na conservação e sustentabilidade do nosso planeta? O professor dentro do processo de aprendizagem tem um papel importantíssimo na formação do ser humano, e neste caso, estimular a curiosidade e as habilidades para as áreas das ciências exatas e da terra.

Portanto, mesmo verificando resultados muito positivos nas metodologias e práticas utilizadas, foi possível notar um grande contraponto no próprio conhecimento sobre o ensino de ciências e a importância da alfabetização científica por parte das professoras.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM E-BBOK DIVERTIDO

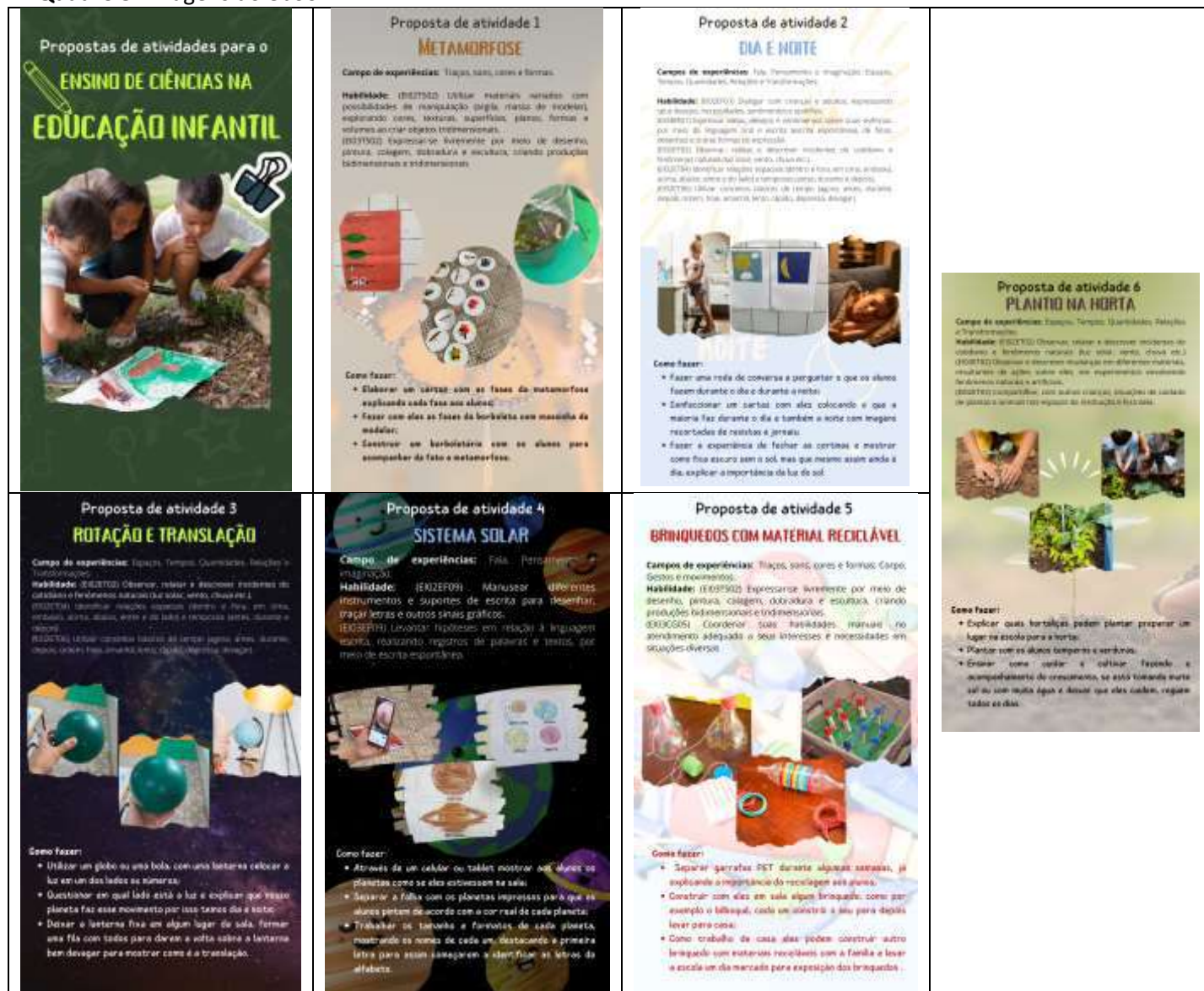
Como forma de divulgação dos resultados para as participantes da pesquisa, bem como toda a comunidade acadêmica e científica, foi elaborado um e-book, como um material pedagógico de apoio aos professores com a apresentação didática de seis propostas de atividades que puderam ser observadas durante a pesquisa. As propostas apresentam atividades experimentais investigativas e, que poderá ainda, auxiliar outros professores no processo de ensino de aprendizagem de ciências na educação infantil.

As propostas de atividades foram nomeadas com os seguintes títulos: *Metamorfose, Dia e Noite, Rotação e Translação, Sistema Solar, Brinquedos com material reciclável e Plantio na Horta.*

Com base na BNCC, Cada proposta conta com a descrição do campo de experiência e habilidades. Ainda são apresentadas imagens ilustrativas, que em sua maioria foram obtidas por meio dos registros feitos nas observações, e uma breve e objetiva descrição de como o professor pode realizar as atividades com seus alunos.

O material foi disponibilizado em um arquivo .pdf, que poderá ser baixado por qualquer usuário. O Quadro 5 apresenta as imagens da capa e as páginas de cada proposta de atividade.

Quadro 5. Imagens do ebook



Fonte: Autores (2023).

CONCLUSÃO

O ensino de Ciências na educação infantil é de extrema importância pois ele vai trabalhar o investigar das crianças desde de pequenos ajudando no futuro nas formações de hipóteses e até na opinião, sendo de extrema importância no letramento científico, pois aprendendo desde novos é muito mais fácil, trabalha a curiosidade a criatividade com as suposições e claro o mais importante uma gama muito grande de conhecimento e desenvolvimento.

Este estudo teve como objetivo geral verificar como os professores trabalham o ensino de ciências na educação infantil e se contribui para a alfabetização científica das crianças. Como objetivos específicos, foi proposto conhecer as práticas utilizadas pelos professores para o ensino de ciências com as crianças pequenas, entender a prática de ensino de ciências por parte dos professores e identificar se são trabalhadas atividades experimentais, investigativas e contextualizadas para o ensino de ciências.

Durante a pesquisa bibliográfica conseguimos ressaltar três pontos importantes, o primeiro a formação dos professores, é essencial uma boa formação aos professores principalmente para ensinar ciências para a educação infantil e o quanto faz diferença nessa área professores com boas formações. Segundo ponto o ensino de ciências vem tendo uma maior visibilidade a pouco tempo, principalmente

em relação as escolas, e principalmente se tratando do ensino infantil, e através de estudos na área é possível perceber o quanto esse avanço no ensinar desde pequenos faz uma grande diferença para nosso planeta e futuro. Por fim o terceiro ponto é o letramento e a alfabetização científica que entra no que foi destacado no segundo também, através da compreensão das palavras científicas acontece um aumento muito bom nas habilidades dos alunos para a área da ciência e dos estudos como um todo também.

Como resultados das observações nas escolas, tivemos na Escola 1 – que se trata de uma escola pública, diversas práticas e atividades experimentais, como o processo de metamorfose da borboleta e o sistema solar. Na Escola 2 que é privada a prática foi o plantio de alimentos na horta e a produção de brinquedos com matérias recicláveis e utilização de livro didático.

Tudo que foi proposto nos objetivos deste estudo foram atingidos, observamos professores de duas escolas, uma privada e uma pública, foram observados estratégias de ensino, metodologia e domínio sobre o ensino de ciências para a educação infantil, conseguimos atingir o objetivo graças a abertura de ambas as escolas para a nossa pesquisa e das professoras também, que desde o início estiveram bem receptivas.

A pesquisa desde o início se preocupou a devolutiva aos professores e escolas que foram observadas, pois o intuito maior da pesquisa e ressaltar as atividades que são usadas nas escolas se possível também ajudar com ideias para novas atividades ou até melhorias para as atividades já utilizadas pelas professoras. Com isso elaboramos um E-book com sugestões de atividades após essa pesquisa, atividades que foram usadas pelas professoras e outras.

A ciência não pode ser neutra e memorizada pelas crianças, mas compreendida, questionada e pesquisada, e isso só irá acontecer se as crianças tiverem motivação por parte de seus professores. Foi possível concluir que a alfabetização científica foi trabalhada positivamente na educação infantil e proporcionou a transformação do conhecimento científico, porém é possível sempre melhorar principalmente no conhecimento dos professores sobre este tema.

REFERÊNCIAS

AMPARO, S.Z.S; VAZ, A.C.R. O ensino de Ciências na Educação Infantil: Relatos de Sala de Aula. O ensino de Ciências na Educação Infantil. Quím. nova esc. - São Paulo-SP, BR. Vol. 42, N° 4, p. 359-367, NOVEMBRO 2020. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc42_4/09-RSA-04-20.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023. <https://doi.org/10.21577/0104-8899.20160219>

BARDIN, L. ANÁLISE DE CONTEÚDO. Edição 70. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 24 maio de 2022.

BARRETO, A. C. F.; BRICCIA, V. CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS E DOCUMENTOS OFICIAIS?. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 6, p. 1-18, out./dez. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889. Acesso em: 28 fev. 2022. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.10093>

BIZZO. N. Ciências: fácil ou difícil?. 2ª edição 5ª impressão. São Paulo. Editora Ática, 2002. 144p. Cap 1 p. 17-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofin_al_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRAZ. D. H. O. O ensino de ciências em uma perspectiva histórico- dialética. São Carlos- SP. Pedro & João Editores. 2020. 94p. Cap. 1. p. 13-18.

CASSIMIRO, A. C. S. S. O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a importância da constante formação do professor. 2022 Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2022.

COSTA, E. G; ALMEIDA, A. C. P. C. Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e21043, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CUNHA, R. B. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 27-41, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010003>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo. Editora Atlas S.A.2002. 57p. p.44- 45, p.52-53. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GUIMARÃES, L.P; CASTRO, D. L. MOCHILA DAS DESCOBERTAS: A LUDICIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista de Educação, Ciências e Matemática* v.12 n.3 e6194 2022 ISSN 2238-2380. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/6194>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GONSALVES, E.P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. fundamentos de Metodologia Científica. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2003. 311p. p.186. Disponível em: <https://Users/Gabi/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LUSTOSA, M.S. O olhar docente sobre o ensino de ciências da natureza no fundamental II em Campina Grande, PB. 2013. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. 2013. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2745/1/PDF%20-%20Mariana%20Silva%20Lustosa.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MESQUITA, A. S.; GRANDO, R. C. Promovendo a alfabetização científica e tecnológica nos Anos Iniciais a partir do livro infantil Vacinas. *REnCiMa*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-22, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2951>. Acesso em: 29 fev. 2022. <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n3a29>

MINAYO, M. C. S. et al. PESQUISA SOCIAL: TEORIA MÉTODO E CRIATIVIDADE. 21ª edição. Petrópolis- RJ. Editora Vozes. 2002. 80p. Cap 1 p.21-22. Disponível em: <file:///C:/Users/Gabi/Downloads/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PUCU, S. C. C; FRANCO, Z. G. E. Possibilidades de Educação em Ciências na Educação Infantil. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 9, e23811931729, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31729>. Acesso em: 14 mar. 2023. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31729>

ROMANATTO, M. C.; VIVEIRO, A. A. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. *Ciências da Natureza no ciclo da Alfabetização*. Caderno 8. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, Diretoria de apoio à gestão educacional. 2015. 104p. p. 7-11.

ROSA, R. T. D. Ensino de Ciências na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROSA, S. V. R. LUDICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo. 2015. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/131016/svrr.2015.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SANTOS, F. M. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, mai. 2012. Resenhas. ISSN 1982- 7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: file:///C:/Users/Gabi/Desktop/Projeto%20de%20pesquisa/resenha%20analise%20de%20dados.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

SAUERBIER, J.; VIECHENESKI, J. P.; SILVEIRA, R. M. C. F. NÚCLEO DE ESTUDOS DOCENTES COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS. / Investigações em Ensino de Ciências - V26 (2), pp. 349- 377, 2021. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/2371>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SÁ-SILVA, J.R. et al. PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.9.n.01. jan. 2023. ISSN - 2675 - 3375. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/8334>. Acesso em: 13 mar. 2023. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i1.8334>

SCHROEDER, E.; ROGÉRIO, A. SABERES DA NATUREZA E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: O COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. ISSN 1982-4866. Revista Dynamis. FURB, Blumenau, v. 20, n. 2, p. 3-19, 2014. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/5145>. Acesso em: 29 fev. 2022.

VIEIRA, R. G; PEREIRA, A. S; SERRA, H. APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.8, n.24 p.113-123, set./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/102>. Acesso em: 14 mar. 2023. <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i24.10261>

VOLTARELLI, M. A.; LOPES, E. A. M. Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e75394, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75394>. Acesso em: 13 mar. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75394>

O ESTUDO SOBRE OS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) PRESENTES NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Cíntia Benites Fabel, Cristiano Amaral G. Di Giorgi, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

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

RESUMO

A presente pesquisa propõe a análise das políticas públicas em Educação e suas articulações com as demais políticas sociais. O principal objetivo é analisar as leis brasileiras que garantem os direitos das crianças com transtorno do espectro autista e as formas como essas leis se estruturam na perspectiva de inclusão escolar. Para isso, apresenta o conceito do Transtorno do Espectro Autista, exibindo suas características e posteriormente demonstrando os benefícios da inclusão das crianças no âmbito escolar, à luz das leis existentes no ordenamento jurídico brasileiro no âmbito federal, estadual e municipal em vigor que garantem a efetividade da proteção jurídica, respeitando e aplicando o princípio da dignidade humana, além da articulação direta com os princípios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) presentes na Agenda 2030. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, que promove a interpretação do conjunto de leis relacionadas à inclusão escolar do indivíduo com TEA e as possibilidades de sua efetivação. Nesse sentido, a pesquisa possui um conteúdo interdisciplinar e flutua pela seara legal e social, discutindo diretamente o direito e proteção jurídica das crianças com transtorno de espectro autista, bem como das leis que regulam a inclusão escolar das crianças perante a sociedade. Conclui-se que existe um modelo mais preciso dos direitos das pessoas com TEA, o que ajuda a definir o compromisso do Brasil com o perfil e as necessidades desse público, assim como o aparato federal, também disponível no estado de São Paulo, também inclui um compromisso contextual com os direitos das pessoas com TEA, inclusive no tratamento de questões familiares, o que fortalece o processo de compreensão almejado pela pesquisa.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Crianças; Leis brasileiras; Ordenamento jurídico brasileiro.

THE STUDY ON THE PRINCIPLES OF SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) PRESENT IN THE BRAZILIAN LEGAL SYSTEM

ABSTRACT

This study analyses Brazilian public policies in Education and their relationship with other social policies. The main objective is to analyse Brazilian legislation that protects the rights of children on the autism spectrum and the effectiveness of these laws in school inclusion for these children. It presents the concept of Autism Spectrum Disorder and its characteristics, and then shows the benefits of inclusion of children in the school environment, in the light of existing laws in the Brazilian legal system at federal, state, and municipal levels. The purpose of these laws is to ensure the effectiveness of legal protection, respecting and applying the principle of human dignity, in addition to the principles of the Sustainable Development Goals (SDGs) present in the 2030 Agenda. This study is a literature review to help with the interpretation of the several pieces of legislation related to school inclusion for children on the autism spectrum. Therefore, it had an interdisciplinary content that fluctuated between the legal and social fields, directly discussing the rights and legal protection of children with autism spectrum disorder, as well as the laws that regulate the school inclusion of children. It is concluded that there is a more accurate model of the rights of people with ASD, which helps to define the Brazil's commitment to the profile and needs of this public, as well as the federal apparatus, also available in the state of São Paulo, also includes a contextual commitment to women's rights.

people with ASD, including dealing with family issues, which strengthens the process of understanding sought by the research.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder; School inclusion; Children; Brazilian laws; Brazilian legal system.

EL ESTUDIO SOBRE LOS PRINCIPIOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) PRESENTES EN EL SISTEMA JURÍDICO BRASILEÑO

RESUMEN

Esta investigación propone el análisis de las políticas públicas en Educación y sus articulaciones con otras políticas sociales. El objetivo principal es analizar las leyes brasileñas que garantizan los derechos de los niños con trastorno del espectro autista y las maneras en que estas leyes se estructuran en la perspectiva de la

inclusión escolar. Por esta razón, la investigación Para ello, busca presentar el concepto de Trastorno del Espectro Autista, visualizando sus características y posteriormente demostrando los beneficios de la inclusión escolar de estos los niños en el ambiente escolar, según el entendimiento a la luz de las leyes existentes en el ordenamiento jurídico brasileño a nivel federal, estatal y municipal vigentes, que garantizan la efectividad de la protección jurídica legal respetando y aplicando el principio de la dignidad humana, además de la articulación directa con los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentes en la Agenda 2030. Se trata de una investigación bibliográfica y documental con enfoque cualitativo, que promueve la interpretación del conjunto de leyes relacionadas con la inclusión escolar del individuo con TEA y las posibilidades de su efectividad en la inclusión escolar. En ese sentido, tiene un contenido interdisciplinario y transita por el campo jurídico y social, discutiendo directamente el derecho y la protección jurídica de los niños con trastorno del espectro autista, así como las leyes que regulan la inclusión escolar de los niños en la sociedad. Se concluye que existe un modelo más preciso de los derechos de las personas con TEA, que ayuda a definir el El compromiso de Brasil con el perfil y las necesidades de este público, así como con el aparato federal, también disponible en el estado de São Paulo, también incluye un compromiso contextual con los derechos de las mujeres personas con TEA, incluido el manejo de problemas familiares, lo que fortalece el proceso de comprensión buscada por la investigación.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista; inclusión escolar; Niños; leyes brasileñas; ordenamiento jurídico brasileño.

INTRODUÇÃO

O autismo, atualmente denominado como Transtorno do Espectro Autista – TEA, tem ganhado relevância nas discussões sociais a partir de estudos que passaram a analisar as características do portador deste transtorno, bem como reconhecer as dificuldades na inclusão escolar das pessoas diagnosticadas.

Devido a sua significativa importância, a presente pesquisa procura observar se a inclusão educacional de crianças com TEA nas escolas regulares tem sido recorrente na literatura especializada e investigar se as leis sobre o autismo são aplicadas nos estados e municípios.

A educação é um direito de todos, diante disso pretende-se responder as seguintes indagações: de que forma essas leis estruturam a perspectiva de inclusão escolar das pessoas com Transtorno do Espectro Autista? Como tem sido garantido o direito à educação das crianças portadoras deste transtorno no ensino regular em nível federal e estadual? Quais são as leis brasileiras que garantem os direitos das crianças com Transtorno do Espectro Autista?

Desta forma, para responder tais questões desenvolvemos a pesquisa através de pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa a partir da análise documental e bibliográfica, bem como legislações internacionais e nacionais que regulam o acesso à educação da pessoa com deficiência, conseqüentemente, do indivíduo com TEA.

De mesmo modo, busca-se relacionar a temática desta pesquisa com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos na Agenda 2030. De acordo com Lima e Morong (2017), pode-se considerar o autismo relacionado ao objetivo 3: saúde e bem-estar, uma vez que a criança autista tem direito de gozar de políticas que busquem melhorar o diagnóstico e tratamento.

Além da relação com o ODS 3, também é possível observar a estreita relação do tema frente aos objetivos: 4 "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" e 16 "Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis", cuja afinidade com o presente projeto de pesquisa se torna

ainda mais clara com a alínea 16 b. "Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável".

Esta pesquisa possui grande relevância para o âmbito da educação, pois ela visa não apenas analisar as legislações existentes em âmbito nacional e internacional que garantem o acesso à educação das crianças com TEA nas escolas, mas refletir sobre o transtorno e analisar o processo educacional da inclusão escolar das crianças com TEA. Assim, justifica-se a necessidade de estudar as leis que garantem os direitos das crianças com TEA, bem como reconhecer as dificuldades na inclusão escolar das pessoas diagnosticadas com o transtorno.

Considerando esses pressupostos iniciais, esta pesquisa teve como objetivo analisar a legislação pertinente aos direitos da criança com TEA e as perspectivas de inclusão escolar presentes no ordenamento jurídico em nível federal, estadual e municipal, além do direito à Educação e as perspectivas de educação inclusiva no Brasil, do ponto de vista legal, atrelado aos ODS da Agenda 2030, e dos direitos à proteção da pessoa com deficiência no Brasil, especificamente às pessoas com TEA e identificar ações desenvolvidas para a inclusão escolar de crianças com TEA nos contextos estadual e municipal.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como premissa uma averiguação profunda das legislações específicas sobre os direitos da criança com TEA na inclusão escolar e se as referidas leis vêm sendo efetivadas na perspectiva da Educação.

A pesquisa, em uma abordagem qualitativa do materialismo dialético através do conhecimento social, busca a transformação da realidade vivenciada, tanto no plano de conhecimento como no histórico-social. Nessa perspectiva:

Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos (SILVEIRA; CÔRDOVA, 2009, p. 31).

Ademais, trata-se de uma pesquisa que busca verificar quais são as leis brasileiras que garantem os direitos das crianças com TEA e qual é o seu acesso à educação escolar.

Foi realizada uma revisão bibliográfica, visando obter informações sobre o Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. O tema da inclusão educacional de crianças com TEA nas escolas regulares tem sido recorrente na literatura especializada, com o intuito de investigar se as leis sobre o autismo são aplicadas nos estados e municípios, bem como a efetividade das leis sobre a inclusão escolar dos autistas nestes ambientes.

Dessa forma, a pesquisa se baseia nas construções teóricas por meio do estudo de doutrinadores do âmbito jurídico da análise de dispositivos legais, de convenções e declarações, de vigência nacional e internacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

APORTE TEÓRICO: DEFINIÇÕES DE TEA E INCLUSÃO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro do Autista (TEA) é caracterizado por um déficit no desenvolvimento, seja na comunicação, na socialização ou no comportamento. Segundo CUNHA, 2009:

O termo "autismo" tem sua origem do grego *autos*, e significa, "dentro de si mesmo", esta definição retrata a grande introspecção característica das pessoas autistas, uma vez que pela dificuldade em concentra-se ao ambiente acaba por apresentar um repertório curto de interesses e uma dificuldade acentuada em relacionar-se com as demais.

De acordo com Santos (*apud* LUGO; ALVIANI, 2017, p. 16), Bleuer utiliza o termo autista referindo-se a pessoas afetadas pela esquizofrenia que apresentavam comportamentos que atualmente são reconhecidos como pessoas autistas.

Segundo Pereira (2020, p. 15), em 1943 durante um de seus atendimentos psiquiátricos, Leo Kanner verificou características comuns entre onze crianças que eram seus pacientes e que diferenciavam

das demais crianças em relação a interações sociais, a partir de então Kanner buscou pesquisar sobre o assunto.

Continuando com o pensamento de Pereira (2020, p. 16), os estudos de Leo Kanner foram essenciais para descoberta desse novo transtorno, pois anteriormente à sua pesquisa, chegou-se a pensar que o motivo da criança ter o comportamento indiferente seria por causa dos pais, especialmente pelo lado materno, as chamadas “mães-geladeira”.

De acordo com Grinker (*apud* PEREIRA, 2020, p. 16), o especialista em educação infantil John Watson observou em sua pesquisa que as mães protetoras prejudicam a formação de seus filhos e os aconselham a não serem afetuosos, evitando beijá-los e dar carinho e tratá-los como jovens adultos para não “estragá-los”.

Nesse sentido, Kanner criou uma lista de verificação de traços comuns em crianças com TEA, em três áreas, ou seja, relações sociais, a comunicação e a linguagem, e a persistência na invariância do ambiente:

As relações sociais. Para Kanner, o ponto fundamental da síndrome do autismo era ‘a incapacidade de relacionar normalmente com as pessoas e situações’, e fez a seguinte reflexão: ‘desde o princípio há uma extrema solidão autista, algo que ignora ou impede a entrada de tudo que vem de fora à criança.

A comunicação e a linguagem. Kanner destacou também um amplo conjunto de deficiências e alterações na comunicação e na linguagem das crianças autistas. [...] Ele notou a ausência de linguagem em algumas crianças com autismo e um uso estranho por parte daquelas que a possuem [...].

A “insistência na invariância do ambiente”. A terceira característica foi a inflexibilidade, a adesão rígida a rotinas e a insistência sobre a igualdade. Kanner comentou até que ponto se reduz drasticamente a gama de atividades espontâneas no autismo [...]. Kanner relacionava esta característica com outra muito própria do autismo: a incapacidade de perceber ou conceituar totalidades coerentes e a tendência para representar as realidades de forma fragmentada e parcial (GOMEZ; TERÁN, 2014, p. 462).

De acordo com Bordini e Bruni, 2014 (*apud* REDMERSKI, 2018, p. 40), o conceito de Transtorno do Espectro Autista está associado a dificuldades e habilidades, desde condições mais severas (mais dependência de outros) até condições mais relaxadas (mudanças sutis e maior autonomia pessoal), conforme menciona. Dessa forma, a gravidade do autismo pode ser determinada de acordo com o nível de comunicação social e funcionamento comportamental de cada indivíduo.

Segundo Pereira (2020, p. 18), os critérios de diagnóstico do transtorno precisam ser uniformizados e o CID (Classificação Internacional dos Transtornos Mentais e de Comportamento) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em 1965, tiveram um papel fundamental para trazer as características do autismo.

Segundo Pereira (2020, p. 18), as edições do CID, o Transtorno do Espectro Autista não aparece nas primeiras edições do CID, a CID-1 e a CID-7, a partir do CID-8, é mencionado e incluído no grupo denominado “esquizofrenia”, enquanto no CID-9, o autismo começa a se adequar nos grupos de psicoses infantis. É importante ressaltar que a CID-10 e o DSM-4 classificam o TEA no grupo global de Transtornos do Desenvolvimento, considerado uma síndrome, referindo-se a um grupo de sintomas.

Conforme Pereira (2020, p. 19), o termo Transtorno do Espectro do Autismo foi acrescentado no DSM-5, publicado em 18 de maio de 2013, em sua versão mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana, como uma possível manifestação de outros transtornos do neurodesenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual.

É necessário mencionar sobre a educação inclusiva, assunto pertinente a esta pesquisa, pois a educação e a escola refletem nos padrões culturais, sociais e econômicos, fato que será explicado pela literatura especializada, a qual oferece diversas noções e papéis da educação.

Segundo Mantoan (*apud* REDMERSKI, 2018, p. 24), a inclusão significa a capacidade de compreender e reconhecer o outro, e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com quem é diferente de nós. Dessa maneira, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional baseado nos Direitos Humanos, no qual as diferenças são vistas como características inerentes aos indivíduos.

Para Martinez e Rey (*apud* REDMERSKI, 2018, p. 32), a educação inclusiva considera um trabalho pedagógico que contemple a diversidade de todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidade de

aprendizagem e desenvolvimento, o que tem levado à transformação da escola, ratificando elementos tradicionais como o ensino padronizado e homogêneo do aluno ideal.

Dewey, 1959 (*apud* REDMERSKI, 2018, p. 27), acreditava que a prática docente deve ser direcionada aos interesses dos alunos, a fim de buscar o desenvolvimento humano. Portanto, a escola está empenhada em proporcionar uma prática social que proporcione oportunidades iguais para todos os alunos.

Salienta-se a importância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para esta pesquisa. Segundo Ruano (2016, p. 08), em setembro de 2015, na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova York, 193 Estados Membros se comprometeram a expandir sua luta contra a degradação ambiental com os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de 2030. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável assinados pelos líderes mundiais no Manifesto pela Mudança: Nosso Mundo: Agenda 2030 incluem mudanças climáticas, ecossistemas terrestres, proteção dos oceanos e outros objetivos sistêmicos e globais.

Em suma, os ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) postulam o reconhecimento de que as questões socioecológicas caracterizam as civilizações planetárias atuais que transcendem as fronteiras nacionais. Assim, é preciso ir além do paradigma atual com o novo enfoque que a Grande História nos traz, pois representa uma ferramenta cognitiva para vislumbrar as inter-relações da condição humana em seu contexto terrestre.

Segundo Brundtland (2019), os ODS abordam uma série de aspectos da vida e do desenvolvimento humano: saúde, educação, meio ambiente, paz, justiça, segurança e igualdade. A construção de uma sociedade sustentável depende da ação de todos: governos com leis rígidas, fiscalização adequada das instituições de proteção dos recursos naturais e o comprometimento de todos os cidadãos (ZARIF; KARAM; CAPRONI, 2018).

Os 17 ODS expressam principalmente o compromisso de encontrar um ambiente melhor para as pessoas livres de fome, pobreza e desigualdade, proteção ambiental, consumo responsável, gestão e produção sustentáveis, prosperidade econômica, social e tecnológica, respeito à natureza, promoção da paz, justiça e integração social, participação de todos os países e povos na implementação da Agenda 2030.

Com isso, há a necessidade de articulação dos ODS frente aos direitos da pessoa com TEA, visando compreender de que maneira as ações afirmativas reconhecem esses indivíduos como sujeitos de direitos e que implicações para a melhora da vida e do bem estar dessas pessoas já estão sendo observadas.

TEA E POLÍTICAS PÚBLICAS

LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

Visando apresentar o levantamento prévio sobre a legislação que dá suporte aos direitos das pessoas com TEA é relevante organizar as políticas públicas em nível internacional nacional e estadual.

Na Legislação Internacional, a promulgação pela Organização das Nações Unidas – ONU da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 introduziu a concepção contemporânea de direitos humanos, onde a partir desse documento começou a desenvolver os estudos e legislações sobre os Direitos Humanos e consagrou os direitos a todo e qualquer ser humano proclamando a dignidade da pessoa humana e mudança na sociedade.

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca:

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade, e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum, [...].

O reconhecimento da dignidade e da família humana trouxe direitos iguais e a garantia de uma atenção especial às pessoas com deficiências. Em 1975 foi promulgada a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Nessa Declaração, garantiu-se:

O direito, de todas as pessoas deficientes, sem qualquer discriminação ou discriminação com base na raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões públicas ou outras origens sociais o ou nacional, estado de saúde, nascimento, ou qualquer outra situação que diga respeito ao

próprio deficiente ou de sua família (Art 2º) ao respeito por sua dignidade humana (...) (ONU, 1975, p. 05).

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual os países membros se manifestaram em trazer o acesso à educação e a promoção da equidade. Vejamos o artigo 3º:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNICEF, 1990)

De acordo com a UNESCO (*apud* REDMERSKI, 2018, p. 24), em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade em Salamanca por 88 governos e 25 organizações internacionais. Esse documento apresenta o conceito de educação inclusiva, que reforça o direito fundamental à educação para que todos tenham a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem respeitando características, interesses e habilidades individuais.

Segundo a ONU (*apud* OMOTE, 2018, p. 42), as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras... As escolas terão de encontrar formas linguísticas ou outras... A crença crescente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas na estrutura educativa disponível para as crianças, conduziu ao conceito de escola inclusiva.

De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), (*apud* NEVES, 2018, p. 30), assinada em Nova York, no ano de 2007 e incorporada no ordenamento jurídico em 2008 como emenda constitucional, a partir do artigo 5º, § 3º da Constituição Federal. Dessa forma, as emendas constitucionais estão inseridas em tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro, dentre os quais a Convenção de Nova York é o único tratado internacional com efeito de emendas constitucionais aprovado pela Assembleia Nacional Brasileira.

E ainda, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) descreve as pessoas com deficiência como “aquelas que podem ser impedidas de participar plena e efetivamente na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Convenção utiliza o Princípio da Dignidade Humana como norteador de todas as ações, e é expresso logo no primeiro artigo:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (BRASIL, 2009).

Postos os dispositivos legais internacionais, observa-se que são estabelecidas propostas que indiretamente asseguram os direitos das pessoas com TEA, destacando-se o direito à educação contemplando a participação plena em igualdade de condições, o que significa que, em termos da presente

pesquisa, é possível buscar uma compreensão profunda desses pressupostos internacionais articulados aos pressupostos nacionais, atendendo ao seu primeiro objetivo específico.

Legislação nacional e estadual

Foi promulgada em 05 de outubro de 1988 a Constituição Federal do Brasil, trazendo dispositivos legais e normativos, com o intuito de garantir às pessoas com necessidades especiais os mesmos direitos que as demais.

De início, a Constituição Federal estabeleceu o princípio da dignidade da pessoa humana como direito fundamental. Vejamos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (grifo nosso). (BRASIL, 1988)

Conforme o artigo 5º da Constituição Federal, o princípio da isonomia:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) (BRASIL, 1988).

A Constituição estabelece ainda os princípios relacionados à educação, respaldados pela Declaração de Salamanca, como o princípio da garantia de educação para todos (artigo 205), o da igualdade de condições e permanência na escola, e o artigo 208, sendo o mais específico ao tratar da especialidade do atendimento educacional.

Art. 8. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (...) (BRASIL, 1988).

Além disso o parágrafo 1º, inciso II ao artigo 227 dispõe sobre o desenvolvimento de programas de prevenção e inclusão de adolescentes com deficiência:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988).

O referido artigo traz princípios basilares da dignidade da pessoa humana, resguardando a igualdade entre pessoas, dando importância significativa à acessibilidade e ao respeito a todos.

Quanto a organização do Estado, o constituinte prevê:

CAPÍTULO II - DA UNIÃO

[...]

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

[...] II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal **legislar concorrentemente** sobre:

[...] XIV – proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

[...]

Art. 30. Compete aos Municípios:

I – legislar sobre assuntos de interesse local;

II – suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;

A lei federal 12.764/12 - Lei Berenice Piana, responsável por normatizar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Os incisos I e II do § 1º do artigo 1º definem a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista caracterizando-a da seguinte forma:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Para que ocorra de maneira eficaz o processo de inclusão das crianças, assim previstos em seu artigo 2º, *in verbis*:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado. (BRASIL, 2012).

As pessoas com TEA possuem as mesmas garantias que as pessoas com deficiência, conforme a Constituição Federal. De acordo com o artigo 3º da referida lei:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

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. (BRASIL, 2012)

Segundo Vieira, Amaral e Amaral (2020, p. 19), entende-se que a lei livra pessoas do descaso social, as legitima e facilita suas reivindicações. A norma garante que as pessoas com TEA possuem direitos importantes, como o do acesso à educação e à saúde. Dessa forma, a lei alcançou maior igualdade e proporcionou mais condições para o melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência.

De acordo com Marconi (2020), a introdução da Lei Brasileira de Inclusão de nº 13146/15, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe mudanças significativas no cotidiano das pessoas com deficiência, tais como: direito a educação inclusiva, prioridade na saúde, tutela, tomada de decisão assistida, justiça, etc. O artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, afirma que “A educação é um direito das pessoas com deficiência, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida para maximizar seus talentos, habilidades intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, protegendo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

E ainda, Marconi (2020), menciona que no ano de 2020 foi criada a Lei Romeo Mion, Lei nº 13.977/2020 que altera a Lei 12.764/2012 criando a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), incluindo em sua redação ao artigo 3º-A.

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório

médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador; IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável.

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiriço ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional.

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional.

§ 4º Até que seja implementado o disposto no caput deste artigo, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão de documentos de identificação, para que sejam incluídas as necessárias informações sobre o transtorno do espectro autista no Registro Geral (RG) ou, se estrangeiro, na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou na Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), válidos em todo o território nacional. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020).

A CIPTEA assegura a prioridade nos atendimentos, seja na área da saúde, da educação, ou até mesmo em situações cotidianas, como por exemplo filas de bancos, cinemas e supermercados, beneficiando não só o autista, mas também seu acompanhante. Por ser uma lei muito nova, a implementação dessa carteira ainda não é realidade em todos os estados brasileiros, mas sua regulamentação já é de extrema valia para a proteção dos direitos dos autistas.

Ao observar os dispositivos legais nacionais, é possível identificar um desenho mais específico no que se refere aos direitos das pessoas com TEA, o que pode ajudar a inferir sobre o comprometimento do Brasil frente ao perfil e as necessidades desse público, o que também poderá servir como objeto de análise, contemplando o segundo objetivo específico da presente pesquisa.

A Lei nº 8.742/93 do Estado de São Paulo corrobora diversos benefícios como: o Benefício da Prestação Continuada (BPC) a pessoa com TEA permanente cuja renda mensal per capita da família deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo:

Art. 2º A assistência social tem por objetivos:

I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente:

- a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes;
- c) a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e
- e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família;

II - a vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos;

III - a defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais.

Parágrafo único. Para o enfrentamento da pobreza, a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais. (BRASIL, 1993)

A Lei nº 8.899/94 garante a gratuidade do transporte interestadual da pessoa com TEA que comprove renda de até dois salários mínimos:

Art. 1º É concedido passe livre às pessoas portadoras de deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual. (BRASIL, 1994).

A Lei nº 7.853/1989 institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos da pessoa com deficiência, conforme o artigo 2º:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989).

A Lei nº 10.048/2000 estabelece prioridades ao atendimento às pessoas com deficiência e outros casos:

Art. 1º As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2000)

Parágrafo único. Os acompanhantes ou atendentes pessoais das pessoas referidas no **caput** serão atendidos junta e acessoriamente aos titulares da prioridade de que trata esta Lei.

Art. 2º As repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos estão obrigadas a dispensar atendimento prioritário, por meio de serviços individualizados que assegurem tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas a que se refere o art. 1º.

Parágrafo único. É assegurada, em todas as instituições financeiras, a prioridade de atendimento às pessoas mencionadas no art. 1º. (BRASIL, 2000)

A Lei nº 10.098/2000 dispõe normas e critérios básicos à acessibilidade das pessoas com deficiência:

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros

serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

I - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso. (BRASIL, 2000)

A Lei nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação e o atendimento educacional especializado:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2011)

Em 12 de dezembro de 2016 o Congresso Nacional decretou e sancionou a seguinte Lei:

Art. 1º O § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 98. Será concedido horário especial ao servidor estudante, quando comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o da repartição, sem prejuízo do exercício do cargo.

§ 3º As disposições constantes do § 2º são extensivas ao servidor que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência. (BRASIL, 2012)

A referida lei reduz a jornada de trabalho ao servidor com filhos autistas, dessa forma, anula a necessidade de compensação ou redução dos vencimentos dos servidores públicos, pais de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Assim, foi possível observar que os dispositivos federais que também são acessíveis no Estado de São Paulo contemplam também o compromisso contextual com os direitos das pessoas com TEA, atuando inclusive no direcionamento de questões relacionadas às famílias, o que corrobora com o processo de compreensão almejado por esta pesquisa.

Existem vários verbos em tempo inadequado

- 1- Existem vários verbos em tempo inadequado para um trabalho desta natureza. A linguagem científica caracteriza-se por ser impessoal, informativa e técnica. Portanto deve-se evitar expressões como “observamos” nos ajuda, almejamos, vimos, p. ex.
- 2- Deve haver uma reformulação séria em relação a questão ortográfica e gramatical.

CONCLUSÕES

A pesquisa foi realizada por meio de análise de documentos, ou seja, livros, artigos e dissertações. A seleção dos dados ocorreu por intermédio das leis que garantem os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo.

Foi possível elencar as legislações que dão suporte aos direitos das pessoas com TEA e as perspectivas da inclusão escolar presentes no ordenamento jurídico em nível federal e estadual, a partir de legislações internacionais, nacionais e estaduais. Como, por exemplo a legislação internacional através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 1975, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em 2007. Desde então, surgiram propostas que garantem diretamente os direitos das pessoas com TEA, enfatizando o direito de participar de uma educação considerada em igualdade de condições.

Conforme exposto, as legislações nacionais e estaduais, cujo marco inicial foi a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, conseqüentemente as leis federais, sendo a lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, lei nº 13.977/2020 – Lei Romeo Mion, lei nº 8.742/93, lei 8.899/94, lei nº 7.853/1989, lei nº 10.048/2000 e lei nº 7.611/2011, pode-se concluir que as pessoas com TEA estão relativamente amparadas do ponto de vista constitucional, principalmente com o advento de leis inconstitucionais que regulamentam esses direitos e garantias.

Conclui-se que existe um modelo mais preciso dos direitos das pessoas com TEA, o que ajuda a definir o compromisso do Brasil com o perfil e as necessidades desse público, assim como o aparato federal, também disponível no estado de São Paulo, também inclui um compromisso contextual com os direitos das pessoas com TEA, inclusive no tratamento de questões familiares, o que fortalece o processo de compreensão almejado pela pesquisa.

Não se pode negar que as legislações atribuem importância à educação inclusiva, pois, nesse sentido, o ordenamento jurídico brasileiro traz legislações que garantem os direitos das crianças com TEA. No entanto, embora as legislações corroborem com as garantias dos direitos da pessoa com TEA, a realidade pode ser contrária, a falta de professores especializados para atender as necessidades dos alunos, estrutura física e o currículo da escola podem não ser adequados para esses alunos.

O ordenamento jurídico brasileiro proporciona meios para melhorar a qualidade de vida e os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, porém, a realidade não está de acordo com as garantias fundamentais impostas pela Constituição Federal, pois muitas vezes não são cumpridos devido à falta de regulamentação ou falta de apoio e infraestrutura do governo. É necessária uma ação dos setores interessados para que esta realidade se adeque as legislações imposta para a inclusão das crianças com TEA e essa pesquisa procura ser mais um a passo nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Daniela; BRUNI, Ana Rita. **Transtornos do espectro Autista**. In: ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. (org). Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber. p. 220-230. Porto Alegre: Artmed, 2014

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em: 14 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Lei sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm#art98%C2%A73. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016**. Lei para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13370.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993**. Lei orgânica da Assistência Social. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Lei sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Lei sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – Corde. Brasília, 1989. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Lei sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Lei sobre a prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 08/2018.** Atendimento preferencial às pessoas com Transtorno Espectro Autista nos estabelecimentos públicos e privados. https://camocruz.sp.gov.br/temp/10052023102204arquivo_LeiOrdin%C3%A1ria_0037-2018.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 3.569, de 05 de dezembro de 2022.** Lei sobre a instituição da Carteira de Identificação das Pessoas com Necessidades Específicas. https://camocruz.sp.gov.br/temp/10052023102159arquivo_LeiOrdin%C3%A1ria_0090-2022.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

COSTA M. M. **Análise jurídico-social das políticas públicas de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do ensino superior.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Direito) - Centro Universitário de Goiás, UniGoiás, Goiana, 2021. <https://doi.org/10.29327/565100.1-3>

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

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. esp. 2, jul/dez, 2017, p.120-126. DOI: [10.5747/cs.2017.v01.nesp2.s0124](https://doi.org/10.5747/cs.2017.v01.nesp2.s0124). <https://doi.org/10.5747/cs.2017.v01.nesp2.s0124>

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

GRINKER, R. R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado.** São Paulo: Larrousse do Brasil. 2010.

LUGO, J; ALVIANI, M. El diagnóstico de la psicosis en adultos con trastornos del espectro autista. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.**, v. 37 n.131, 2017.

PEREIRA, M. K. A. **O direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** 2020. Monografia (Especialização) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI. P. L. **A política educacional de inclusão no contexto escolar: Estudos de casos no município de Presidente Prudente/SP.** 2020. Monografia (Especialização) – Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, 2020.

NEVES, O. L. A. **Educação inclusiva: análise das leis de inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista e seus desafios à luz do ordenamento jurídico brasileiro.** 2018. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?r%20a%20todas&f=false>. Acesso em: 07 mar. 2023. <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8>

REDMERSKI, M. O. M. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula.** 2018. Monografia (Especialização) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, L. V. J. **Leis 12.764/2012 e 13.146/2015 (lei brasileira de inclusão):** uma análise das repercussões no tratamento das pessoas com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência (TEA). Monografia (Especialização) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31.

ZARIF, C.; KARAM, C.; CAPRONI, G. **Governança ambiental:** boletim de inovação e sustentabilidade. São Paulo: PUC, 2018.

O MÉTODO DE ENSINO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaina Pereira Duarte Bezerra, Vinicius Azevedo de Moraes

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: janainapereira@unoeste.br

RESUMO

Este artigo, objetivou permitir a aquisição de um novo olhar para a prática pedagógica em sala de aula, uma vez que apresenta um método de ensino que coloca o aluno no centro da aprendizagem e, compreende o professor como o sujeito que assume a função de realizar intervenções e ofertar vivências que permitam a autonomia do aluno. Assim sendo, esse estudo possibilita ao estudante de pedagogia, ter orientações para desenvolver sua atividade laboral além de vislumbrar a realidade vivenciada nas escolas. Conhecida como pedagogia científica, publicado em 1909 e trazido ao Brasil como um sistema de aprendizagem impecável, Montessori ficou conhecido nos quatro cantos do mundo, e sempre bem vista por exercer tudo com muita dedicação. Analisando o referido método de ensino originário da Itália, criado por Maria Montessori, a partir de levantamento feito em bibliotecas virtuais e bases de dados como Scielo e Portal de Periódicos da Capes com os descritores Método Montessoriano, Maria Montessori e Educação Infantil foi possível evidenciar elementos acerca desse método de aprendizagem na infância contextualizando-o à educação brasileira.

Palavras-chave: Método Montessoriano; Maria Montessori; Infância; Educação Infantil; Aprendizagem.

THE MONTESSORIAN TEACHING METHOD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

From reading this article, the reader can acquire a new look at the pedagogical practice in the classroom, the method mentioned in the study places the student at the center of learning, the same with the passage of time is rediscovered and reaching new limits, the teacher is his assistant and performs interventions that allow the student's autonomy. This study makes it possible for the pedagogy student, the future education professional, to have another direction for work and development in the classroom. From there, get a sense of the reality experienced in schools. Known as scientific pedagogy, it was published in 1909 and brought to Brazil as an impeccable learning system, Montessori became known in the four corners of the world, and always well regarded for exercising everything with great dedication. Analyzing the teaching method originally from Italy, created by Maria Montessori, we acquire important knowledge about the current learning method used in Brazilian education. With that, taking advantage of teaching, research and extension, we put in this article, key points and strategies with ways to pass on knowledge without escaping the line of learning used at that time. Therefore, we intend to analyze the educational structure of this method and contextualize it with contemporary Brazilian education.

Keywords: Autonomy; Development; Knowledge; Learning

EL MÉTODO DE ENSEÑANZA MONTESSORIANO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

A partir de la lectura de este artículo, el lector puede adquirir una nueva mirada sobre la práctica pedagógica en el aula, el método mencionado en el estudio sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje, el mismo con el paso del tiempo se va redescubriendo y alcanzando nuevos límites, el docente es su ayudante y realiza intervenciones que permiten la autonomía del estudiante. Este estudio posibilita que el estudiante de pedagogía, el futuro profesional de la educación, tenga otra dirección de trabajo y desarrollo en el aula. A partir de ahí, hacerse una idea de la realidad que se vive en las escuelas. Conocida como pedagogía

científica, fue publicada en 1909 y traída a Brasil como un sistema de aprendizaje impecable, Montessori se hizo conocida en los cuatro rincones del mundo, y siempre bien vista por ejercer todo con gran dedicación. Analizando el método de enseñanza originario de Italia, creado por Maria Montessori, adquirimos conocimientos importantes sobre el método de aprendizaje actual utilizado en la educación brasileña. Con eso, aprovechando la docencia, la investigación y la extensión, ponemos en este artículo, puntos clave y estrategias con formas de transmitir conocimientos sin salirse de la línea de aprendizaje utilizada en ese momento. Por lo tanto, pretendemos analizar la estructura educativa de este método y contextualizarlo con la educación brasileña contemporánea.

Palabras-chave: Autonomía; Desarrollo; Conocimiento; Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

Criada por Maria Montessori com grande desfecho na Itália, tal inovação coloca o aluno no centro da aprendizagem, ela propõe diferentes modelos de participação das crianças, com um ensino inclusivo, as crianças não necessitam obrigatoriamente de papel e caneta.

Quando Maria Montessori decidiu que queria ser pedagoga, já havia estudado muito e sempre concluído seus projetos com excelência. Antes de se dedicar a vida de pedagoga, Maria Montessori se formou em medicina, na Itália, se formou em engenharia e depois de algum tempo criou o seu método de ensino, através de muito estudo e grandes pesquisas, conseguiu um espaço naquela época, algo muito difícil de se ter.

Com o passar dos anos, desenvolveu a sua pedagogia, chamada de pedagogia científica, onde a observação era o principal ponto de partida do professor.

Em 1909, seu método foi publicado e trazido ao Brasil como pedagogia científica, com um sistema de aprendizagem impecável, Montessori ficou conhecida pelos quatro cantos do mundo, e sempre bem vista por exercer tudo com muita dedicação.

Maria Montessori escreveu vários livros, entre eles o que relata como funciona a chamada pedagogia científica, um livro cheio de complexos relativo a respeito da criança e como ela vai se descobrindo a cada dia, quando Montessori escreveu a obra, ela trabalhava numa creche de um bairro popular em Roma, que recebia crianças pobres, sem condições e muitas vezes em extrema pobreza, a partir daí surgiu o motivo pelo qual a autora decidiu estudar sobre o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças.

Em seu livro, ela relata todas as experiências que adquiriu ao longo da carreira, de como observava o desempenho das crianças, manuseando os números, as palavras, os desenhos tudo o que ali trabalhava em sala de aula.

MONTESSORI, M. (1909). A descoberta da criança: pedagogia científica, " a tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir".

O apoio ao estudante é apenas corriqueiro, o mesmo vai se desenvolvendo e aprendendo novas habilidades para entender o processo de aprendizado, por isso queremos compreender a partir da sua concepção de infância a construção da imagem do professor e como funciona a prática em sala de aula com seus alunos.

A pedagogia de Maria Montessori está interligada ao movimento escolanovista sempre muito bem visto e com grande importância nas primeiras séries do ensino, berçário e maternal, pois se opôs aos métodos de ensino tradicionais. Segundo Luzuriaga (1961) o movimento escolanovista é uma corrente pedagógica que teve início na metade do século XX. Foi um movimento renovador para a época, pois questionavam o enfoque pedagógico da escola tradicional presente até então que era centrada na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na obediência, na autoridade, no esforço e na concorrência.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A CRIANÇA E SUA CONCEPÇÃO DE AUTODESENVOLVIMENTO

Segundo Montessori, em seu livro intitulado A Criança, o início do século XIX foi definido pelo rei Vittorio Emanuele III da Itália como o século da criança. Nesse período há o início de um movimento social a favor da infância que teve como iniciativa e contribuição a ciência. Com o desenvolvimento da ciência, com o combate da mortalidade infantil através da higienização a vida da criança assume um novo

aspecto. Além disso, a ciência mostrou que até então a infância terminava no momento da conclusão da escola elementar. Com meiguice e tolerância, os princípios educativos introduziram-se tanto nas famílias como nas escolas.

Montessori afirma que:

É muito provável que tais alusões, quase intuições proféticas, refletissem as impressões suscitadas pela ciência que, na última década do século anterior, mostrara a criança sofredora, mortalmente atacada por moléstias infecciosas – dez vezes mais que os adultos – e revelara a criança vítima da tortura da escola. Ninguém, porém, foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais. Este ponto de vista poderá transforma-se no alicerce de uma nova ciência que se dedique a pesquisar a infância, cuja influência poderá fazer-se sentir em toda a vida social do homem. (MONTESSORI, s.d, p.16)

Segundo Montessori (1949, p.29) esses períodos são claramente distintos entre si e coincidem com as várias fases do desenvolvimento físico. Os psicólogos chegaram a dizer nessa época que o desenvolvimento é uma sucessão de nascimentos.

Segundo Montessori:

o fato de a criança ter uma mente inconsciente não significa que ela tem uma mente inferior a de quem tem uma mente consciente. Uma mente inconsciente pode ser rica em inteligência. A criança realiza suas maravilhosas conquistas, a começar pelo conhecimento do ambiente, neste tipo de mente. (MONTESSORI, 1949, p.34)

Segundo Montessori (1949, p.36) a criança aprende tudo inconscientemente, passando, pouco a pouco, do inconsciente para o consciente. Para ela a criança sofre, diferentemente do adulto, uma transformação: as informações não só penetram na sua mente, como a formam. Encarnam-se nela. A criança cria a própria “carne mental”, usando as coisas que se encontram no seu ambiente. Montessori chamou esse tipo de mente de *Mente Absorvente*.

O PROFESSOR COMO UM VEREDITO ÚNICO SOBRE O CERTO E O ERRADO

Quando o aluno se dispõe a aprender, ouvir e manusear seus materiais de apoio, o professor vira o seu auxiliar apenas para consulta de certo ou errado, e é a partir daí que vem a avaliação do profissional que ali está pronto para dar o veredito diante de tal atividade.

Segundo Montessori, a nossa obra de adultos não consiste em ensinar, mas sim em ajudar a mente infantil no trabalho do seu desenvolvimento.

Muitas vezes, os alunos ainda quando pequenos, acreditam que o mestre em sala de aula, tenham todas as respostas sobre as coisas, atividades, escola e até mesmo sobre a vida, isso mostra o quanto admiram o trabalho do mesmo, e essa visão tão imatura, é que acaba em confiança, carinho e admiração por seu educador.

A ideologia aprenda por si só de Montessori, cabe sim todo o reconhecimento que se teve, porém acredita-se também que quando o aluno encontra em seu professor um respaldo viável, o crescimento e a confiança no certo ou errado aumenta.

PEDAGOGIA TRADICIONAL

Naquela época, com o surgimento de um novo modelo de aprendizagem, quem muito sofreu críticas, foi a pedagogia tradicional, que sempre teve impostas seus costumes emacetes para educar, com o passar do tempo, a nova pedagogia, desenvolvida por Montessori, foi surgindo efeito e tomando seu lugar de uma tal maneira, na qual não se falava em mais nada.

É importante ressaltar que mesmo com o passar dos séculos, a tradicional forma de educar, não ficou para trás, e até hoje, é utilizada nas escolas desse mundo.

Maneiras de como a sala de aula é organizada, as mesas em fileiras, o método ensinar a pronúncia das palavras, o BA-BE-BI-BO-BU, a roda do silêncio para conter as conversas e outras inúmeras maneiras de se trabalhar na educação infantil.

Segundo Saviani, compreende-se então que a maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional:

[...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

(SAVIANI, 1991, p.21)

Montessori, como já foi dito, foi uma das seguidoras dos princípios do movimento escolanovista. Por fazer parte desse movimento a pedagogia montessoriana possui vários pontos em comum com o movimento escolanovista. Um deles é a questão da valorização do sentimento do professor para com o aluno e não sua questão intelectual. Montessori nas obras “Mente Absorvente” (1949) e “A criança” (s.d) destaca a importância do amor e atenção para com a criança...

A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE ENSINO MONTESSORI

Em sala de aula, um professor do método de ensino Montessori, trabalha de forma diferente dos demais profissionais.

Ainda sim tendo a mesma formação em currículo, seguem outro percurso para termos resultados que Montessori propôs em seu método.

Os princípios da autoeducação, da educação cósmica, da educação e ciência, do ambiente e do adulto preparado, essas são algumas das temáticas base desse ensino, para se considerar então um professor de ensino Montessori, ele deve se pautar nesses princípios, e isso demanda tempo e bastante treinamento.

No curso ofertado, o profissional passará todo o processo de aprendizagem infantil baseado na perspectiva da metodologia Montessori, passará a ver todo o processo educacional de uma forma holística, com um desenvolvimento motor, social e emocional.

A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

As vezes vemos as crianças sempre mexendo nas coisas da cozinha, na sala, no guarda roupa do quarto, trocando as coisas de lugar ou organizando do jeito deles, é dessa maneira que eles aprendem a entender seus primeiros sentidos.

Esse processo é muito comum para que eles conheçam até onde consegue ir, o que já conseguem fazer sozinhos, e assim por diante, até os 3 anos, é normal essa inquietação e curiosidade sobre as coisas, esse processo é chamado de refinar a percepção.

E a educação de maria montessori foi fundada em cima dos princípios da educação dos sentidos, ela considerou que:

[...] a educação dos sentidos tinha enorme importância pedagógica, e que seria a base necessária ao pleno desenvolvimento biológico do indivíduo, sobre o qual se edificaria sua adaptação social. (LANCILLOTI, 2010, p. 167)

Montessori em seu sistema de aprendizagem, acreditava muito na autoeducação, isso porque uma criança que se autodesenvolve e começa a caminhar sozinha recentemente, tem grandes chances de se destacar com um futuro de sucesso, e uma carreira profissional brilhante.

É fundamental que os ambientes escolares não ofereçam um único aprendizado de habilidades para o mercado de trabalho, devemos sempre lembrar que o desenvolvimento cultural e intelectual também faz parte da formação do aluno, fazendo com que ele mesmo, acredite e se insira na sociedade em que vive. Montessori se preocupou em oferecer as crianças um ambiente de aprendizado que lhes proporcionassem interesse e descobertas, e que elas pudessem desenvolver-se de forma autônoma e segura.

“Mande construir mesinhas de formas variadas que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. (...) Também faz parte desta mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças, de três ou quatro anos, guardada de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos estes móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários fechados por cortinas ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar estes móveis e acomodar dentro deles seus pertences.” (MONTESSORI, 1965, p. 42)

Para Maria Montessori, a casa de cada criança, contava com ambientes de aprendizagem pensados de maneira diferente, já que eram pensados de forma exclusiva para o desenvolvimento autônomo de cada criança. Com isso, cada uma poderia exercer seu aprendizado livremente e de acordo com as suas principais dificuldades.

A LIBERDADE DO ALUNO NA APRENDIZAGEM MONTESSORIANA

Quando se fala em liberdade o campo abrangido é enorme, e partir daí nos remetemos a Montessori e seu método de aprendizagem que da total liberdade para os alunos quando estão adquirindo conhecimento, é a partir dessa liberdade, que ele aprende os princípios do crescimento e da valorização da aprendizagem que lhe é oferecida.

Enquanto médica, Montessori priorizou a concepção biológica do desenvolvimento, dando maior enfoque a este do que a integração social. Para a autora, o desenvolvimento não depende de precoce orientação, mas esta embasado na capacidade de auto-desenvolvimento, que necessitaria, para ela, apenas para um ambiente adequado estimular a movimentação livre da criança pela sala. Nesse sentido, o ambiente escolar deve estar organizado para manter a criança em liberdade e os materiais têm a particularidade de serem auto-corretores, permitindo que a criança eduque a si mesma. Conforme Montessori (1965, p. 57) “quando falamos da ‘liberdade’ da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra ‘liberdade’ um sentido profundo: trata-se de ‘libertar’ a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida”.

O objetivo não está no material nem no currículo, mas sim na criança como pessoa, desenvolvendo as suas potencialidades, a sua linguagem. No cotidiano, o adulto costuma facilitar as coisas para as crianças - quando não faz as coisas por ela. Para o Método Montessori o material é um elemento que carrega uma proposta: a reflexão. A criança tem que pensar para usá-lo, para conquistá-lo. (ALMEIDA, 1984, p. 11)

O método Montessori tem seu destaque na atuação do professor e de sua mínima intervenção para ajudar o aluno a extenuar suas habilidades, pois esse é um dos meios mais eficazes para perceber a capacidade do aluno, o desenvolvimento da aprendizagem e assim, garantir uma qualidade de ensino que abrange as diversas áreas da aprendizagem, para tanto a Carvalho, Carvalho (2010) ressalta que a pedagogia montessoriana definiu o papel do professor, a partir da observação às crianças, como o organizador do ambiente, aquele que facilita as atividades.

Deste modo, compreende-se que a pedagogia montessoriana tem como um dos objetivos, auxiliar o desenvolvimento normal da criança, e não a transmissão de conhecimento como estamos acostumados a presenciar. Contudo, para chegar a esse objetivo, Lancilloti (2010) afirma que a adaptação do ambiente às necessidades e à personalidade dos alunos é de extrema relevância para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade, sendo que no ambiente devem ter móveis e objetos simples, práticos e atraentes, que sejam direcionados plenamente à atividade infantil onde os ensinamentos do adulto sejam reduzidos ao mínimo.

A criança sendo então vista como um “adulto em miniatura” trabalhava para ajudar a família, logo, não tinham a compreensão do processo infantil e, por sua vez era uma fase sem importância. Lucas (2005) conceitua a infância da Idade Média como um período de transição para a vida adulta, que deveria ser rapidamente ultrapassado e cuja lembrança também era logo perdida, mas com o avanço das mudanças sociais, relativamente à implantação de grandes indústrias, a mão de obra infantil foi sendo substituída por máquinas, sendo então a criança percebida como um ser que precisava de preparação especializada.

Dependente do adulto foi vista como um ser frágil que precisava de cuidados. Sendo assim, creches, escolas maternas e jardins de infância foram surgindo com o intuito de cuidar e proteger as crianças.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO NO ENSINO MONTESSORI

Para Maria Montessori o desenvolvimento ocorre por meio de fases, denominado pelo método como os quatro Planos de Desenvolvimento, divididos por intervalos de idades que tratam a evolução do ser humano, desde a infância até a chegada da fase adulta. Ela dizia que:

[...] a parte mais importante da vida não é aquela que corresponde aos estudos universitários, mas sim ao primeiro período, que vai desde o nascimento até os seis anos, pois é exatamente nesta fase que se forma a inteligência, o grande instrumento do homem. E não apenas a inteligência, mas também o complexo das faculdades psíquicas (MONTESSORI, 1949, p.33).

O primeiro e principal plano de desenvolvimento, chamamos de mente absorvente da criança, que está subdividido em dois estágios, a primeira etapa corresponde do nascimento aos três anos de idade chamado de mente inconsciente. Nesse momento a criança encontra-se em um mundo repleto de informações apesar de não estar em plena consciência é um período importante, onde ela passa a reconhecer o espaço, e adquirir a linguagem, é um momento de reconhecimento do concreto e do abstrato.

De acordo com Montessori (1949)

[...] o fato de a criança ter uma mente inconsciente não significa que ela tem uma mente inferior a de quem tem uma mente consciente. Uma mente inconsciente pode ser rica em inteligência. A criança realiza suas maravilhosas conquistas, a começar pelo conhecimento do ambiente, neste tipo de mente (MONTESSORI, 1949, p.34).

Montessori em toda sua fase de ensinagem, mostrou o quão importante é a criança que aprende brincando, nos anos iniciais do conhecimento e saber, é importante que eles tenham esse momento de descoberta sucinta do seu personagem.

A segunda etapa vai de três até aos seis anos de idade, esse período denominado de mente consciente onde a criança passa adquirir cada vez mais a linguagem, explorar as habilidade e raciocínio apropriando-se da aprendizagem, a criança passa questionar sobre elementos do ambiente e do mundo, realizando perguntas e retendo as informações e dessa forma adquirindo o conhecimento. Nesse momento a criança passa aprimorar o conhecimento já conquistado durante a primeira fase e passa progredir no desenvolvimento. (MONTESSORI, 1949).

Essa fase ela chamava de Mente Absorvente Consciente, pois caracteriza a ação consciente da criança na absorção do ambiente. Nesse novo período, ela exerce a sua vontade, agora quem a guia é o seu eu. É como se a criança, agora, pegasse o mundo nas mãos, aperfeiçoando e enriquecendo as conquistas já feitas, ou seja, é um período de aperfeiçoamento construtivo através de uma experiência ativa (MORAES, 2009, p.63).

A AVALIAÇÃO MONTESSORIANA

Diferente do nosso sistema de avaliação tradicional, o sistema de avaliação montessoriano não se utiliza de avaliação escrita, provas objetivas e etc...

A avaliação ocorre por meio da observação do aluno, dos pontos que ele precisa melhorar e como pode fazer para melhorar seu rendimento no decorrer do ano.

A avaliação é contínua e está presente em todos os momentos da educação montessoriana. Cabe ao educador observar e registrar as necessidades e o progresso de cada criança (SILVESTRIN, 2012, p.24).

Os registros que são feitos de cada aluno, depois são analisados para que o professor possa achar onde é que o estudante necessita de mais apoio e para que possa enxergar determinada evolução. Portanto o papel do professor de observador é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos, pois rege a teoria, para que haja conhecimento os princípios necessitam estar interligado como a criança

equilibrada, o adulto consciente, o ambiente preparado com materiais elaborados com a finalidade de promover o ensino e a formação dos sujeitos, esses são papéis essenciais para concretizar o método montessoriano.

O objetivo da escola, na perspectiva de Maria Montessori, é promover o desenvolvimento integral dos alunos oferecendo um ambiente estritamente planejado com espaços que permitem a circulação e movimentação das crianças, além de contar com materiais estimulantes que promovam uma aprendizagem criativa de acordo com o próprio interesse de cada sujeito.

Descobrimos, assim que a educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtudes e experiências realizadas no ambiente. (MONTESSORI, s.d, p. 11).

Para Maria Montessori, o ponto importante do método criado por ela é a ação de libertar a natureza da criança para que possa ser observada e compreendida, respeitando o seu desenvolvimento e de acordo com sua evolução natural.

A educadora valorizava a educação pelos sentidos, movimentos, coordenação e concentração, possibilitando o desenvolvimento das estruturas do corpo. O trabalho da médica foi de potencializar e direcionar as ações da criança de modo para que possuam a capacidade de conduzir o seu aprendizado

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este artigo trouxe então, uma apresentação básica do método de ensino Montessori, visou-se apresentar quem foi Maria Montessori, como funciona seu método de ensino, como a criança aprende e se desenvolve com essa concepção de autoaprendizagem.

O artigo apresentou também, como o professor do ponto de vista do aluno tem todas as repostas para tantas perguntas, como um juiz, dando um veredito, sobre o certo e o errado, algo muito comum, na cabeça das crianças.

CONCLUSÕES

Constatou-se então que, para se ter uma carreira no ensino Montessori, é preciso muita dedicação e estudo, pois mesmo que o currículo seja parecido com o tradicional, a prática vivenciada e ensinada é diferente, e até mesmo a forma de avaliação se diferencia do comum praticado no ensino tradicional.

Por fim, podemos nos adequar a maneira de educar que mais se encaixe ao perfil dos alunos para potencializar suas aprendizagens, e que artigos como este, despertam a curiosidade dos até então estudantes, que logo mais, estarão em sala de aula para compartilhar seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

A construção do educador Montessori. Disponível em <https://www.montessoriana.com.br/post/a-constru%C3%A7%C3%A3o-do-educador-montessori>. Acesso em: 03 de agosto.

O papel do professor na escola Montessori. Disponível em <https://www.escolainfantilmontessori.com.br> Acesso em: 06 de agosto.

MONTESSORI, Maria. A criança – (tradução de Luiz Horácio da Mata) São Paulo: EditoraNórdica, s.d.

Pedagogia científica: a descoberta da nova criança – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: editora Flamboyant, 1965.

Pedagogia científica: A descoberta da criança. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196416> Acesso em: 01 de agosto.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: editora Cortez, 1987.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Juliana Paula Machovski, Nair Correia Salgado de Azevedo

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail: nairazevedo@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa defende uma alfabetização que contemple a classe trabalhadora e que ela seja tratada segundo suas particularidades, superando a ordem capitalista e buscando uma educação em que não ocorra a distinção entre classes, ou seja, um ensino que leve a compreensão da realidade e a criticidade. Esse alinhamento baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, assentados em preceitos advindos do Materialismo Histórico-Dialético, entendido como um caminho percorrido pelo pensamento humano por meio da materialidade histórica individual de cada ser humano. Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo geral desse trabalho é refletir sobre os princípios norteadores dos documentos oficiais do MEC a respeito dos processos de alfabetização. A Metodologia abordada por esse estudo usou dos preceitos da abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Foi possível concluir que o direito de aprender a ler e escrever pelas classes populares ainda tem um longo caminho a percorrer e a leitura e escrita que antes eram privilégio de poucos, hoje se adentra à população mais humilde. Entretanto, a qualidade na Educação não pode ser depositada apenas em documentos curriculares pautados em princípios neoliberais e que em nada contempla uma formação crítica, ou na eleição de um Método “X” como um “Salvador da Pátria”. É preciso valorização dos professores, mais investimentos financeiros na escola pública, uma formação de professores de qualidade e políticas públicas sérias que contemplem uma continuidade da qualidade da Educação brasileira.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Teoria Histórico-Crítica.

GUIDING PRINCIPLES OF THE OFFICIAL DOCUMENTS OF THE MEC ON LITERACY

ABSTRACT

This research defends a literacy that contemplates the working class and that it is treated according to its particularities, overcoming the capitalist order and seeking an education in which the distinction between classes does not occur, that is, a teaching that leads to the understanding of reality and criticality. This alignment is based on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory, based on precepts arising from Historical-Dialectical Materialism, understood as a path traveled by human thought through the individual historical materiality of each human being. Based on these initial assumptions, the general objective of this work is to reflect on the guiding principles of the official documents of the MEC regarding the processes of literacy. The methodology addressed by this study used the precepts of the qualitative approach, of the bibliographic and documentary type. It was possible to conclude that the right to learn to read and write by the popular classes still has a long way to go and reading and writing that were once the privilege of a few, today enters the most humble population. However, quality in Education cannot be deposited only in curricular documents based on neoliberal principles and that in no way contemplates a critical formation, or in the election of a Method "X" as a "Savior of the Homeland". It is necessary to value teachers, more financial investments in public schools, quality teacher training and serious public policies that contemplate a continuity of the quality of Brazilian Education.

Keywords: Education. Literacy. Historical-Critical Theory.

PRINCIPIOS RECTORES DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DEL MEC SOBRE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN

Esta investigación defiende una alfabetización que contempla a la clase trabajadora y que es tratada según sus particularidades, superando el orden capitalista y buscando una educación en la que no se produzca la distinción entre clases, es decir, una enseñanza que conduzca a la comprensión de la realidad y la criticidad. Esta alineación se basa en la Pedagogía Histórico-Crítica y la Teoría Histórico-Cultural, basadas en preceptos

surgidos del Materialismo Histórico-Dialéctico, entendido como un camino recorrido por el pensamiento humano a través de la materialidad histórica individual de cada ser humano. A partir de estos supuestos iniciales, el objetivo general de este trabajo es reflexionar sobre los principios rectores de los documentos oficiales del MEC sobre los procesos de alfabetización. La metodología abordada por este estudio utilizó los preceptos del enfoque cualitativo, del tipo bibliográfico y documental. Se pudo concluir que el derecho a aprender a leer y escribir por parte de las clases populares aún tiene un largo camino por recorrer y la lectura y la escritura que alguna vez fueron privilegio de unos pocos, hoy entra en la población más humilde. Sin embargo, la calidad en la Educación no puede depositarse solo en documentos curriculares basados en principios neoliberales y que de ninguna manera contemplan una formación crítica, o en la elección de un Método "X" como "Salvador de la Patria". Es necesario valorar a los docentes, más inversiones financieras en las escuelas públicas, formación docente de calidad y políticas públicas serias que contemplen una continuidad de la calidad de la educación brasileña.

Palabras clave: Educación. Alfabetismo. Teoría histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um direito de todos e um processo que envolve dificuldades tanto no processo de formação de professores quanto na prática, ao alfabetizar os alunos. Dessa forma, é muito importante que os professores que atuam nessa área tenham o domínio da mesma.

A presente pesquisa aborda a Alfabetização a partir dos seguintes documentos orientadores do MEC: a "Política Nacional de Alfabetização" - PNA (BRASIL, 2019), e a "Base Nacional Comum Curricular" - BNCC (BRASIL, 2017) e sua abordagem a respeito desta. Também será abordado um olhar da alfabetização sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural usando os estudos de Vigotski (1988) relacionado ao desenvolvimento infantil. Sobre os elementos práticos será colocado a visão de uma das maiores autoridades de alfabetização: a pesquisadora Magda Soares.

Os escritos e as concepções dos autores mencionados, são opostos ao que os referidos documentos (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019) apresentam em vários pontos sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, mostrando em muitos momentos o social como um elemento coadjuvante no processo de aprendizagem infantil. Ressalta-se a importância dessa temática, pois é aprender a ler e escrever de forma eficaz é um direito de todos, e precisamos saber como esse direito está sendo veiculado para as escolas. O ensino deste refletirá nos futuros cidadãos e conseqüentemente na futura sociedade.

Esta pesquisa defende uma alfabetização que contemple a classe trabalhadora e que ela seja tratada segundo suas particularidades, superando a ordem capitalista e buscando uma educação em que não ocorra a distinção entre classes, ou seja, um ensino que leve a compreensão da realidade e a criticidade. Esse alinhamento baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, assentados em preceitos advindos do Materialismo Histórico-Dialéctico, entendido como um caminho percorrido pelo pensamento humano por meio da materialidade histórica individual de cada ser humano "isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história" (PIRES, 1997, p. 83).

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo geral desse trabalho é refletir sobre os princípios norteadores dos documentos oficiais do MEC a respeito dos processos de alfabetização.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A Metodologia abordada por esse estudo usou dos preceitos da abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Com relação à abordagem qualitativa, De la Fare e Rovelli (2023) mencionam que essas pesquisas usam de diferentes abordagens durante o processo e se distanciam de abordagens que utilizam exclusivamente dados métricos. Isso significa que as pesquisas qualitativas têm uma proposta que contempla diversos princípios alinhados à preceitos que vão da inclusão, à equidade, à perspectiva de gênero, à um pluralismo social, etc.

Na mesma direção, Mazucato (2018) menciona que uma pesquisa de abordagem qualitativa permite a consideração de fenômenos sociais e permite a descrição como uma das possibilidades de coleta dos dados. Além disso, é um tipo de pesquisa que envolve interpretação, procura compreender informações diversas e não necessita obrigatoriamente de instrumentos estatísticos.

Com relação à pesquisa bibliográfica, para Pereira et al (2018) é uma pesquisa essencial para qualquer tipo de pesquisa que se propõe a estudar uma temática. Segundo os autores, a coleta de dados aqui se baseia em materiais já publicados, como livros, artigos, dissertações e teses. No caso dessa pesquisa buscou-se publicações em materiais que estudaram a temática da Alfabetização, além de clássicos teóricos da Teoria Histórico-Cultural como Vigotski (1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alfabetização é um dos maiores objetivos da educação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a criança precisa se apropriar desta para seguir o seu percurso enquanto estudante visto que se trata de um “[...] processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73). A escrita é um instrumento muito importante da socialização humana e é algo construído pela sociedade, diante da necessidade de comunicação.

Para que surja a apropriação da escrita, é preciso que ocorra o desenvolvimento e uma das ocorrências mais importantes nesse processo está relacionado com a conquista das funções psíquicas. Para compreender a escrita precisamos compreender como se dá a sua origem ao longo do desenvolvimento psíquico, pois como será explicado no decorrer desse capítulo, as crianças não nascem com as funções complexas desenvolvidas.

Sendo assim percebemos o quão complexo é esse processo e de extrema importância para o professor entender-lo para saber agir diante dele e agir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO A PARTIR DE VIGOTSKI

Tomando a concepção da teoria do desenvolvimento psíquico de Vygotsky (1991), será trazido a partir daqui a discussão sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento infantil. É de grande importância conhecer esse processo para entender que alfabetizar não é uma atividade fácil, e essa só pode ser concebida de maneira significativa, ou seja, de entender o processo e reconhecer que a criança passa por fases em seu desenvolvimento¹³.

Para entender o processo de alfabetização, precisamos ir além e compreender a linguagem e as apropriações da escrita e da leitura segundo o desenvolvimento do psiquismo a partir da perspectiva histórico-crítica. Tomando o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico que concebe o homem como um ser social, e que este se humaniza a partir de seu convívio social, Vigotski (1988) é adepto desse método, argumenta que o desenvolvimento humano acontece a partir das relações sociais e que só há o desenvolvimento a partir do convívio em sociedade.

Vigotsky (1995) busca explicar esse processo por meio da evolução de duas categorias de funções psíquicas, a primeira ele denominou de “funções psíquicas elementares” que são ligadas aos aspectos biológicos e à maneira em que é organizado; a segunda categoria, denominou de “funções psíquicas superiores” que resultam das transformações da relação do indivíduo com o meio social. A transformação das “funções psíquicas elementares” em “funções psíquicas superiores” se faz por um processo condicionado e Vygotsky (1991) identifica o signo¹⁴ para essa requalificação. Nas palavras de Martins (2020, p. 15):

O signo então opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem ao estímulo de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior, mas todavia, dependendo dos signos disponibilizados.

Mas a autora destaca: “[...] o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples reação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é outro ser social que já o domina” (MARTINS, 2020, p. 16).

¹³ É importante colocar que Vigotski trabalha com fases, mas ele não se detém que uma fase corresponde a uma idade cronológica, são apenas referenciadas como uma ideia base. Vigotski também não se prende à questão de que uma nova fase comece apenas após a outra, e sim que elas podem “caminhar” por um tempo juntas, até que haja a total passagem entre elas.

¹⁴ Signo é o significado do objeto representado mentalmente como substituição do objeto real.

Os signos contribuem para desenvolver o psiquismo até o seu grau mais elevado, que é quando enxergamos a realidade concreta por um universo abstrato e esse processo se dá graças à palavra. A palavra atua na formação da imagem abstrata, ou seja, em ato de pensamento. Por isso o desenvolvimento da fala resulta em um salto qualitativo na humanização do psiquismo e ela é resultante do entrecruzamento entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1991).

O desenvolvimento destes tem relação com o processo de complexificação da palavra, desde suas fases mais primitivas até o desenvolvimento do pensamento abstrato, onde há a internalização de conceito. Este percurso será explicado mais detalhadamente no decorrer deste capítulo.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A partir daqui será apresentado a análise do processo de aquisição da escrita a partir de suas relações com o desenvolvimento do psiquismo. Segundo Franco e Martins (2020, p. 105), “a conquista da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos, e sua gênese remonta o entrelaçamento do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Sendo assim, para que haja o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, precisamos levar em consideração o elemento fundamental da linguagem que é a palavra. Segundo Vigotski (2001, p. 7) a palavra é a “[...] unidade viva de som e significado e que como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”.

Vigotski (1995) traz que a palavra se revela fundante das relações internas desses dois processos. O autor nos diz:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é a unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou do pensamento. A palavra desprovida de significado é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 1995, p. 398, tradução nossa).

Diante do exposto, buscaremos compreender a palavra como unidade mínima para compreender o processo de apropriação da linguagem escrita. A apropriação linguagem escrita não reproduz a mesma trajetória da aquisição da linguagem falada, mas será por meio desta (linguagem oral) que a criança conseguirá representá-la e desenvolver a formação da ideia de algo. Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento do psiquismo acontece geneticamente e culturalmente, ou seja, as funções psíquicas serão desenvolvidas sob condições históricas, objetivas, e o sujeito se desenvolve de acordo com o meio social em que está inserido.

No que diz respeito à linguagem, Vigotski (1995) diz que o domínio da linguagem escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento de funções superiores, então na ideia do autor a escrita é um objeto social e deve ser compreendida ao longo do desenvolvimento histórico e cultural da criança. Trata-se de compreender o processo como um todo e não só ensinar a grafia das letras e a escrita de palavras, mas sim “ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras” (VIGOTSKI, 1995, p. 203, tradução nossa).

Segundo Franco e Martins (2020, p. 110) esse processo se dará por meio da palavra “como ideia (conceito) enquanto unidade mínima de análise para a compreensão da língua escrita”. A criança, portanto, precisa entender o significado da palavra, ao que ela se remete, para poder escrevê-la.

Para Vigotski (1995, p.185)

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence a primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função

psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento.

Para Franco e Martins (2020, p. 111), “Escrever é grafar ideias” ou seja, ocorre um processo em que a criança irá representar a sua fala, que passará por um processo de abstração, avança na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, mas a representação dela. Para que isso aconteça é primordial o ensino nesse processo:

Sem ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado. A consciência supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas, e o núcleo dessa superação radica na formação de conceitos que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. A formação de conceitos, por sua vez atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez o papel da educação escolar junto aos bebês, às crianças, aos jovens e aos adultos (MARTINS, 2016, p. 22).

Para que ocorra a aprendizagem é preciso a formação de conceito, ou seja que a palavra deve ter um significado, pois segundo Vigotski (1995, p. 288) “palavra sem significado é som vazio” e, portanto, para a criança escrever ela precisa dos domínios fonéticos e semânticos¹⁵ da língua. Franco e Martins (2020, p. 112) sintetizam esse processo da seguinte maneira:

Quando a criança faz uso da palavra/conceito, tem-se a possibilidade da representação de algo, e esse momento marca o início de um longo processo que traz em seu bojo a possibilidade do desenvolvimento da escrita como ferramenta do psiquismo complexo. Por conseguinte, é preciso explicar de que forma a palavra se edifica na qualidade de conceito, como ocorrem as relações internas entre as ideias que se expressam no significado da palavra. Essa afirmativa nos leva a retomar a construção do conceito de palavra ao longo da ontogênese e suas relações com o processo de apropriação da escrita, dado que nos conduz a um enfoque mais pontual acerca da pré-história da escrita.

Partindo do pressuposto de que a criança precisa se apropriar em um sistema de signos, é possível inferir que é preciso entender as palavras como conceito, para só depois disso grafá-las. Sendo assim buscaremos no próximo tópico compreender como se dá o desenvolvimento do psiquismo em relação ao desenvolvimento da linguagem em cada fase da criança.

Antes, será abordado o primeiro ano de vida do bebê e como ocorre a estruturação da consciência deste. Vigotski (1995) afirma que o desenvolvimento da criança começa com o ato crítico e que a fase do nascimento e a idade iniciada ao nascer é chamada de pós-natal. Nesse momento a criança separa-se da mãe de maneira física, mas ainda não é uma separação biológica, pois o bebê é um ser totalmente dependente da mãe para se alimentar, dormir, ter higiene, e mover-se de lugar. Esse período o autor chama de passividade¹⁶.

O bebê depende do adulto para sua sobrevivência e a maneira de se relacionar ocorre pelo outro. Sendo assim, o bebê é um ser social e seu comportamento está imerso no meio em que está inserido, mas ainda não tem o meio de comunicação social fundamental que é a linguagem humana. O autor aponta a contradição:

A organização de sua vida lhe obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta comunicação é uma comunicação sem palavras, silenciosa, uma comunicação totalmente peculiar. O desenvolvimento no primeiro ano se embasa contradição entre a sua máxima sociabilidade (devido a situação que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação (VIGOTSKI, 1995, p. 286, tradução nossa).

Nessa fase, os sons que os bebês fazem são expressões emocionais baseadas no que está sentindo e quando escutamos os sons de recém-nascidos não sabemos qual será a língua que irá falar, ele apenas faz

¹⁵ Fonético se refere aos aspectos sonoros da palavra; e semântico aos aspectos significativos, ou seja, o seu significado.

¹⁶ Segundo Vigotski (1995) a “passividade” é a transição entre o desenvolvimento intrauterino e extrauterino, ou seja, o intrauterino é quando está dentro do útero e o extrauterino é quando já está inserido no meio social, mas ainda depende de outras pessoas para sua sobrevivência.

o que qualquer bebê faria. Ao decorrer do seu crescimento e no constante processo de vivência com outras pessoas, ele vai adquirindo algumas palavras em seu pequeno vocabulário, palavras muitas vezes incompletas, mas que já se refere a algo e isso se dá pela relação entre o adulto e ele. Conforme Franco e Martins (2020, p. 116) “a imersão cultural do bebê resulta na transformação em mudanças psicofisiológicas”. O bebê vai conhecendo a realidade em que está inserindo, e vai “imitando” algumas ações dos adultos.

Esse comportamento, segundo Franco e Martins (2020), é denominado “papel de imitação”: ele vê a realidade pelo adulto e procura imitá-lo. Isso acontece somente com pessoas, pois não se vê um bebê imitando algum objeto, mas sim o uso social que o adulto faz do objeto. É também de grande relevância que haja a estimulação para que as conexões sensoriais ativem as áreas ainda não desenvolvidas da audição. Nesse sentido, as autoras explicam:

Trata-se de desenvolver na criança a acuidade perceptual auditiva, sendo necessário um trabalho que apresente a ela possibilidades de perceber e diferenciar aspectos sonoros existentes na realidade, tais como sons da natureza, instrumentos musicais, fala humana. Nesses primeiros meses de vida é fundamental, no trabalho com o bebê, o trato com sons que se efetiva por meio de ações com o adulto, possibilitando o desenvolvimento das primeiras formas de compreensão das palavras, bem como da utilização ou pronúncia das mesmas (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 119)

No entanto, esses fatores tipicamente humanos só serão construídos na criança caso exista outra pessoa que faça essa mediação. Nessa fase deve ocorrer a apresentação ao objeto advindo do adulto para a criança, ou seja, é necessário alguém para “[...] realizar o pareamento (linguagem-som-objeto)” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 120).

Martins (2013), fundamentada em Luria e Vigotski (1988) nos explica que neste momento ocorre a assimilação limitada de que cada objeto corresponde a uma palavra que o nomeia. No início, esta palavra ensinada para a criança não possui uma referência estável, a centralidade do processo está no sujeito que lhe apresenta a palavra, no gesto que este faz, e na entonação.

Ou seja, os significados podem ir se modificando de acordo com a maneira em que estão sendo apresentados. Em outras palavras, “podem se encontrar na vida da criança períodos durante os quais o significado imediato da palavra, sua função designativa, muda conforme a situação em que a palavra aparece e segundo os fatores simpráticos que a acompanham” (LURIA, 1986, p. 47).

A inserção da criança em um contexto cultural, faz com que haja a necessidade da criação da linguagem para se comunicar e conforme Vigotski (1995) a utilização de ferramentas e de palavras ocorrem para expressar necessidades e marcam o final desse período, originando uma etapa nova. O final do primeiro ano será marcado por três elementos cuja transitoriedade dos conteúdos sinaliza o fim do período estável: o andar (quase anda), as expressões relativas aos afetos e às vontades da criança (birra) e o desenvolvimento da linguagem (quase fala).

Martins (2013) afirma que ao pronunciar as primeiras palavras, a conexão existente entre as crianças e o objeto é externa e não interna. Isso ocorre assim, pois não é representativa de conexões entre signos e significado. Neste momento a criança terá um desafio que será entender o que a linguagem versa sobre categorias e não acerca de objetos isolados. Ela fala no sentido de representar algo e não de constituir significado desta.

Já no segundo ano de vida, ocorre a fase objetual manipulatória, que se dá pelo processo em que. Ao representar um objeto à criança, como um pedaço de giz, por exemplo, o adulto utiliza de formas “acompanhadas pelo significado da palavra e do gesto, acompanhadas pelo significado da palavra e do gesto, transmitindo culturalmente a ideia de uso do pedaço de giz” (MENDONÇA, 2017, p. 63).

Nesta fase do processo do pensamento há uma dependência da situação concreto-visual, ou seja, ela precisa ver e tocar o objeto. Sendo assim, é possível inferir que “pensar significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que percebe. Na idade mencionada, impera a percepção visual-direta, afetivamente matizada, que se transforma de imediato em ação” (VIGOTSKI, 1995, p. 345, tradução nossa). Percebe-se que a criança possui uma atividade intelectual, mas ainda em desenvolvimento e em relação direta com o concreto. Os avanços do pensamento acontecerão quando houver a solidificação da palavra na condição de signo.

Conforme Franco e Martins (2020, p. 123) “o ensino precisa contribuir para que a criança engendre uma nova forma de atividade, apropriando-se da palavra enquanto unidade linguística de referência da fala e possibilitando-lhe operar com o conceito de palavra”. Desta forma a organização do ensino não deve ser pautada somente objetivando as dimensões fonéticas e semânticas, mas a centralidade do ensino é a unidade presente na palavra.

Exemplificando, seria como ao ensinar a palavra copo, apresentar o objeto, mas não apenas um, e sim vários tipos de copos com cores, tamanhos e formatos diferentes. Dessa forma a criança perceberia que não se refere apenas a um objeto e sim uma classe. Além disso é importante que possamos ensinar a pronúncia, considerando que nessa fase muitas crianças ainda não conseguem falar da maneira correta, e que é normal a ausência de algumas letras.

Posteriormente, em nova fase, a criança com maior autonomia na exploração do ambiente assim também o faz na relação social com as pessoas que convive - ela ainda depende do adulto para fazer certas atividades, mas seu grau de dependência é menor. Nesta fase, “a palavra é ‘célula do pensamento’, e por meio dela o pensamento ganha possibilidades de abstração e generalização” (FRANCO; MARTINS, 2020, p.125). Ou seja, nesta fase a criança já consegue ter ideia de um objeto que não está presente e consegue imaginar o abstrato.

A necessidade de controle do comportamento do outro e a busca pela compreensão da função social dos objetos em seu entorno resultam no fenômeno de maior importância nesse período: o entrecruzamento entre linguagem e pensamento (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 126)

Para melhor compreensão desse processo, primeiramente a criança manipula os objetos, depois busca saber a sua função social, para que serve, não lhe bastando apenas o nome do objeto. Com isso, ocorre também a ampliação do seu vocabulário o que lhe permite um salto qualitativo, percebido quando começa a indagar e buscar respostas por meio da linguagem - nesta fase a criança já utiliza da linguagem para se comunicar. Ou seja, ela tem um certo domínio dos signos, consegue representar um objeto no seu pensamento e está adquirindo os processos de abstração e generalização (FRANCO; MARTINS, 2020).

Sendo assim é muito importante o papel do adulto, pois quanto mais enriquecedor for o ambiente e a ação deste para com a criança, mais rico será o processo de conhecer as significações, visto que “todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, ou seja, se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento. Mas nem todo estímulo é instrumento” (VIGOTSKI, 1995, p. 98).

Segundo Franco e Martins (2020, p. 128), uma das principais teses de Vigotski é que o significado das palavras é desenvolvido em um processo: “[...] o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VYGOTSKI, 1995, p. 396, tradução nossa). Essas relações primárias entre pensamento e linguagem superam a conexão de objeto e designação, e aí já possibilita o início de desenvolvimento de conceitos.

Nos primeiros anos de vida ocorre um predomínio do aspecto fonético e físico da palavra, e teremos que ajudar a criança na tarefa de construção de significados. Falar exige uma transição do plano interior para o plano exterior, já a compreensão exige um movimento inverso, que vai do plano exterior para o plano interior (VIGOTSKI, 1995).

Vygotski (1995) sustenta que as neoformações da primeira infância estão relacionadas à linguagem e à tomada de consciência dos objetos e fenômenos. Isso só é possível por meio de sua aquisição, ou seja, para compreender os objetos ela precisará da linguagem. É um resultado da aliança entre linguagem e pensamento que os objetos adquirem significados. O que está em questão é ensinarmos a criança a abstrair os traços essenciais dos objetos e no caso da escrita antes de a criança saber traçar as letras e suas formas, ela precisa compreender o que é forma.

Diante do exposto, fica claro que se deve ter uma organização do ensino para que sejam desempenhadas tais atividade de classificação, agrupamentos e ordenação para que se desenvolva nas crianças a capacidade de conhecer os significados dos objetos, e compreendê-los como classes. No ponto central desse processo está a formação de conceitos e Vigotski (1995) apresenta três períodos: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento abstrato.

No pensamento sincrético, as suas estruturas estão ligadas aos laços afetivos que muitas vezes não estão vinculados ao significado objetivo. Luria (1986, p.52) utiliza como exemplo a palavra cachorro e nos explica “a palavra cachorro pode ser tanto algo horrível, se por ele mordida, como algo muito agradável, se cresceu junto a seu cachorro e está acostumada a brincar com ele”. Esta fase está relacionada aos primeiros anos de vida da criança e a maneira como ela vai entender as coisas ocorrerá segundo o que ela já vivenciou, suas experiências. Vigotski (1995, p. 176, tradução nossa) nos explica:

O Significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto. Através de palavras dotadas de significado, a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança.

Este tipo de pensamento dará lugar a vínculos reais, denominado de pensamento por complexos em que a palavra é considerada “[...] toda uma situação concreta [...] estão encerrados uma série de imagens diretas, imediatas, práticas e que correspondem às situações” (LURIA, 1986, p. 52-53).

No que diz respeito ao exemplo da palavra “cachorro” utilizado anteriormente, o autor afirma que nesse pensamento existe uma experiência concreta: o cachorro corre atrás do gato, o cachorro cuida da casa. Segundo Martins (2013, p. 133) essa fase possui um longo percurso, abarcando o final da primeira infância até o início da adolescência, para entender melhor a autora explica:

Os complexos abarcam, então a união, a generalização, de objetos diferentes baseando se em uma multiplicidade de vínculos entre eles estabelecidos por meio de conexões práticas e casuais. Por isso afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores (MARTINS, 2013, p. 133)

Logo, a próxima fase será o pensamento abstrato que apresenta possibilidades para “[...] operar por meio de conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração” (MARTINS, 2013, p. 221). Ao passar para esse processo, há transformações em que a palavra se transforma com mudanças na estrutura semântica e nos processos psíquicos. A criança já adquiriu o conceito do objeto, e consegue falar dele, imaginá-lo sem ter o objeto presente.

Franco e Martins (2020, p. 138) nos explica que a palavra é um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais, neste caso as autoras explicam como ocorre de maneira prática:

No trabalho pedagógico, o professor munido deste conhecimento organizará atividades que alternem o trabalho com os campos semânticos, ou seja ora poderá ter como figura do processo os enlaces situacionais, ora os sonoros e ora os enlaces conceituais. Tomemos como exemplo a palavra ‘gatinho’, a depender dos objetivos da atividade os enlaces poderão ser situacionais (gato, leite, rato etc.), em outros momentos o professor poderá requerer da criança enlaces sonoros (gatinho, passarinho, fofinho) e por fim, enlaces conceituais (gato animal doméstico, diferente dos animais selvagens etc). Destacamos que toda palavra é um conceito e, inicialmente a face fonética encontra-se em preponderância, uma vez que a criança está aprendendo o som das palavras, mas esse processo sofrerá uma inversão ao longo do desenvolvimento (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 138)

O professor tem o papel de ensinar diante desses três aspectos para que a criança consiga desenvolver seu último estágio (pensamento abstrato), mas isso é por fases e diante dessas vai ocorrendo o desenvolvimento do pensamento. Em síntese,

[...] no processo da ontogênese, juntamente com o significado das palavras, também muda o sistema de processos psíquicos, sendo que nas etapas iniciais, por trás da palavra está o afeto, na etapa seguinte estão as representações concretas diretas e, nos estágios posteriores, a palavra já está fundada em complexos sistemas de relações lógicas-verbais (LURIA, 1986, p. 58)

Até o exposto houve um percurso do desenvolvimento da criança em relação a forma que a criança vai desenvolvendo o pensamento da linguagem, chegando a um processo final que é quando consegue

elaborar de maneira ideativa o conceito de palavra, ou seja as operações de generalização e abstração, ao qual nos deteremos a seguir. Já o próximo processo de desenvolvimento será a generalização e junto com este a possibilidade de desenvolvimento de conceito. Acerca do tema de generalização, Vigotski nos explica melhor:

[...] os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem (VIGOTSKI, 1995, p. 246, tradução nossa)

Segundo Franco e Martins (2020, p. 142) “[...] o desenvolvimento dos conceitos verdadeiros, ocorrerá se houver atividades organizadas para ensino de conceitos, e assim o pensamento poderá alcançar seus graus mais abstrativos”. Por isso no início desse processo, é necessário o auxílio do adulto com a criança, para que ela ultrapasse processo de materialidade concreta. Sendo assim, o que ela vê adquire significados e os entende criando conceitos verdadeiros. Dessa forma, acontecerá o processo de generalização, então: “[...] a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos” (VIGOTSKI, 2001, p. 179, tradução nossa).

É importante colocarmos a importância dos jogos dos papéis sociais, pois nessa fase a criança quer representar o homem, representar o que ele faz, imitar suas atitudes sociais, e ela faz essa representação na sua brincadeira. Por exemplo, se a criança vê pessoas atendendo o telefone, logo ela imitará essa ação e muitas vezes imitando até as falas e os gestos que se fazem presente na ação do adulto. Conforme Franco e Martins (2020, p. 140) isso “possibilita à criança assumir o papel do adulto e de suas funções sociais do trabalho. É possível não apenas reproduzir papéis, fatos, mas generalizar ações com os objetos”.

Corroborando os jogos de papéis sociais e o ensino organizado, a atividade de ler e escrever devem estar presentes nas brincadeiras, portanto seria de grande relevância que o meio em que ela está inserida, desempenhassem essas atividades de ler e escrever, assim essa atividade já estaria presente na cultura da criança. Uma proposição elencada pelas autoras para contribuir com a formação da palavra enquanto conceito, é a literatura infantil, em que as autoras nos trazem:

Quando nos dirigimos à literatura infantil, não estamos nos dirigindo a qualquer tipo de texto, mas sim aos que servem como ferramenta para a humanização da criança, destacando que os professores têm o papel de mediar a apropriação dos saberes históricos por parte dos alunos, para que estes possam futuramente desenvolver o pensamento teórico. Nesse sentido a literatura infantil tem diversas funções no desenvolvimento psíquico da criança como instrumento para o desenvolvimento social, provocando questionamentos sociais nela e a sua interpretação, além de promover a aprendizagem, fazendo-a confrontar com problemas que são trazidos nas histórias, apresentando-se como uma importante variável para que a criança escreva no futuro (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 143)

Os jogos simbólicos, quando os “[...] os objetos passam a ocupar o lugar de outros mediante o trânsito de significados” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 147) também ocupam uma função importante na apropriação da escrita. Trata-se de um processo analítico-sintético, pois é necessário desagregar algumas características para comparar objetos e encontrar diferenças e semelhanças (analítico) ou unificar as características para que possam ocorrer classificações (sintético). Diante disso:

[...] o objeto cumpre, no jogo simbólico, uma função substitutiva, e os gestos a ele relacionados conferem o significado situacional que assumem. [...] a criança extrai do objeto traços que assumem função simbólica, reconfigurando totalmente seu significado. Portanto a escolha do objeto substitutivo, lúdico, não é um ato aleatório, mas resultado de uma análise realizada pela criança (MARTINS, 2013, p. 186)

O processo mental de análise desenvolvido nessa fase, juntamente com a síntese, são elementos importantes para o desenvolvimento do pensamento e especificamente no desenvolvimento da escrita. Conforme Franco e Martins (2020, p. 148) ao escrever será necessário conhecer a relação fonética das

palavras e “ao comparar sons, a criança com a ajuda do professor, conseguirá pensar nas mudanças fonéticas/ semânticas que a ‘troca dos pedacinhos das palavras’ produz” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 148).

Os processos mentais desenvolvidos em uma fase que antecede a escrita, contribuirão para que quando chegar nesta referida fase (da escrita) a criança já domine esses processos e assim facilite a aprendizagem. Ou seja, é uma forma de desenvolvimento psíquico da criança com uma atividade própria dessa fase, pois esse desenvolvimento internalizado será benéfico na atividade de ler e escrever.

No que diz respeito às relações entre os simbólicos e o desenvolvimento da linguagem, Martins (2013, p. 186) baseando-se em Vigotski, traz o seguinte pensamento:

Vigotski irá atestar para uma estreita unidade entre as representações simbólicas no jogo e no desenvolvimento da abstração requerida tanto à linguagem oral quanto à linguagem escrita. Em sintonia com os jogos simbólicos desponta o desenho, no qual ocorre de modo gradativa, a passagem da garatuja à representação de objetos e fenômenos por meio de representação de elementos gráficos. [...] A evolução do desenho acompanha por sua vez os próprios domínios da linguagem oral, havendo uma estreita relação entre eles (MARTINS, 2013, p. 186)

E o desenho desempenha um papel importante para o desenvolvimento mental, pois a linguagem que antecede o desenho, faz com que seja possível a criança ter a intenção de desenhar algo, e esse planejamento será importante para desenvolver a escrita. Martins (2013) sintetizando as ideias de Vigotski e Luria ao explicar que o desenho ocupa o lugar do objeto de forma a representá-lo. Sendo assim, “a criança desenha coisas e não palavras. Diferentemente, à escrita corresponde uma função simbólica de segundo grau, uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa” (MARTINS, 2013, p.187).

No ato de desenhar, o desenho ocupa o lugar do objeto concreto, aí já há um nível de abstração. A escrita será uma conquista de representar o objeto e nessa fase a abstração está concluída. Nesse processo evolutivo “a linguagem oral está para o objeto tanto quanto a escrita está para linguagem oral, de sorte que a representação gráfica se revela condicionada pela capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 150). Além disso, Vigotski nos ajuda a entender que:

[...] a linguagem escrita requer para seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. [...] É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. (VIGOTSKI, 2001, p. 132, tradução nossa).

Mas a abstração só será atingida ao possuir um conjunto de condições psicológicas, estas mostradas ao longo dessa exposição até o momento. A educação precisa atuar no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de conceito e a sua representação. Sendo assim a criança representa graficamente sua ideia.

A ALFABETIZAÇÃO À LUZ DO BRASIL

Na tentativa de conceituar o que seria “escola”, Saviani (2002) aponta duas principais concepções: a primeira entendida como uma instituição que ministra um ensino coletivo, por método simultâneo e oposto ao ensino ministrado por preceptores privados; a segunda, corresponde à escola para as massas, ou seja, a educação popular. Segundo o autor, é com essa segunda concepção, a partir do século XIX que se divulgou o conceito de instrução pública. Temos também o entendimento da escola pública como uma instituição estatal: mantida pelo Estado e correspondendo a todas as etapas que uma Educação requer.

No Brasil ocorreram vários eventos históricos que afetaram o funcionamento da Educação, como a educação jesuítica, a reforma pombalina, até o surgimento do Estado Nacional por volta de 1822. Embora a educação popular tivesse tomado um pouco mais de espaço, especialmente após o início da República (década de 1890), a educação popular ainda não era considerada uma política de Estado e até a década de 1930 o índice de analfabetismo no Brasil era muito alto (SAVIANI, 2002).

Falando mais especificamente da alfabetização, Mortatti (2006) afirma que o direito de aprender a ler e escrever foi conquistado arduamente pelas classes populares, visto que por um longo período essa aprendizagem era considerada um privilégio apenas de alguns grupos sociais. A leitura e a escrita eram

práticas que se restringiam a poucos e foi muito moroso para as crianças de classes populares terem acesso a esse direito pelas escolas públicas. Aprender a ler e escrever, na visão da autora, equivale a “serem resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido” (MORTATTI, 2006, p, 15).

E é a partir da escola que os alunos têm esse contato mais a fundo com a alfabetização. Para isso é necessário ter um planejamento sobre os quais conteúdos trabalhar, a organização destes, como veicular esses conteúdos aos alunos, a relação professor-aluno, a didática, enfim são vários fatores que se deve preparar para estar em contato com o aluno.

Até o final do governo anterior havia uma política voltada à alfabetização em nosso país denominada “Política Nacional de Alfabetização” - PNA¹⁷. A referida política, bem como o documento que a norteava, recebeu muitas críticas, como as apontadas por Franco e Martins (2020, p. 19) quando argumentam se tratar de uma política “para quem a alfabetização versa, estritamente, sobre os domínios da decodificação e codificação, calcadas em concepções biologizante, idealista e reducionista acerca do desenvolvimento humano” (FRANCO; MARTINS, 2020, p.19).

A crítica dessas autoras em torno dessa política e ao Decreto de nº 9.765 publicado no ano de 2019 (BRASIL, 2019) se refere à visão minimalista apresentada por ele. É claro que nos desenvolvemos em aspectos biológicos, mas temos que ter a visão de que a sociedade, o meio em que vivemos, reflete no desenvolvimento das pessoas. Franco e Martins (2020) defendem que é necessário levar em consideração os dois polos. O documento PNA (BRASIL, 2019) aponta como solução para os não alfabetizados um método: o método fônico. Nele estaria a salvação da pátria para séculos de problemas na aprendizagem da leitura e da escrita.

De fato o uso dos métodos fônicos, por si só não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade na – alfabetização e na educação (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 31).

É preciso mensurar nesse momento que o Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019) menciona em vários momentos usar de “evidências científicas” para elaborar um “plano” de combate à má qualidade na aprendizagem da leitura e escrita. Nesse caso, a crítica se refere ao afirmar que existam tais evidências científicas, mas não apresentá-las: “a ideia de cientificidade associada ao método fônico e, embora se afirme no texto que existem evidências científicas quanto ao seu sucesso, tais evidências não são apresentadas” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 32).

Para explicar melhor essa visão sobre alfabetização:

Consideramos que as políticas públicas educacionais implementadas precisam ser compreendidas como propostas sustentadas por condições políticas e econômicas vigentes na sociedade atual; em outras palavras, elas são intrínsecas á estruturas de classes perante na sociedade capitalista (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 62)

Deste modo fica visível que o referido Decreto favorece a classe capitalista, não analisando elementos socioeconômicos em que os alunos estão inseridos, e não conhecendo o aluno e o professor em todos os aspectos, sendo eles a classe social, a renda e as condições de vida, o que implica inferir a neutralidade do documento.

¹⁷ O “Plano Nacional de Alfabetização” - PNA, instituído pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) foi revogado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (iniciado em 2023) pelo Decreto de nº 11.556/2023 (que institui o “Compromisso Criança Alfabetizada”). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37. Acesso em: 17. Jul. 2023. O “Compromisso Criança Alfabetizada” propõe um conjunto de ações (ainda em construção) entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O Decreto institui o Programa por adesão, menciona algumas estratégias de implementação, prevê metas, e menciona algumas diretrizes iniciais para que o programa aconteça, mas ainda sem um documento norteador. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada#:~:text=O%20Compromisso%20Nacional%20Crian%C3%A7as%20Alfabetizada,todas%20as%20crian%C3%A7as%20do%20pa%C3%ADs..>. Acesso em: 17. Jul. 2023.

Além disso, fica claro o tipo de indivíduo que querem formar: cidadãos que se adaptam a sociedade atual e que aceitam o que lhes é impregnado pelo capital, não tendo um olhar crítico, mas aceitando tudo que lhes é imposto. Em tom de preocupação, Franco e Martins (2020, p. 73) trazem:

Este fato nos impõe com urgência explicitar as contradições sociais ora presentes, sem desconsiderarmos a necessidade de nos apropriarmos de conhecimento e buscarmos sim a verdade por meio de método científico. Porém não é qualquer ciência que nos permite avançar, até porque não é qualquer ser humano que pretendemos formar.

E o tipo de homem que queremos formar é omnilateral, ou seja, segundo a perspectiva de formação humana como um todo. Para que esta visão seja possível,

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola da qual seja dada a criança a possibilidade de ter uma formação. De tornar-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. Tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança, e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada (GRAMSCI, 1918, *apud* FRANCO; MARTINS, 2020, p. 74)

O PNA (BRASIL, 2019) trazia a ideia de que o desenvolvimento da criança se dá somente pelo cérebro e ainda oculta a luta de classes, não visando uma consciência social. Eis que não há uma separação da criança-aluno que vai para escola, da criança que vem de família de trabalhadores. Quando a criança vai a escola ela leva seus problemas junto e isso muitas vezes gera consequências no desenvolvimento e aprendizagem. Na visão do Materialismo Histórico-Dialético, “a função da ciência será conhecer radicalmente a realidade para inclusive, poder transformá-la” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 77).

Sendo assim, o PNA (BRASIL, 2019) nos traz essa visão de apenas treinar técnicas e habilidades aos alunos, enquanto segundo Saviani o objetivo do “trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Portanto são vários fatores que devem ser considerados para a educação e é possível iniciar por não tratar Educação e Sociedade como coisas dissociadas. O Decreto que regulamenta o PNA (BRASIL, 2019) reduz os problemas de alfabetização ao método como se esse fosse o único problema, sendo o método fônico a solução de tudo.

É importante ressaltar também que o referido método é muito criticado por muitos especialistas justamente por apresentar uma compreensão superficial da escrita e da leitura. Obviamente, não se pode negar que a consciência fonológica tem suas particularidades e que são importantes para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas sozinha não é suficiente para desenvolver capacidades de ler e escrever.

Outro documento a ser analisado é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). A respeito da alfabetização, para ter uma visão breve de seus ideais, Franco e Martins (2020, p. 89) mencionam:

Para tanto destacaremos três pontos que se relacione: o primeiro, e mais geral diz respeito ao ecletismo teórico presente na BNCC e que permeia o ensino da língua, o segundo é a compreensão da escrita como técnica e, por último, a centralidade da consciência fonológica nos anos iniciais da alfabetização. (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 89)

Este documento, além de trazer oscilações conceituais, não esclarece conceitos essenciais para a vida escolar, tais como políticas públicas e o currículo, por exemplo. Esses fatores apontam para uma fragmentação do ensino, e colocam como objetivo ensinar somente os elementos da língua (FRANCO; MARTINS, 2020).

A BNCC (BRASIL, 2017) também deixa claro que o processo deve ocorrer nos dois primeiros anos iniciais, reduzindo principalmente as características infantis das crianças, além de atribuir à educação infantil o trabalho antecipado de alguns conteúdos para se reflitam em aprendizagens para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na mesma direção, Luz, Caxiado e Azevedo (2021) apontam problemas na BNCC: polêmicas em sua elaboração inicial em que não foram consideradas opiniões de especialistas, mas de instituições neoliberais

(como o Banco Itaú, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e a Volkswagen, por exemplo); a falta de contextualização entre alunos, professores e a realidade social; a ideia de que a BNCC conseguirá corrigir uma falha curricular histórica na Educação Brasileira; a falta de clareza com relação ao conceito de competências apresentada como um dos seus principais nortes na condução do processo de ensino e aprendizagem; a falta de atenção com relação à formação humana; etc.

Além disso, para as autoras, a BNCC divulga a todo momento que ela não é um currículo, mas é exatamente assim que ela se apresenta. Há equívocos também ao concentrar a responsabilidade do sucesso ou insucesso do processo de alfabetização nas mãos dos professores.

Uma proposta que pretende diminuir o déficit educacional de norte a sul do país e atingir o objetivo histórico de “igualar” os conteúdos em todos os contextos nacionais, não pode se apresentar delegando a função de melhora da qualidade sendo exclusiva do professor, visto que o sistema educacional não se resume apenas à figura docente (LUZ; CAXIADO; AZEVEDO, 2021, p. 144).

Por fim, nota-se que tais documentos são incompletos no sentido de oferecer uma educação emancipadora. Portanto, seria necessário a criação de uma política pública voltada a educação transformadora e diante dessa necessidade colocaremos algumas concepções condizentes com essa necessidade: alfabetizar de forma crítica.

CONCLUSÃO

A alfabetização é um direito conquistado em meio a muitos percalços, tanto do ponto de vista da formação dos professores, quanto do ponto de vista prático. A conquista desse direito, especialmente pelos alunos oriundos da classe trabalhadora que luta todos os dias contra a lógica capitalista e neoliberal, tem buscado ao longo dos últimos tempos, um combate contra a distinção de classes e tem reivindicado um ensino que seja crítico e capaz de intervir na realidade.

Sendo assim, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica, Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, um possível caminho a ser percorrido de forma que a Educação, por meio da leitura, escrita e da alfabetização crítica, contribua para a formação de seres humanos aptos para lutar por seus direitos e por uma sociedade mais justa.

Historicamente, foram muitos os momentos que influenciaram a Educação brasileira e embora a educação popular tenha ganhado mais espaços nas discussões, especialmente após a educação popular ainda não pode ser considerada uma política de Estado.

Com relação à alfabetização o direito de aprender a ler e escrever das classes populares ainda tem um longo caminho a percorrer e a leitura e escrita que antes eram privilégio de poucos, hoje se adentra à população mais humilde. Entretanto, a qualidade na Educação não pode ser depositada apenas em documentos curriculares pautados em princípios neoliberais e que em nada contempla uma formação crítica, ou na eleição de um Método “X” como um “Salvador da Pátria”. É preciso valorização dos professores, mais investimentos financeiros na escola pública, uma formação de professores de qualidade e políticas públicas sérias que contemplem uma continuidade da qualidade da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17. Jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.765 de 11 de Abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/30902116/publicacao/30905492>. Acesso em: 17. Jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023**. Institui o compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 17. Jul. 2023.

- DE LA FARE, M.; ROVELLI, L. Avaliação por pares e ética na pesquisa: debates atuais. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED. **Ética e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Anped, 2023, p. 37-47.
- FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita: vida registrada em letras**. Goiânia: Phillos Academy, 2020.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LUZ, E. C.; CAXIADO, G. H. S.; AZEVEDO, N. C. S. “Habemus Base”? Reflexões sobre o processo de alfabetização na Base Nacional Comum Curricular. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.18, p. 133-146, Jan./Dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4042/3308>. Acesso em: 17. Jul. 2023. <https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h515>
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MAZUCATO, T. A elaboração do pré-projeto. In: SOARES, A. G. et al (Orgs.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018, p. 39-44.
- MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 17. Jul. 2023.
- PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.
- PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface, Comunicação e Saúde**, p. 83-94, Ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17. Jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>
- SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, Salvador, p. 185-202, Jul. 2002. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/download/40/7>. Acesso em: 17. Jul. 2023.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103 – 118.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

REFLEXÕES EM TORNO DO CURRÍCULO DO CURSO DE JORNALISMO FRENTE A PROPOSTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2013

Evandro Batista da Cruz, Adriana Regina de Jesus

Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: evandrobattista@gmail.com

RESUMO

Em 2013 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso de Jornalismo. Nesse sentido, os esforços desta investigação estiveram voltados para entender como uma instituição de ensino superior reagiu às novas diretrizes, no que se refere à construção das matrizes curriculares do curso ofertadas a partir de então. Para isso, a pesquisa teve como objetivo analisar as matrizes curriculares ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, de 2013 a 2021, a fim de identificar quais foram as mudanças mais significativas na matriz curricular do curso no período investigado. A metodologia aplicada foi a pesquisa do tipo exploratória e, o método, a pesquisa documental. Para a coleta de dados, tornou-se necessário o uso da análise documental. A análise dos dados apresentados reúne uma combinação de dados quantitativos e qualitativos. Os resultados da investigação apontam para os desafios da construção de uma matriz universal e duradoura para o curso de Jornalismo, em razão das constantes mudanças que envolvem o mercado e o exercício da profissão, principalmente por consequência da tecnologia, que, constantemente, exige novas competências para o fazer jornalístico.

Palavras-chave: Currículo; Diretrizes Curriculares; Comunicação Social; Jornalismo.

REFLECTIONS ON THE JOURNALISM COURSE CURRICULUM IN LIGHT OF THE 2013 NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES PROPOSAL

ABSTRACT

In 2013, the National Curriculum Guidelines were approved, which guide the development of Pedagogical Course Projects for Journalism. In this context, the efforts of this investigation were focused on understanding how a higher education institution reacted to the new guidelines regarding the construction of course curriculum frameworks offered from then onwards. To achieve this, the research aimed to analyze the curriculum frameworks offered by the Social Communication: Journalism course at a private university in the interior of the state of São Paulo, from 2013 to 2021, in order to identify the most significant changes in the course curriculum during the investigated period. The applied methodology was exploratory research, and the method was documentary research. Data collection required the use of documentary analysis. The analysis of the presented data combines a blend of quantitative and qualitative information. The research results point to the challenges of constructing a universal and lasting curriculum framework for the Journalism course, due to the constant changes involving the market and the practice of the profession, mainly as a result of technology, which consistently demands new skills for journalistic work.

Keywords: Curriculum; Curriculum Guidelines; Social Communication; Journalism.

REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO DEL CURSO DE PERIODISMO FRENTE A LA PROPUESTA DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES DE 2013

RESUMEN

En 2013 se aprobaron las Directrices Curriculares Nacionales que guían la construcción de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Periodismo. En este sentido, los esfuerzos de esta investigación estuvieron dirigidos a comprender cómo una institución de educación superior reaccionó ante las nuevas directrices en lo que respecta a la elaboración de las matrices curriculares del curso ofrecidas a partir de entonces. Con este fin, la investigación tuvo como objetivo analizar las matrices curriculares ofrecidas por el curso de Comunicación Social: Periodismo de una universidad privada en el interior del estado de São Paulo, de 2013

a 2021, con el fin de identificar los cambios más significativos en la matriz curricular del curso durante el período investigado. La metodología aplicada fue la investigación de tipo exploratorio y el método fue la investigación documental. Para la recopilación de datos, fue necesario utilizar el análisis documental. El análisis de los datos presentados combina una combinación de datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados de la investigación señalan los desafíos de construir una matriz curricular universal y duradera para el curso de Periodismo, debido a los constantes cambios que involucran el mercado y el ejercicio de la profesión, principalmente como consecuencia de la tecnología, que constantemente exige nuevas competencias para la práctica periodística.

Palabras clave: Currículum; Directrices Curriculares; Comunicación Social; Periodismo.

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de adentrarmos nas especificidades científicas desta pesquisa, te convidamos a uma reflexão. Se lhe pedissem para pensar em um jornalista, o que viria à sua mente? Ternos e gravatas, uma bancada e o anúncio de um fato? Ou ainda papel e caneta, gravadores, câmeras de vídeo, máquinas fotográficas, microfones e tantos outros objetos que fazem parte da rotina deste profissional?

Se viajarmos na história, entenderemos que definir a atuação do profissional jornalista é muito mais complexo que pautarmos-nos em estereótipos. Mesmo que os veículos mais tradicionais tenham surgido muito tempo depois, Dines (2009, p. 21) relata que o primeiro registro de um profissional semelhante ao que conhecemos como jornalista data de mais de dois mil anos atrás, do Senado Romano, que se referia aos redatores do *Actae Diurnae* – o primeiro veículo noticioso conhecido – como *diurnalii*, ou diaristas.

Já no Brasil, o exercício da profissão teve início dois milênios depois, com a chegada da corte portuguesa, em 1808. Naquele mesmo ano, com o surgimento da Imprensa Régia, foi possível a criação e circulação do primeiro jornal redigido e publicado integralmente no Brasil: a Gazeta do Rio de Janeiro. (DE SOUZA, 2020).

Outros veículos de imprensa surgiram nos mais de duzentos anos que seguiram, como emissoras de rádio, a partir da década de 1920 (CASTRO, 2014); emissoras de televisão, a partir de 1950 (MELLO, 2009); até o advento da internet e o surgimento do jornalismo online, em 1995 (BARBOSA, 2001).

Contudo, vale ressaltar que os primeiros profissionais que atuavam como jornalistas não possuíam formação acadêmica na área, visto que ainda não existiam cursos de graduação que os preparassem para este mercado. Às atividades de imprensa, como resalta Dines (2009, p. 21), eram destinados os cidadãos que exerciam destacadas tarefas na sociedade, como homens letrados, médicos, advogados, dentre outros.

A graduação em Jornalismo no Brasil surge mais de cem anos após os primeiros trabalhos de imprensa em território nacional, com a publicação do Decreto-Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, que institui o curso no sistema de ensino superior do país. (BRASIL, 1943).

De lá para cá, a formação de graduados em Jornalismo ocorre em cursos cujas estruturas curriculares são construídas a partir de leis e decretos do governo federal, como também pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Isso porque, desde que foi criado, o curso de Jornalismo está subordinado ao Estado, “[...] no que se refere aos protocolos de autorização e reconhecimento bem como às determinações do tempo de duração e constituição curricular”. (ANTONIOLI, 2014, p. 183).

Em quase oitenta anos de existência, cerca de 15 leis e decretos impactaram no desenvolvimento dos cursos de graduação em Jornalismo (ou Comunicação Social) no Brasil. A mais recente é a Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso; fruto do relatório de uma comissão criada pelo Ministério da Educação (MEC), que, segundo Antonioli (2014, p. 183),

trata de questões cruciais para o jornalismo e para a formação do jornalista como: o novo cenário comunicacional, os suportes tecnológicos, a capacidade discursiva das organizações, a instantaneidade da informação, a globalização de ideias, a revolução das fontes, os comportamentos culturais, as relações de poder, entre outras.

A adoção das novas diretrizes representa uma conquista para o curso de Jornalismo, que por cerca de quarenta e quatro anos esteve na condição de habilitação do curso de Comunicação Social, cuja

organização curricular enfatiza questões e teorias gerais acerca da grande área, em vez de questões específicas referentes às diversas formações que ela possibilita. Segundo o Parecer CNE/CES nº 39, de 20 de fevereiro de 2013, elas serviram para “além de orientar a formação do jornalista, gerar estímulo para a criação de bacharelados específicos em Jornalismo”. (BRASIL, 2013, p. 3).

Depois de aprovada a Resolução, as universidades públicas e privadas que, na época, ofertavam o curso de Jornalismo tiveram dois anos para a construção de novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) adequados às novas diretrizes. (SILVA, 2018).

Uma destas instituições é uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, com sede administrativa em Presidente Prudente-SP, e objeto de estudo desta investigação. Neste caminho, pretendeu-se com esta pesquisa entender como uma instituição privada reagiu às novas diretrizes, tendo como base as matrizes ofertadas pelo curso de bacharelado em Comunicação Social: Jornalismo no período de 2013 a 2021.

Os desafios da profissão e, conseqüentemente, do ensino de Jornalismo na atualidade são imensos. O cenário comunicacional, marcado por novas possibilidades de prática, principalmente em razão da internet, pela produção multimídia, e pela participação ativa da sociedade, que deixa de ser apenas receptora do processo comunicacional, requer um profissional com novas competências para o fazer jornalístico. Dessa forma, refletir sobre a matriz curricular que forma tais profissionais torna-se imprescindível e de grande valia para a ciência, em especial para as discussões acerca deste tema.

Para além das contribuições científicas, o tema ainda se faz necessário socialmente por refletir sobre a formação de um profissional de grande importância para a construção da história e para o exercício da democracia (DINES, 2009), mas que também sofre com a desvalorização e com a violência, visto que dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apontam que o Brasil é o sexto país mais perigoso do mundo para o exercício da atividade. (UNESCO, 2019).

Sendo assim, os esforços desta pesquisa estiveram voltados para responder à seguinte problemática: como uma universidade particular reagiu às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, no que se refere à construção das matrizes curriculares do curso de Comunicação Social: Jornalismo ofertadas a partir de então?

Para responder a esta pergunta, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as matrizes curriculares ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, de 2013 a 2021, a fim de identificar quais foram as mudanças mais significativas na matriz curricular do curso no período investigado.

Para alcançarmos o objetivo geral apresentado, fomos orientados por três objetivos específicos, a saber: entender a legislação que rege os cursos de graduação em Jornalismo no Brasil; refletir sobre o currículo para os cursos de Comunicação Social: Jornalismo no Brasil; e evidenciar a estrutura curricular do curso de Comunicação Social: Jornalismo de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo desde as novas diretrizes.

A metodologia aplicada foi a pesquisa do tipo exploratória e, o método, a pesquisa documental (GIL, 2002), realizada em duas fases. O ponto de partida foram os sites dos órgãos oficiais pela busca da legislação que norteia o curso de bacharelado em Jornalismo desde a sua criação. Na sequência, nos dedicamos ao estudo das matrizes curriculares do curso investigado, cedidas pela universidade particular do interior do estado de São Paulo.

Para a coleta de dados, foi adotada a análise documental. (BARDIN, s.d.) A análise dos dados que serão apresentados posteriormente reúne uma combinação de dados quantitativos e qualitativos. (CRESWELL E CRESWELL, 2007).

Por fim, os resultados da pesquisa apontam para os desafios da construção de uma matriz universal e duradoura para o curso de Jornalismo, em razão das constantes mudanças que envolvem o mercado e o exercício da profissão, principalmente por consequência da tecnologia, que, constantemente, exige novas competências para o fazer jornalístico.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Antes de refletirmos sobre os resultados desta investigação, precisamos demonstrar o percurso metodológico que nos orientou. Guiados pelos estudos de Gil (2002, p. 41), que ao classificar as pesquisas com base em seus objetivos divide-as em três grandes grupos (exploratórias, descritivas e explicativas),

entendemos que esta investigação se caracteriza como uma pesquisa exploratória, pois pretendeu “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Gil (2002, p. 43) defende ainda a necessidade de caracterização de uma pesquisa quanto aos procedimentos técnicos utilizados, com ênfase na coleta e análise de dados, o que ele chama de delineamento. Em vista disso, adotamos como método a pesquisa documental.

Semelhante à pesquisa bibliográfica, difere-se dela na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza principalmente de livros e artigos científicos, a pesquisa documental utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações “[...] que não receberam ainda um tratamento analítico”. (GIL, 2002, p. 45).

Durante a presente investigação, a pesquisa documental foi realizada em duas fases. A primeira fase teve como gênese a procura nos buscadores, como o Google, e em sites dos órgãos oficiais, como o do Ministério da Educação e da Câmara dos Deputados, pelas leis, decretos, pareceres e resoluções que norteiam o curso de bacharelado em Jornalismo desde a sua criação. Elas foram de suma importância para o entendimento do desenvolvimento curricular do curso no país e também para a construção do referencial teórico anteriormente apresentado.

Também é necessário ressaltar que foi nessa fase em que os autores se aprofundaram no entendimento da Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013, que instituiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Jornalismo, que deram origem às inquietações desta pesquisa e tornaram-se base para as análises que serão apresentadas a seguir.

A segunda fase foi dedicada ao estudo das matrizes curriculares do curso de Comunicação Social: Jornalismo ofertadas no período de 2013-2021 pela universidade particular do interior do estado de São Paulo, que foram cedidas pela própria instituição.

Para a coleta de dados, tornou-se necessário o uso da análise documental. Bardin (s.d, apud GIL, 2002, p. 89), diz que ela se dá em três fases, a saber:

A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Por fim, a análise dos dados reúne uma combinação de dados quantitativos e qualitativos. Para Creswell e Creswell (2007, p. 29), adotar métodos mistos é cada vez mais frequente nas Ciências Sociais e o uso dessa combinação tanto de dados quantitativos como qualitativos “[...] trabalham para oferecer um melhor entendimento de um problema de pesquisa”.

A seguir, trazemos um panorama histórico sobre a constituição da matriz curricular de Jornalismo ao longo das últimas décadas, debruçando-nos sobre as legislações inerentes e os estudos dos autores Antonioli (2014) e Silva (2018), assim como a discussão sobre os dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutirmos o currículo que orienta a formação de jornalistas hoje, é preciso examinar as condições legais que possibilitaram o desenvolvimento do curso de graduação ao longo dos últimos oitenta anos de história. Para Antonioli (2014, p. 183) são elas que “[...] determinaram a formação do jornalista no nosso país e o perfil do egresso proposto pelas instituições de ensino.”

Embora a profissão seja exercida no Brasil desde a chegada da coroa ao país, o curso de graduação em Jornalismo em território nacional surge mais de cento e trinta anos depois, em 1943, com a publicação do Decreto-Lei Nº 5.480, que instituiu o curso de Jornalismo no sistema de ensino superior do país.

A lei previa que o curso estaria subordinado à Faculdade Nacional de Filosofia, em conjunto com a Associação Brasileira de Imprensa e sindicatos representativos das categorias de empregados e de empregadores das empresas jornalísticas. O Decreto também dizia que a estrutura - o que inclui a grade curricular -, condições de matrícula e regime escolar seriam reguladas por meio de uma nova publicação. (BRASIL, 1943).

O primeiro currículo do curso surge, então, dois anos depois, com o Decreto nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946, do presidente Eurico Gaspar Dutra. A publicação organiza o curso em três seções:

Formação, Aperfeiçoamento e Extensão Cultural; e estabelece as disciplinas que seriam ministradas ao decorrer de três anos. (BRASIL, 1946).

A grade curricular do curso de Jornalismo seria compreendida por 14 disciplinas obrigatórias. Embora o rádio já estivesse presente no país desde a década de 1920 e fosse utilizado para meios comerciais desde a década de 1930, o primeiro currículo de Jornalismo, segundo Antonioli (2014, p. 183), privilegiou o impresso. Essa ausência é corrigida com a criação da disciplina Radiodifusão, a partir do Decreto nº 24.719, de 29 de março de 1948, que altera o anteriormente citado. (BRASIL, 1948).

Um ano depois, uma nova lei é publicada com o propósito de reorganizar o curso. O Decreto nº 26.493, de 19 de março de 1949, o amplia para cinco anos de duração, mantendo as seções do currículo de 1946 e as disciplinas propostas pelo currículo de 1948, reorganizando-as entre as três séries do curso da seção de Formação e entre os dois anos da seção de Aperfeiçoamento em técnica e em cultura geral. (BRASIL, 1949).

No ano seguinte, mais mudanças. O Decreto nº 28.923, de 1º de dezembro de 1950, divide a graduação em Jornalismo em duas partes: a primeira compreenderia os dois primeiros anos do curso, enquanto a segunda, o último. Nesta, os estudantes escolhiam um de três grupos de disciplinas. (BRASIL, 1950).

Na nova grade curricular, destaca-se o surgimento de disciplinas como Publicidade, Radiojornalismo e Técnica de Periódico. Para Silva (2018, p. 59), é perceptível que, até 1950, “[...] os currículos foram sendo ajustados à medida que as mudanças tecnológicas provocavam alterações no modo de fazer jornalismo”.

Vale ressaltar ainda que os primeiros currículos do curso de Jornalismo já previam a realização de atividades práticas e estágios em algumas das disciplinas. No currículo de 1950, por exemplo, Técnica de Jornal, Técnica de Periódico e Radiojornalismo previam atividades práticas em redações, oficinas e estúdios e, sempre que possível, estágio em organizações jornalísticas ou radiofônicas. (BRASIL, 1950).

É em meio a essa estruturação dos primeiros currículos que surgem os primeiros cursos de graduação em Jornalismo do país. O primeiro foi criado pela Faculdade Cásper Líbero de São Paulo, em 1947, seguido pelo curso oferecido pela Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano seguinte.

A década que segue é marcada, segundo Silva (2018, p. 60), pela busca de mais autonomia das universidades. Com a promulgação da Constituição Federal de 1946, foi criada uma comissão para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, ainda de acordo com o autor (2018, p. 60), por questões políticas, só foi promulgada em 1961, treze anos depois. Com a aprovação da LDB, sob o número 4.024, ficou a cargo do CNE, órgão submetido ao MEC, fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos de graduação, inclusive o de Jornalismo. (BRASIL, 1961).

No período que segue a decisão, foram fixados dois currículos mínimos para o curso. O primeiro, por meio do Parecer CNE nº 323, de 16 de novembro de 1962, estabeleceu duração de três anos e dividiu as matérias do curso, não mais em seções; mas em Gerais, Especiais e Técnicas. (BRASIL, 1962).

Nota-se que, a partir deste currículo mínimo, ao reduzir o número de disciplinas que estariam distantes do campo de atuação do futuro jornalista, a grade curricular começa a promover uma nova inclinação para a formação em Jornalismo, sendo que:

a primeira fase dos currículos de Jornalismo, de 1946 a 1962, tem uma inclinação humanista, apesar da premissa de preparar para o mercado. Sentia-se a influência dos estudos éticos, filosóficos e literários. Esta influência nos parece óbvia à medida que o curso nasceu subordinado à Faculdade Nacional de Filosofia. (SILVA, 2018, p. 61)

Parte dos anseios dessa Resolução é que a formação em Jornalismo contemplasse não somente os profissionais do impresso, como era até então, mas também do rádio e da televisão. A disciplina de Técnica de Rádio e Telejornal surge então como uma novidade na grade curricular do curso. (BRASIL, 1962).

Para Antonioli (2014, p. 184), porém, assim como com o rádio, o jornalismo de televisão surge no currículo do curso de Jornalismo tardiamente, visto que a primeira emissora de TV do país foi criada em 1950, doze anos antes.

O segundo currículo mínimo do curso de Jornalismo, o de 1966, foi fixado por meio do Parecer CNE nº 984, de 19 de abril, e surge com o propósito de reformular o anterior. Além de ampliar a duração do curso para quatro anos, nele, as disciplinas do currículo anterior são mantidas, com o acréscimo de três novas: Teoria da Informação, Jornalismo Comparado e Redação de Jornalismo. (BRASIL, 1966).

Essa é a primeira alteração no currículo mínimo sob influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina (Ciespal), órgão instalado na década de 60 pela Unesco com a intenção de formar professores de Jornalismo nos diversos países do terceiro mundo. Nesta época, o Ciespal sofria forte influência norte-americana, o que, para Silva (2018, p. 62), resultou, no Brasil, no “[...] início de um processo de negação da formação humanista dos cursos de Jornalismo e de substituição pelo funcionalismo norte americano”.

Um forte exemplo dessa interferência do Ciespal e dos Estados Unidos no currículo dos cursos de Jornalismo no Brasil é que o Parecer de 1966 amplia o conceito de Jornalismo ao difundir a expressão “Jornalista Polivalente”, que serviu de base para a formulação de um novo currículo, em 1969. Ao caracterizar o jornalista como um profissional dotado de múltiplas atuações, pretendeu-se criar um novo tipo de profissional, não mais formado em Jornalismo, mas em Comunicação Social. (SILVA, 2018).

O ano de 1969 marca de forma definitiva a implantação do ensino superior em Comunicação Social no Brasil. O Parecer CNE nº 631, de 1969, é publicado com a proposta de revisar o currículo de Jornalismo e estabelecer um currículo mínimo comum com outras profissões. (BRASIL, 1969).

No mesmo ano, a Resolução MEC Nº 11 aprova o primeiro currículo mínimo para o curso de Comunicação Social, que estabelece que a formação em Jornalismo seria realizada por meio dele, compreendendo ainda as habilitações em Relações Públicas, Editoração e Publicidade e Propaganda, além da chamada Polivalente, que previa o aprofundamento técnico em todas as áreas. (BRASIL, 1969).

O currículo de 1969 estabelece nove disciplinas comuns para todas as habilitações, que seriam ofertadas até a metade da duração do curso e disciplinas específicas para a habilitação em Jornalismo. Além das disciplinas obrigatórias gerais e específicas, para finalizar a grade curricular, o egresso deveria escolher outras quatro disciplinas dentre treze pré-estabelecidas. (BRASIL, 1969).

O currículo de 1969 esteve em vigor por oito anos, até 1977, quando foi reformulado pelo Parecer CNE nº 1.203, que fixa o segundo currículo mínimo para o curso. Assim como o anterior, ele estabelece disciplinas comuns entre as habilitações que deveriam ser ofertadas até a metade do bacharelado, porém, divide-as em Humanísticas e Específicas. A segunda metade do curso, a que compreenderia a habilitação em Jornalismo, seria composta por outras seis disciplinas de cunho técnico, duas a mais que a grade anterior. (BRASIL, 1977).

Um ano depois, em 1978, o Parecer CNE nº 2, de 30 de janeiro, estabelece a implantação dos projetos experimentais no último semestre e a obrigatoriedade do estágio supervisionado em órgãos e empresas conveniados, que deveriam compreender 10% da carga horária total do curso. (BRASIL, 1978).

O terceiro e último currículo mínimo do curso de Comunicação Social foi fixado em 1984, por meio da Resolução nº 21 do Conselho Federal de Educação. Segundo Silva (2018, p. 64), ele é fruto do trabalho de uma comissão que precisou dialogar com academia, alunos e mercado. Estes teciam críticas sobre o funcionalismo americano presente na matriz curricular do curso até então, que priorizava a teoria em detrimento da prática.

A premissa adotada pela comissão foi em defesa da formação. Os trabalhos não cogitaram o fim do curso, mas seu reforço e aperfeiçoamento que passaria por uma reabilitação da prática, na busca por responder seus desafios com a teoria. Ligar teoria e prática foi apontada como a forma para encontrar o objeto da Comunicação, perdido em meio ao acúmulo de tantas teorias. (SILVA, 2018, p. 64)

Quanto às disciplinas, é fixado para o tronco comum entre as habilitações apenas seis, quatro a menos que o currículo anterior e três a menos que o primeiro currículo mínimo para Comunicação Social. (BRASIL, 1984).

A Resolução previu ainda que 50% da carga horária total do curso deveria ser ocupada por disciplinas técnico-profissionais. Por isso, para a habilitação em Jornalismo, foram estabelecidas oito, duas a mais que a grade anterior e quatro a mais que as do primeiro currículo. (BRASIL, 1984).

Por fim, o currículo de 1984 estabeleceu ainda que as instituições de ensino superior que ofertavam o curso de Comunicação Social deveriam oferecer outras vinte e uma disciplinas de caráter optativo para que os acadêmicos escolhessem três dentre elas para completarem a grade curricular. (BRASIL, 1984).

A década de 1990 marca o início de uma nova fase para os cursos de Comunicação Social no Brasil. Isso porque, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE) nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, as universidades passaram a ter mais liberdade para construir seus currículos, enquanto para o Ministério da Educação ficou a missão de estabelecer as diretrizes que serviriam de base para a construção da matriz curricular.

Se, antes, havia a imposição de um currículo mínimo, com as diretrizes, as instituições de ensino passaram a contar apenas com orientações para a composição das estruturas curriculares de seus cursos. Dessa forma, os cursos tiveram, pela primeira vez, a possibilidade de serem organizados de acordo com o perfil de egresso proposto no projeto pedagógico e com ampla liberdade para a escolha dos conteúdos. (ANTONIOLI, 2014, p. 185).

Parte do relatório da comissão que deu origem às primeiras diretrizes curriculares de Comunicação Social e suas habilitações foi publicado pelo Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Ele ressalta como objetivos a flexibilização da estrutura dos cursos para atender a diversidade geográfica, político-social e acadêmica do país e para ajustar-se ao dinamismo da área; e o estabelecimento de orientações para a obtenção de um padrão de qualidade na formação oferecida. (BRASIL, 2001).

O documento descreve três perfis de formandos: comum, específicos e específicos por habilitação; competências e habilidades gerais e específicas por habilitação; inclui as atividades complementares e mantém o estágio e o projeto experimental. (BRASIL, 2001).

Em 2002, por meio da Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações são oficialmente instituídas. A publicação, de apenas uma página, destaca os elementos que deveriam ser explicitados pelos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior do país a partir de então:

- a) o perfil comum e os perfis específicos por habilitação;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas por habilitação a serem desenvolvidas, durante o período de formação;
- c) os conteúdos básicos relacionados à parte comum e às diferentes habilitações e os conteúdos específicos escolhidos pela instituição para organizar seu currículo pleno;
- d) as características dos estágios;
- e) as atividades complementares e respectiva carga horária;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de acompanhamento e avaliação da formação ministrada. (BRASIL, 2002, p. 1).

Embora as diretrizes tenham sido uma grande conquista para as universidades e para os cursos superiores no país, Silva (2018, p. 65) ressalta que, ao analisar os documentos que originaram as diretrizes de 2002, percebe-se que o ensino de Jornalismo ainda carecia de melhorias. Segundo o autor (2018, p. 65), ao relacionar os perfis comuns e específicos e competências e habilidades comuns e específicas, depara-se com uma costura complexa de ser concebida, na prática. Isso porque, segundo ele, “[...] a busca por um perfil comum subtrai o tempo necessário para alcançar estas competências”.

A problematização vai ao encontro com os estudos de Antonioli (2014, p. 186), que evidencia que, quando se trata do Jornalismo, a sua condição enquanto habilitação dos cursos de Comunicação Social ainda precisava ser resolvida. Embora já se discutisse sobre a proposta de um bacharelado em Jornalismo muito antes, essa condição fora mantida.

Foi somente a partir de 2013, depois de quarenta e quatro anos enquanto habilitação do curso de Comunicação Social, que o curso de Jornalismo ganhou novamente o caráter de bacharelado, com as aprovações do Parecer CNE/CES nº 39, de 20 de fevereiro, e da Resolução nº 1, de 27 de setembro. Os documentos tratam das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientam a construção dos novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do bacharelado em Jornalismo desde então.

As novas DCNs são resultados do trabalho de uma comissão instituída pelo MEC por meio da Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009, que teve como desígnios estudar e apresentar sugestões para compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, em atenção aos anseios de entidades acadêmicas e profissionais vinculadas ao ensino e ao exercício do jornalismo no Brasil. (BRASIL, 2013).

Antes de preparar o relatório encomendado, a Comissão de Especialistas, presidida pelo professor José Marques de Melo, da Universidade Metodista de São Paulo, decidiu ouvir diversos segmentos da

sociedade. Para isso, foram realizadas três audiências públicas, ainda em 2009: no Rio de Janeiro, com representantes da comunidade acadêmica; no Recife, com profissionais da área representados por organizações sindicais e corporativas; e em São Paulo, com lideranças e representantes da sociedade civil organizada. A comissão também recebeu recomendações de quem estivesse interessado em contribuir por meio de uma consulta pública no portal do MEC. (BRASIL, 2013).

As audiências públicas e a coleta de sugestões pela internet originaram o relatório enviado pela Comissão ao Conselho Nacional de Educação no mesmo ano. O CNE, então, realizou mais uma audiência pública, no ano seguinte, para colher mais sugestões. Na ocasião, “[...] diversos representantes de entidades profissionais e acadêmicas, ligadas ao jornalismo, manifestaram apoio à proposta elaborada”. (BRASIL, 2013, p. 2).

As novas Diretrizes abordam, segundo Antonioli (2014, p. 187), questões indispensáveis para o Jornalismo e a formação do profissional hoje, tais como: “o novo cenário comunicacional, os suportes tecnológicos, a capacidade discursiva das organizações, a instantaneidade da informação, a globalização de ideias, a revolução das fontes, os comportamentos culturais, as relações de poder, entre outras.”

Em geral, elas orientam que os Projetos Pedagógicos dos Cursos contemplem: a integração entre teoria e prática; a interdisciplinaridade; o uso de metodologias ativas para a melhor participação dos alunos; o uso de diferentes cenários de ensino-aprendizagem; o incentivo à pesquisa e extensão; a interação precoce com fontes, públicos e profissionais da área; o incentivo ao empreendedorismo; a preparação para a atuação em um contexto de mutação tecnológica, dentre outros aspectos. (BRASIL, 2013).

Quanto ao perfil do bacharelado em Jornalismo, a Comissão propõe um profissional generalista, humanista, crítico, ético e reflexivo, “[...] capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas”. (BRASIL, 2013, p. 2).

Assim, a Resolução traz os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores a serem desenvolvidos e, para tal, há um detalhamento das competências, subdivididas em gerais, cognitivas, pragmáticas e comportamentais. (BRASIL, 2013).

Para que esses perfis e competências sejam alcançados, as diretrizes apontam que o currículo do curso deve ser estruturado com disciplinas e conteúdos que atendam a seis eixos de formação: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial. (BRASIL, 2013).

O primeiro eixo, o de Fundamentação Humanística, segundo as diretrizes, têm como objetivo “capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira”. (BRASIL, 2013).

Silva (2018, p. 130) complementa que, neste primeiro eixo, o Jornalismo ainda não é abordado em suas especificidades, porém, é preciso que esteja em mente, já que este é o momento de criar a base intelectual e de leitor do mundo no futuro profissional.

O segundo eixo de formação é o de Fundamentação Específica. Segundo as diretrizes, sua função é proporcionar ao egresso “clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão”. (BRASIL, 2013) Neste momento do processo formativo, Silva (2018, p. 130) ressalta que é preciso que as disciplinas respondam questões como “o que é jornalismo?”, “qual a sua história?”, “quais as suas obrigações?”, “e os seus deveres?”, dentre outras.

Já no eixo de Fundamentação Contextual encontram-se as disciplinas que permitirão um contato com a área maior em que o Jornalismo atua. Elas têm como finalidade “embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais”. (BRASIL, 2013).

O quarto eixo trazido pelas novas diretrizes é o de Formação Profissional, que objetiva “fundamentar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com os processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística”, dentre outros, “de acordo com os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas”. (BRASIL, 2013).

Depois, temos o eixo de Aplicação Processual, cujo objetivo é o de fornecer ao egresso “ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes:

jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho”. (BRASIL, 2013).

Para Antonioli (2014, p. 192), além do domínio de diversas linguagens e também da tecnologia, o novo profissional “necessita ter visão global, ser exato na localização de questões locais, como, ainda, ser dotado de uma capacidade crítica de interpretação dos fatos e da precisão na informação, junto aos diversos meios massivos existentes atualmente”.

Por fim, o sexto e último eixo de formação é o de Prática Laboratorial, segundo Silva (2018, p. 131), o momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido com as disciplinas dos eixos anteriores. Ele “possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular”. (BRASIL, 2013).

A Resolução reforça que as instituições de educação superior têm ampla liberdade para selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências, trazidos no documento. (BRASIL, 2013).

As novas Diretrizes tratam ainda do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), das atividades complementares e do estágio curricular supervisionado, todos de caráter obrigatório, e deram o prazo de, no máximo, dois anos, desde a aprovação, para que as IES implantassem novos PPCs. (BRASIL, 2013).

Por fim, nas páginas apresentadas anteriormente, vimos que, ao longo das últimas oito décadas, o currículo do curso de Jornalismo se desenvolveu a partir de leis, decretos, pareceres e resoluções do governo federal. Ao todo, foram cerca de 15 publicações, o que nos mostra como o bacharelado ainda está em constante transformação, tanto em razão das frequentes inovações na grande área quanto na atuação jornalística. Passaremos agora aos resultados coletados nesta presente investigação acerca das matrizes curriculares da instituição investigada.

Com sede administrativa em Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo, a universidade particular do interior do estado de São Paulo, objeto de estudo desta investigação, oferta o curso de Comunicação Social: Jornalismo desde 1995. Nos últimos 27 anos, a instituição estima já ter formado cerca de 2.000 profissionais, dentre eles jornalistas, publicitários e tecnólogos em fotografia.

Há quase três décadas atrás, a universidade ainda não possuía liberdade para a criação da própria matriz curricular, já que, na época, prevalecia a imposição do currículo mínimo para os cursos de Comunicação Social aprovado em 1984. Somente a partir de 2002 é que a universidade particular do interior do estado de São Paulo, assim como outras instituições de ensino superior do país que ofertam os cursos da área, conquistou autonomia para compor a própria matriz curricular do curso. (BRASIL, 2002).

De 2013 a 2021, período entre a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a realização deste estudo, ao total, foram cinco alterações na composição da matriz curricular do curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo, respectivamente, para ingressos nos anos de: 2014, 2015, 2018, 2019 e 2021.

A Tabela 1, apresentada a seguir, compara o número total de disciplinas e a divisão da carga horária em cada uma das matrizes curriculares ofertadas de 2013 a 2021.

Tabela 1. Número de Disciplinas e Carga Horária das Matrizes de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo (2013-2021)

Matriz/Ano	Número de Disciplinas	Estágio Supervisionado	TCC	Carga Horária Parcial	Atividades Complementares	Carga Horária Total
2/2013	59	60h	360h	2.880h	200h	3.460h
1/2014	59	200h	360h	2.800h	300h	3.660h
1/2015	57	200h	360h	2.800h	300h	3.660h
1/2018	57	200h	360h	2.800h	300h	3.660h
1/2019	50	200h	400h	2.934h	300h	3.234h
1/2021	52	166h	200h	2.897h	300h	3.197h

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao analisarmos as informações coletadas, percebemos que o número de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso caiu de 59 para 52 durante o período estudado. Falaremos mais sobre elas adiante.

A carga horária do estágio supervisionado cresceu de 60h, em 2013, quando ainda prevaleciam as diretrizes curriculares de 2002, para 200h em 2014, um ano após a aprovação das novas diretrizes. Em todas as matrizes curriculares analisadas, o estágio surge no sétimo e oitavo semestres, que correspondem ao quarto e último ano do curso.

Vale ressaltar que, com a aprovação das diretrizes curriculares de 2013, o estágio supervisionado é regulamentado e torna-se componente obrigatório do currículo, devendo a ele ser destinada carga horária mínima de duzentas horas.

O documento orienta também que ele deve ser realizado nos períodos finais do curso, “[...] possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular avaliar e aprovar o relatório final”. (BRASIL, 2013).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é outro componente de caráter obrigatório, segundo as novas diretrizes. O documento sugere que ele pode ser de caráter teórico ou prático e deve vir acompanhado de um relatório, memorial ou monografia de reflexão crítica sobre sua execução. O trabalho deve ser desenvolvido individualmente sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora. (BRASIL, 2013).

Nas matrizes curriculares analisadas, identificamos que o TCC é ofertado sempre nos dois últimos semestres do curso, em duas disciplinas, assim como o estágio supervisionado. Também foi possível identificar que, de 2013 para 2021, a carga horária do TCC na universidade particular do interior do estado de São Paulo caiu de 360h para 200h. Contudo, é importante salientar que as novas diretrizes não fixam uma carga horária mínima para este item.

Outro componente discutido pelas DCNs de 2013 são as Atividades Complementares. Segundo a Resolução, elas são atividades não obrigatórias, didáticas ou acadêmicas, realizadas ao longo do curso de graduação, sob a supervisão, orientação e avaliação de docentes do bacharelado. Os mecanismos e critérios para a avaliação ficam a cargo da instituição, que deverá atribuir a elas “[...] um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total da carga horária prevista para o curso. (BRASIL, 2013).

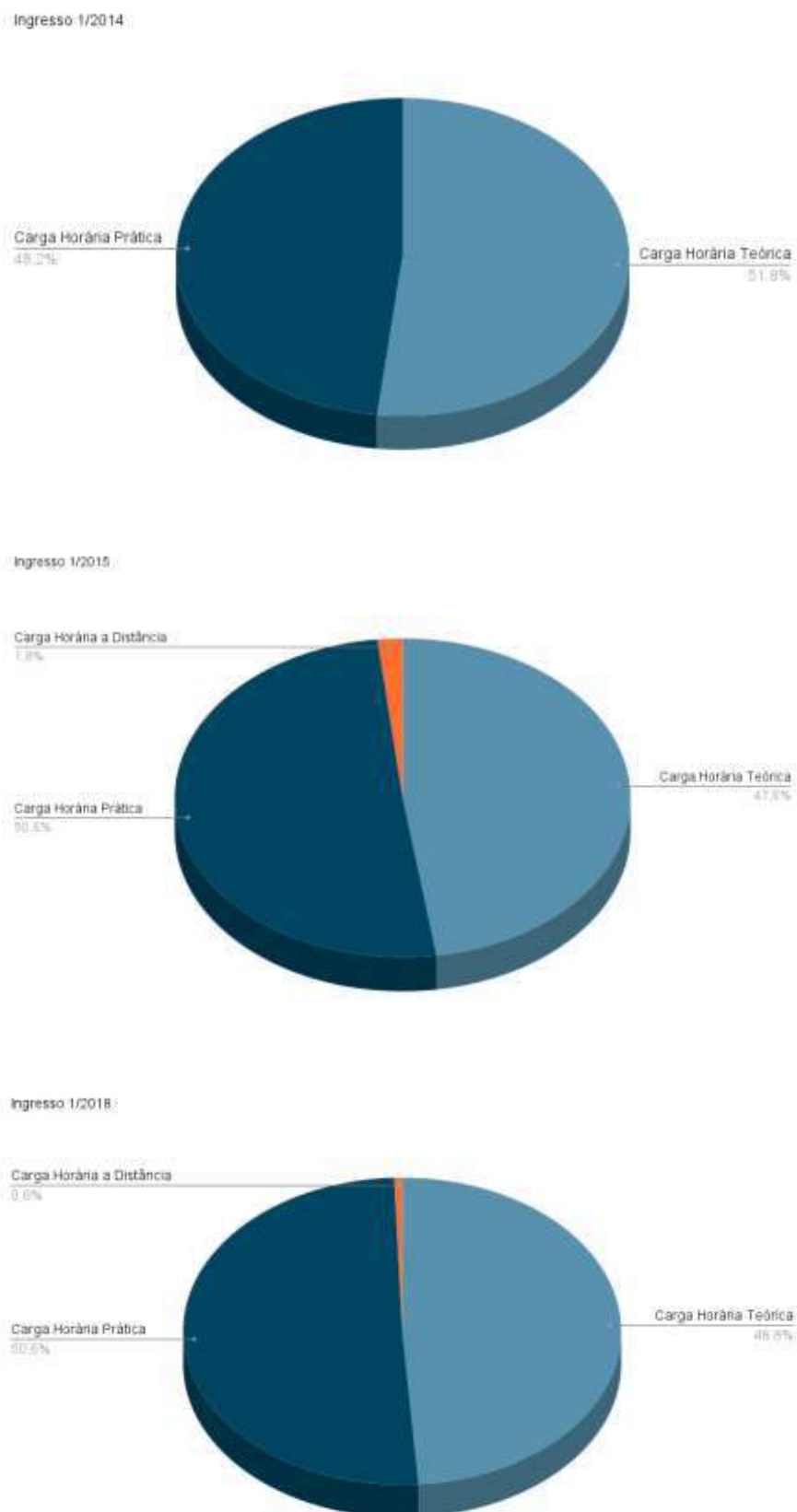
As análises nas matrizes curriculares estudadas não mostraram mudanças significativas quanto à carga horária dessas atividades. Após a aprovação das DCNs de 2013, a universidade particular do interior do estado de São Paulo ampliou a carga horária das Atividades Complementares de 200h para 300h e assim a manteve nas próximas matrizes ofertadas. Mais uma vez, é importante salientar que as novas diretrizes não fixam uma carga horária mínima para este item.

Percebemos ainda um equilíbrio com relação à carga horária parcial do curso, que se mantém, em média, por volta de 2.800h nas matrizes curriculares ofertadas entre 2013 e 2021. Quanto à carga horária total do curso de Jornalismo, as DCNs de 2013 fixam a obrigatoriedade de, no mínimo, 3.000 horas, sendo que o estágio supervisionado e as atividades complementares não poderão exceder 20% da carga horária total do curso. (BRASIL, 2013).

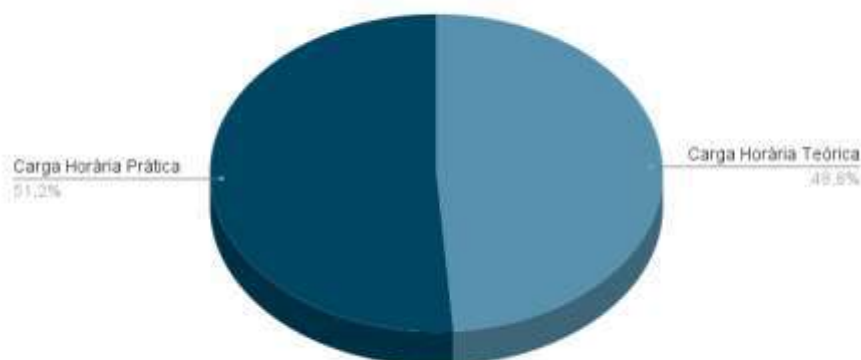
Com base nas análises das matrizes curriculares, percebemos que o curso na universidade particular do interior do estado de São Paulo se mantém acima dessa exigência em todas as ofertas, chegando a atingir 3.660h na matriz 1/2014, após a aprovação das novas diretrizes, e mesmo caindo posteriormente para 3.197h, com a matriz mais recente, de 1/2021.

Outra orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 é quanto à equidade entre teoria e prática. A Figura 1 mostra-nos como fica essa divisão nas matrizes curriculares ofertadas a partir de 1/2014, após a aprovação das novas diretrizes.

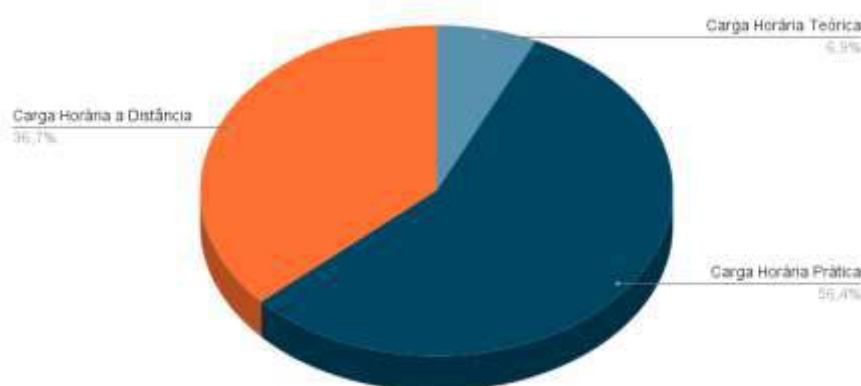
Figura 1. Teoria e Prática nas Matrizes Curriculares de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo após as DCNs de 2013.



Ingresso 1/2019



Ingresso 1/2021



Imagens mostram a distribuição da carga horária entre teoria e prática e a distância nas Matrizes Curriculares de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo após as DCNs de 2013.

Fonte: Elaborado pelos autores. 2022.

Ao analisarmos o gráfico anteriormente apresentado, percebemos que a matriz 1/2014, primeira ofertada depois da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, é a única em que a carga horária teórica do curso é maior que a carga horária prática (51,78% contra 48,21%).

Em todas as matrizes curriculares que vieram a seguir, o percentual de carga horária prática é maior que o de carga horária teórica, sendo 50,59%, nas matrizes 1/2015 e 1/2018; 51,19% na matriz 1/2019; e 56,36% na matriz 1/2021.

O gráfico mostra ainda o crescimento do percentual da carga horária que é oferecida na modalidade a distância. Na matriz curricular 1/2015, esse número era 1,78% da carga horária total do curso; na 1/2018, caiu para 0,59%; enquanto na matriz 1/2021, o percentual cresceu expressivamente para 36,72% da carga horária total, restando apenas, nesta última, de acordo com a matriz curricular, 6,90% da carga horária total do curso dedicada para aulas teóricas presenciais.

Quanto às disciplinas ofertadas, a primeira mudança perceptível ao estudar as matrizes curriculares de 2013 a 2021 é em relação à organização. Isso porque, até 2013, a universidade particular do interior do estado de São Paulo deveria ofertar o curso de Comunicação Social em duas etapas: os dois primeiros anos um tronco comum entre as habilitações e os dois últimos dedicados à habilitação escolhida pelo egresso. (BRASIL, 2002) Essa composição fica clara ao analisarmos a matriz para ingresso em 2/2013, que antecede a aprovação das novas diretrizes.

Com a aprovação das DCNs de 2013, fica a cargo da própria instituição selecionar e distribuir as disciplinas, em conformidade ao seu Projeto Pedagógico de Curso. A Resolução sugere, porém, uma distribuição que valorize o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante todo o bacharelado, bem como entre as cargas horárias destinadas a cada um dos seis eixos de formação que o currículo deve contemplar. (BRASIL, 2013).

As matrizes de 1/2014 em diante deixam clara essa nova composição ao trazerem, já no primeiro semestre, disciplinas que, na composição anterior, só seriam vistas a partir do quinto semestre, quando era iniciada a habilitação. As matrizes de 1/2019 e 1/2021 vão mais além ao agrupá-las em Unidades de Aprendizagem por semestre.

A Tabela 2 nos dá um panorama geral das principais mudanças quanto ao número de disciplinas que permanecem, mudam de nome, precisaram ser criadas ou extintas, nas matrizes de 2013 a 2021 do curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo, tendo como comparativo a matriz anterior a cada ano de ingresso.

Tabela 2. Mudanças das Disciplinas nas Matrizes de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo (2013-2021)

Matriz/Ano	Disciplinas que permaneceram	Disciplinas que mudaram de nome	Novas disciplinas	Disciplinas extintas
1/2014	24	13	24	21
1/2015	54	3	0	2
1/2018	57	0	0	0
1/2019	11	12	25	24
1/2021	35	6	11	10

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A matriz curricular 1/2014 é a primeira após a aprovação das novas diretrizes. Por isso, dedicaremos um espaço maior para falarmos dos dados coletados a partir dela.

Ao olharmos para a tabela apresentada anteriormente, percebemos que pouco mais da metade das disciplinas da matriz curricular anterior (que estava em vigor em 2013) é aproveitada: 24 disciplinas permaneceram na grade, enquanto 13 receberam uma nova nomenclatura e outras 21 disciplinas deixaram de ser ofertadas na nova matriz.

Parte das disciplinas mantidas na grade curricular do curso, na época, são disciplinas comuns entre as formações na área da Comunicação, como Teoria da Comunicação, Antropologia Cultural e Economia; ou disciplinas voltadas para a prática do Jornalismo que já eram ofertadas até então, como: Radiojornalismo, Fotojornalismo, Telejornalismo, Jornalismo Online, Legislação e Ética em Jornalismo.

Dentre as que deixaram a grade, na ocasião, estão, além de disciplinas consideradas comuns entre as habilitações de Comunicação Social, como: História da Cultura e Meios de Comunicação, Realidade Socioeconômica e Política Brasileira, Estética e Cultura de Massa e Teoria e Metodologia de Pesquisa em Comunicação; disciplinas introdutórias às habilitações, como Introdução ao Jornalismo e Introdução à Publicidade; e também disciplinas voltadas muito mais à prática publicitária que jornalística, como Arte e Mídia, Programação Visual, Leitura de Imagem e Psicologia do Consumidor.

Os dados coletados com as análises das duas matrizes mostram também que a matriz de 2014 reduz o número de disciplinas de Língua Portuguesa, se comparada com a anterior. Até 2013, eram dez, distribuídas em, pelo menos, uma por semestre do curso. A nova grade, após as diretrizes, traz apenas três, ofertadas já nos primeiros três semestres.

Um destaque de toda essa movimentação fica com a oferta de 21 novas disciplinas a partir de 2014, grande parte delas voltadas, exclusivamente, para o ensino da prática jornalística, como: Notícia em Jornalismo, Técnicas Jornalísticas, Narração e Interpretação no Jornalismo, Jornalismo de Revista, Comunicação Empresarial, Assessoria de Imprensa, Documentário e Gestão de Carreira. Inclui-se nesta

contagem ainda as disciplinas que foram ampliadas, como Telejornalismo e Radiojornalismo; e cinco novas disciplinas voltadas para o ensino de História (da Arte, do Mundo Contemporâneo e do Cinema).

De volta à tabela, nos anos de 2015 e 2018, respectivamente, também foram apresentadas novas matrizes curriculares de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo. Contudo, elas tiveram impactos bem menos significativos na estrutura do curso, se comparadas com a anterior e com as próximas que viriam.

Isso porque a matriz curricular 1/2015 mantém 54 das disciplinas que já eram ofertadas em 2014, altera a nomenclatura de apenas três (Antropologia Cultural passou a ser chamada de Ciências Humanas e Sociais; Filosofia passou a ser chamada de Filosofia da Comunicação e Sociologia passou a ser chamada de Sociologia da Comunicação) e retira as disciplinas de Educação Física, antes optativas, de vez da matriz curricular.

Já a matriz curricular 1/2018, por sua vez, não faz nenhuma alteração quanto às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, mantendo todas as que já eram ofertadas em 2015.

Conforme a tabela, com a matriz 1/2019, em vigor seis anos após a aprovação das novas diretrizes, vemos, mais uma vez, a composição das disciplinas que formam a grade curricular do curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo sofrer alterações significativas. A nova grade curricular mantém apenas 11 disciplinas dentre as que já eram ofertadas na matriz anterior, altera a nomenclatura de 12, extingue 24 e cria outras 25.

Percebemos, por meio dos dados coletados, que, quatro dentre as 11 disciplinas preservadas nesta nova matriz são de caráter obrigatório segundo as diretrizes (TCC I e II e Estágio Supervisionado I e II); e cinco delas estão entre as disciplinas que foram criadas a partir da matriz 1/2014, da qual falamos anteriormente. Ou seja, permaneceram intactas na matriz curricular 1/2019 apenas duas disciplinas da matriz que antecede as diretrizes (2/2013), o que reforça a complexidade dessa nova alteração.

Dentre as 12 disciplinas que receberam uma nova nomenclatura na nova matriz curricular estão, principalmente, disciplinas que se fundem em uma disciplina única, como Teoria da Comunicação I e II, que tornaram-se Teorias da Comunicação; Jornalismo Impresso I, II e III, que reúnem-se em Jornalismo Impresso; Jornalismo Online I e II, que passam a compor Webjornalismo, dentre outras.

Deixaram a grade, com essa alteração, 24 disciplinas, sendo grande parte delas relacionadas à História; Língua Portuguesa e à prática jornalística nos meios de comunicação tradicionais.

De acordo com os dados coletados para este estudo, percebe-se que uma grande parcela das 25 novas disciplinas ofertadas a partir da matriz 1/2019 são voltadas para o ensino da prática jornalística no ambiente digital. Mídias Digitais, Produção de Conteúdo, Linguagem Multiplataforma, Design de Interface, Design da Informação, Criatividade e Inovação, Webwriting, Vídeo na Web e Áudio na Web são algumas delas.

A última alteração, por fim, que coloca em vigor a matriz 1/2021, mantém 35 das disciplinas que compuseram a grade curricular anterior, altera a nomenclatura de apenas seis, cria 11 novas disciplinas e deixa de ofertar 10.

Dentre as extintas estão as recém-criadas Técnicas de Comunicação, Webwriting, Mídia Regional, Áudio na Web, Estéticas da Comunicação e Assessoria de Imprensa, que, provavelmente, foram acopladas em outras disciplinas. Já entre as novas disciplinas ofertadas a partir do novo currículo estão: Fotografia na Web, Tratamento da Imagem, Jornalismo de Dados, Web Empresarial e Laboratório de Web.

A presente pesquisa identificou ainda como se distribuem as disciplinas em cada matriz curricular ofertada a partir de 2014 conforme os seis eixos de formação propostos pelas DCNs de 2013, em dois grandes grupos, como vemos na Tabela 3.

Tabela 3. Disciplinas das Matrizes de Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo conforme os eixos de formação (2014-2021)

Matriz/Ano	1/2014	1/2015	1/2018	1/2019	1/2021
Eixos de Fundamentação Humanística, Específica e Contextual	27 (48,21%)	27 (48,21%)	27 (48,21%)	16 (33,3%)	12 (24%)
Eixos de Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboral	29 (51,78%)	29 (51,78%)	29 (51,78%)	32 (66%)	38 (76%)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O primeiro grande grupo é formado pelos três eixos de Fundamentação (Humanística, Específica e Contextual). De acordo com os dados coletados e apresentados na tabela anterior, é possível perceber uma queda em relação ao número de disciplinas relacionadas a estes três primeiros eixos. Nos anos de 2014, 2015 e 2018, 27 disciplinas da grade curricular se encaixavam nos objetivos destes. Em 2019, o número caiu para 16; enquanto, em 2021, foi para 12 disciplinas, compreendendo 24% da grade curricular da última matriz ofertada no período estudado.

Do contrário, cresce o número de disciplinas relacionadas ao segundo grande grupo, que compreende os eixos de Formação Profissional, Aplicação Processual e Prática Laboral. Em 2014, 2015 e 2018, eram 29 disciplinas relacionadas a eles; enquanto, em 2018, o número subiu para 32; terminando em 38 disciplinas em 2021, ocupando 76% da grade curricular da última matriz ofertada no período estudado.

Com base nos dados coletados e discutidos anteriormente, elencamos, a seguir, as conclusões deste estudo e apresentamos caminhos para futuras investigações.

CONCLUSÕES

Ao longo desta investigação, nos dedicamos a analisar as matrizes curriculares ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, de 2013 a 2021, período que compreende da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em vigor ao início dos nossos estudos. Buscamos, com ela, identificar quais foram as mudanças mais significativas na matriz curricular do curso no período investigado.

O ponto de partida foi entender a legislação que orienta os cursos de graduação em Jornalismo no Brasil. No referencial teórico, refletimos sobre o desenvolvimento do currículo para os cursos de Jornalismo e Comunicação Social desde a sua criação, em 1943, do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Compreendemos que, por cerca de cinco décadas, a formação de jornalistas deu-se em meio à forte influência do poder público sobre os currículos mínimos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior do país. Período este que promoveu um engessamento nos cursos, tirou a autonomia das universidades, além de ter criado uma oposição entre mercado e academia. (SILVA, 2018).

Vimos também que a flexibilização da estrutura curricular foi uma grande conquista para as universidades e para o curso de Jornalismo, possível graças a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais. (SILVA, 2018).

Já na Discussão de Dados, trouxemos comparativos acerca das cinco matrizes ofertadas pelo curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo entre 2013 e 2021, principalmente, no que tange às disciplinas ofertadas, o estágio supervisionado, o TCC, as atividades complementares, a carga horária, a relação entre teoria e prática e os eixos de formação, todos pontos tratados pela Resolução que colocou em vigor as atuais diretrizes.

Identificamos que a instituição agiu prontamente na atualização de sua matriz curricular, buscando, já no ano seguinte à aprovação das diretrizes de 2013, ofertar um novo currículo, mesmo tendo o prazo de até dois anos para reestruturar o seu Projeto Pedagógico de Curso, conforme a Resolução. Contudo, vale ressaltar que o digital e o novo cenário comunicacional só chegam, de fato, à matriz em 2019, seis anos após a aprovação das diretrizes, e não em 2014.

Também foi possível concluir que, com a extinção do Tronco Comum, que dividia as disciplinas em Comunicação Social e Habilitação em Jornalismo, o curso ficou mais voltado para o ensino da prática da profissão. Porém, na tentativa de torná-lo prático e flexível, com parte da carga horária teórica oferecida na modalidade a distância, restou pouco espaço para as aulas teóricas presenciais, destacando-se na grade curricular as disciplinas com grande parte da carga horária presencial voltada para as aulas práticas.

Outra conclusão ao qual chegamos é que, à medida que novas disciplinas foram acrescentadas à matriz curricular, o curso de Comunicação Social: Jornalismo da universidade particular do interior do estado de São Paulo ficou cada vez menos humanista, assim como dedicou, cada vez menos, ao longo das alterações, espaço para o estudo dos veículos de comunicação mais tradicionais (como o impresso, o rádio e a televisão). Isso pode ser visto de forma positiva, se levarmos em conta que a última matriz curricular ofertada é voltada, principalmente, para o ensino multiplataforma e para as mídias digitais.

Nos intriga, porém, que a instituição siga ainda trabalhando com o ensino de Jornalismo enquanto habilitação do curso de Comunicação Social, mesmo que o bacharelado tenha ganhado autonomia, perante as novas diretrizes, e mesmo que a matriz curricular não esteja mais direcionada para a grande área das Comunicações, como era em 2013.

Para encerrar, acreditamos que o número de alterações na matriz curricular do curso oferecido pela instituição estudada tenha sido alto, em razão do pequeno espaço de tempo entre elas. É como se o curso ainda buscasse um "currículo ideal". Cremos que esta reflexão pode ser inspiração para investigações futuras que busquem entender o que é realmente essencial, em termos de currículo, para a formação de jornalistas em conformidade com o atual cenário comunicacional, dinâmico e em constantes transformações, e ao atendimento das novas demandas do mercado.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLI, M. E. Diretrizes Curriculares e cursos de Jornalismo: a formação do jornalista à luz da legislação educacional. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 4, n. 15, p. 182-197, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Suzana. Jornalismo online: dos sites noticiosos aos portais locais. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/131470424234970117305161457318335805911.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943**. Institui o curso de jornalismo no sistema de ensino superior do país, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946**. Dá organização ao Curso de Jornalismo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22245-6-dezembro-1946-341023-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 24.719, de 29 de março de 1948**. Altera o Decreto no 22.245, de 6 de dezembro de 1946, que deu organização ao Curso de Jornalismo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-24719-29-marco-1948-454081-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 26.493, de 19 de março de 1949**. Reorganiza o Curso de Jornalismo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-26493-19-marco-1949-340364-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 28.923, de 1º de dezembro de 1950**. Reestrutura o Curso de jornalismo da Faculdade de Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28923-1-dezembro-1950-329269-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009**. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Portal MEC, Brasília, 12 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 39/2013**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13063-pces039-13-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1/2013**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE Nº 16/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Disponível em: <[CES162002.doc \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES162002.doc)>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CASTRO, José de Almeida. História do rádio no Brasil. Brasília: **ABERT-Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão**, [sd]. Disponível em: <<https://www.abert.org.br/web/index.php/notmenu/item/23526-historia-do-radio-no-brasil>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE SOUZA, Lídia Lerbach. A Imprensa Régia. O Tardio Nascimento da Imprensa Brasileira. **VERBUM**. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO. ISSN 2316-3267, v. 9, n. 1, p. 310-323, 2020.

DINES, Alberto. **O papel do jornal e a profissão do jornalista**. Summus Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, Jaciara Novaes. **Telejornalismo no Brasil**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2009.

SILVA, Sinomar Soares de Carvalho. **Formação em Comunicação Social/Jornalismo na Região Norte**: um estudo sobre alterações nas universidades federais a partir de 2013. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociedade) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Palmas, 2018.

UNESCO. Punir o crime, não a verdade: destaques do relatório de 2018 da Diretora-Geral da UNESCO sobre a segurança dos jornalistas e o perigo da impunidade, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266151_por. Acesso em: 21 nov. 2022.

ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Evelyn Mayra Ventura do Nascimento, Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: mayraevelyn000@gmail.com

RESUMO

A rotina, elemento primordial para o desenvolvimento pleno da criança presente nas instituições de ensino infantil, é por vezes estabelecidas pelos adultos e sem o protagonismo infantil, deste modo o objetivo deste trabalho foi de selecionar e analisar pesquisas sobre rotinas na Educação Infantil na última década que contribuíram para construir um arcabouço teórico sobre o tema, bem como propor reflexões acerca do que constitui-se a rotina na educação infantil, buscando direcionar o olhar no sentido de trazer a criança para o centro do processo educativo que ocorre no cotidiano da escola da infância. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica qualitativa, com o intuito de mapear as produções relacionadas ao tema e fazer uma análise sistemática dos materiais selecionados. Deste modo este trabalho pode contribuir para a reflexão sobre o tema, sendo fonte para futuras indagações referentes à rotina. A necessidade de incentivar a plena participação das crianças na constituição dessa prática é a defesa aqui, visto que são elas os principais sujeitos desta relação.

Palavras-chave: Rotina; Cotidiano; Educação Infantil; Protagonismo infantil.

ROUTINES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WHAT RESEARCH SAYS

ABSTRACT

The routine, a primordial element for the full development of the child present in early childhood education institutions, is sometimes established by adults and without the child's protagonism, so the objective of this work was to select and analyze research on routines in Early Childhood Education in the last decade that contributed to build a theoretical framework on the subject, as well as to propose reflections on what constitutes the routine in early childhood education, seeking to direct the gaze towards bringing the child to the center of the educational process that occurs in the daily life of the school of infancy. The methodology used was a qualitative bibliographical review, with the aim of mapping the productions related to the theme and making a systematic analysis of the selected materials. In this way, this work can contribute to the reflection on the subject, being a source for future inquiries regarding the routine. The need to encourage the full participation of children in the constitution of this practice is the defense here, since they are the main subjects of this relationship.

Keywords: Routine; Daily; Child education; Children's role.

RUTINAS EN EDUCACIÓN INFANTIL: LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN

RESUMEN

La rutina, elemento primordial para el desarrollo pleno del niño presente en las instituciones de educación infantil, es establecida en ocasiones por adultos y sin el protagonismo del niño, por lo que el objetivo de este trabajo fue seleccionar y analizar investigaciones sobre rutinas en Educación Infantil en la última década que contribuyó a construir un marco teórico sobre el tema, así como a proponer reflexiones sobre lo que constituye la rutina en la educación infantil, buscando orientar la mirada hacia acercar al niño al centro del proceso educativo que se da en el La vida cotidiana de la escuela de la infancia. La metodología utilizada fue una revisión bibliográfica cualitativa, con el objetivo de mapear las producciones relacionadas con el tema y realizar un análisis sistemático de los materiales seleccionados. De esta manera, este trabajo puede contribuir a la reflexión sobre el tema, siendo fuente para futuras indagaciones respecto de la rutina. Se defiende aquí la necesidad de fomentar la plena participación de los niños en la constitución de esta práctica, ya que son ellos los sujetos principales de esta relación.

Palabras clave: Rutina; A diario; Educación Infantil; El papel de los niños.

INTRODUÇÃO

Todos os dias realizamos atividades que se repetem, tais como: tomar banho, escovar os dentes, comer, estudar, trabalhar, dormir etc. Algumas dessas ações, principalmente as de higiene básica e pessoal tornam-se mecânicas no decorrer da nossa vida, outras demandam certo grau de raciocínio para serem efetivadas, no entanto todas elas constituem o que chamamos de rotina e por vezes é dada como sinônimo de uma vida sem graça e tediosa. Quando alguém denomina a sua própria rotina como tediosa, geralmente leva em conta a repetição quase que automática de algumas atividades do dia-a-dia é devido ao fato de darmos mais importância para aquilo que não nos deixa em êxtase, mas se prestarmos atenção, alguns momentos da rotina são além de tudo preciosos e prazerosos, bem como indispensáveis para levarmos uma vida saudável e minimamente feliz. Barbosa (2006, p. 37) quando se refere a rotinas diz:

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho.

A rotina dos adultos difere-se da das crianças no sentido de que o primeiro grupo já passou pela infância, pela etapa pré-escolar, escolar, já viveu tudo aquilo que a maioria diz ser “a melhor fase” de suas vidas, aquela que não se tem obrigações, que pode se preocupar somente com qual será a brincadeira de amanhã, se o seu melhor amigo vai ou não à escola no dia seguinte, é fato que a rotina estabelecida pela maioria de nós, adultos, é desgastante e cansativa, entretanto essa característica, esse cansaço, esse peso, jamais pode ser transferido para as crianças, ou responsabilizá-las por acontecimentos do cotidiano aos quais nem os adultos têm controle.

No entanto, a rotina na instituição infantil possui particularidades, visto que é direcionada ao público da primeira infância e existe atualmente uma luta intensiva de não se render à escolarização da educação infantil,

Vale ressaltar, ainda, o fato de que as experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil, que resultam no currículo, necessitam ser envolventes e repletas de sentido para as crianças. O conhecimento científico disponível, hoje, permite afirmar que para construir conhecimentos sobre o meio em que estão inseridas, as crianças necessitam ter seus desejos, interesses e necessidades considerados, bem como os contextos históricos e culturais onde vivem (PEREIRA; SILVA, 2016, p.198).

Rotina é definida como uma das categorias de práticas pedagógicas utilizadas para que, no cotidiano na Educação Infantil, o currículo seja contemplado e contextualizado, mas é interessante considerar que ela não tem sempre a mesma denominação, segundo Barbosa (2006, p. 35) “As denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc.”

No cotidiano escolar através das experiências de estágio na Educação Infantil foi possível perceber como se dá a articulação geral desta rotina. Geralmente existem as famosas “fichas” ilustradas e disponíveis na altura das crianças, para que elas possam visualizar quais atividades serão realizadas no dia. No momento inicial da aula, a professora se reunia com as crianças em roda para expor o que faria parte da rotina naquele determinado dia e as crianças podiam a qualquer momento recorrer a esse material para dúvidas, medir o quanto de tempo ainda faltava para ir embora, para o horário das brincadeiras etc. Um fator sobre a rotina nas instituições infantis, é que ela é marcada pelo tempo do relógio, sendo pré-determinando uma quantidade de minutos para cada atividade, no entanto, às vezes, essa interrupção acontece de forma abrupta, interrompendo a atividade das crianças que são desrespeitadas no seus ritmos individuais de trabalho.

Sendo assim, mesmo a rotina sendo fundamental para o processo pedagógico, é preciso levar em consideração na sua elaboração e execução, primeiramente a criança como sujeito social, portadora de desejos e direitos. Reforçando essa ideia, Montessori (1972) afirma que toda ação educativa deve ter como ponto de partida a criança. Apesar do surgimento das pedagogias alternativas, que de acordo com Garcia, são dadas como alternativas à tradicional, nelas

[...] o aluno é entendido como o protagonista de sua aprendizagem. Ele não é tratado como um sujeito que nada sabe e cuja opinião não importa, que recebe passivamente os

ensinamentos do educador. Ao contrário, seus interesses, suas motivações e seus ritmos são respeitados. A criança tem tempo para ser criança. A brincadeira é entendida como o trabalho das crianças, a forma como elas têm para entender o ambiente e se entender (GARCIA, 2021, p.28).

Apesar do surgimento dessas alternativas, as crianças ainda possuem dificuldades no que diz respeito a exercer o protagonismo infantil, ser de fato sujeito ativo nas decisões que vão influenciar em suas aprendizagens, nesse sentido essas outras formas de se tratar a educação infantil são importantes para alcançarmos uma etapa em que a crianças sejam vistas como principais neste processo, mas não podemos ignorar o fato de que “[...] as vozes das crianças pequenas, que se constituem em diversos modos de expressão, ainda são pouco conhecidas, valorizadas e legitimadas” (RIVERO, 2011, p. 01).

No entanto ao observar a rotina de algumas instituições, em situações vivenciadas no estágio obrigatório de educação infantil, foi possível perceber, como a rotina é colocada às crianças, o tempo em que as crianças passam nos diferentes espaços, que deveriam proporcionar experiências diversificadas, uma vez que, como aponta Larrosa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, uma rotina que não possibilita trocas de experiências “orgânicas”, flexibilidade de acordo com as necessidades e desejos das crianças, coloca o público infantil em uma situação de escassez no que diz respeito às escolhas, torna-se de certo prejudicial para a criança.

As atividades destinadas à primeira infância precisam ser diversificadas, flexíveis, além de serem apropriadas para a faixa etária, com o intuito de contribuir para o seu pleno desenvolvimento, integral, social e humano, isto carece de um prévio planejamento, no entanto não quer dizer que esta forma de se organizar deve ser seguida de forma rígida, deve servir ao profissional da educação como um ponto de partida e não para cumprir com requisitos impostos pelos adultos, ou com a finalidade de preencher os espaços de tempo e desenvolver atividades que não promovam a autonomia e protagonismo infantil (essa deve ser uma das principais motivações para a Educação Infantil).

Já as rotinas escolares do Ensino Fundamental e Médio envolve ainda outras atividades, fatores e desafios, visto que existe uma série de conteúdos a serem trabalhados, com uma quantidade maior de crianças ou adolescentes, instituições com diferentes tipos de organização, esta que pode ser tanto pública quanto privada, o que também influencia na forma como a rotina é estabelecida e trabalhada com as crianças ou adolescentes.

A partir disso é necessário pensar em possibilidades que respeitem a criança, como seres humanos que são, como todos nós. Não infantilizar tarefas que os pequenos possam desenvolver sozinhos e com suas próprias capacidades, é preciso superar atitudes que coloquem as crianças como incapazes, elas já mostraram que são, no entanto, os adultos precisam abrir espaço para que elas exerçam o seu protagonismo infantil.

Não suprimir as vontades e desejos das crianças para satisfazer as dos adultos, muitas vezes as preferências e necessidades das crianças são ignoradas, como se elas fossem apenas reprodutores de ações determinadas pelos seus pais e adultos responsáveis, isso acarreta em uma infância repleta de insegurança, falta de vontade de dialogar, reivindicar seus direitos etc.

De outro lado é muito comum que as rotinas nas instituições de educação infantil sejam divididas em blocos de 30 minutos ou 20 minutos, com horário comum a todos para realizar a higiene pessoal, refeições, atividades e outras programações, mas cada pessoa tem o seu tempo, falta respeito às necessidades e ritmos de cada criança.

Essa fragmentação da rotina não permite que as crianças tenham tempo suficiente para desenvolver as atividades de acordo com o seu próprio tempo, pois agem sempre na pressa, o que dificulta a experiência, tal como aponta Larrosa em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, a falta de tempo impede a experiência (LARROSA, 2002, p.23).

As rotinas estabelecidas pelos adultos sem respeitar o protagonismo infantil colocam as crianças em um modo de vida agitado, em que poucas vezes é possível parar para observar detalhes ou coisas simples do nosso cotidiano, é como se elas estivessem em um treinamento para a vida adulta, há também uma preocupação instintiva dos adultos em querer demonstrar para as crianças como funciona a marcação do tempo, das horas, dos minutos, o momento *certo* de realizar cada atividade: o banho, as refeições, o

brincar etc. Sendo que este último constitui-se da principal atividade da vida de uma criança e deve acontecer tanto em momentos e situações planejadas, quanto espontaneamente.

As escolhas por uma atividade ou outra, espaços que as crianças irão ocupar durante o desenvolvimento das mesmas, materiais a serem utilizados, são geralmente uma escolha dos adultos, sendo que os pequenos além de ter capacidade para participar dessas decisões, poderiam trazer contribuições válidas e coerentes, visto que a rotina deveria ser pensada junto e para eles, tendo-os como centro deste processo, conforme diz Dip e Tebet

Nos ambientes em que se encontram adultos e crianças, é possível criar espaços nos quais exista envolvimento delas nos processos decisórios coletivos, fazendo-se assim juízo ao que diz respeito ao protagonismo infantil. Porém o que vemos é que existem práticas sociais bastante consolidadas que não reconhecem as ações das crianças (DIP; TEBET, 2019, p.33).

Outro conceito de importante para as reflexões que podem surgir a partir deste texto é sobre o protagonismo infantil, levando em consideração que este processo “[...] só é possível a partir das relações de poderes que se estabelecem entre adultos e crianças” (DIP; TEBET, 2019, p.31), cabe ressaltar que os níveis em que se estabelecem essas relações influenciam de maneira direta no protagonismo deste público, portanto, para que a criança possa exercer este direito, que é garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de acordo com o Art. 15 do capítulo III, que diz respeito ao direito da liberdade, respeito e dignidade, considerando que neles estão englobados o direito à liberdade de expressão, do brincar, participar não apenas da vida social, como da política “[...] como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” (BRASIL, 1990) é preciso que as práticas não só dentro das instituições de educação infantil, mas, também, nas famílias respeitem as crianças e propiciem um ambiente em que elas possam se sentir seguras, acolhidas e capazes de participar dos processos decisórios dos lugares que ocupam, como fazem os adultos

Assim, através do brincar, do imaginário e da interação com as demais, as crianças se mostram protagonistas de suas vidas e criadoras de culturas. Portanto, o protagonismo infantil implica a participação das crianças na sociedade e nos processos decisórios. No coletivo, elas conseguem criar, tomar decisões, resolver situações e ser protagonistas da sua própria história. (DIP; TEBET, 2019, p.39).

O protagonismo infantil é, portanto, fator primordial para a construção de rotinas nas instituições de Educação Infantil que respeitem as crianças como categoria social, deste modo não subestimando ou colocando-as em posição de inferioridade em relação aos adultos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para o desencadeamento desta pesquisa optou-se por utilizar a metodologia de Revisão Sistemática (RS), qualitativa, com o intuito de fazer uma revisão bibliográfica para identificar o que vem sendo estudado sobre o tema e então responder à questão de pesquisa.

A escolha pela revista acadêmica Zero-a-seis para base de dados ocorreu pela necessidade de se buscar produções especificamente da primeira infância e levando em consideração que esta revista é a única que trata sobre a primeiríssima e primeira infância, com sua autoridade no que diz respeito à faixa etária (zero a seis anos de idade). Foi estipulado um período de dez anos para a busca nos bancos de dados da referida revista acadêmica, portanto as produções selecionadas foram filtradas dentre as publicações de 2011 a 2021, é importante ressaltar que a decisão por esse período se deve ao fato de que a partir do ano de 2020, com a pandemia do coronavírus as rotinas das crianças sofreram muitas mudanças, consequentemente aumentaram os desafios e dificuldades. O retorno às atividades presenciais trouxe para as crianças o convívio atrelado ao medo, incertezas, perdas, como também o revezamento durante as idas às instituições de Educação Infantil, para tanto não podemos ignorar o fato de que a pandemia influenciou fortemente a vida da população infantil.

Inicialmente a pesquisa se deu na base de dados a partir do descritor Rotinas na educação infantil, foram encontrados 5 (cinco) artigos, analisando os resultados da busca, os títulos e os recortes de cada trabalho, bem como a presença das palavras chaves no pdf de cada publicação, foram selecionados apenas 2 (dois) deles, com os títulos: Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil:

Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. Os demais não foram selecionados pelo fato de não contemplarem a discussão pretendida deste artigo.

Posteriormente, foi investigada a palavra-chave *Rotina* no site da revista e foram encontrados 6 (seis) artigos, em que uma publicação, intitulada: Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil, foi selecionada para análise, os demais foram descartados pelo mesmo motivo citado anteriormente. Após isso foi realizada a busca pela palavra Rotinas e o resultado encontrado foi de 5 (cinco) artigos, sendo eles já encontrados a partir das buscas anteriores.

Durante esse mapeamento inicial foi constatado que a palavra *rotina* não esteve presente nos títulos dos artigos, assim como pouco citada no corpo dos trabalhos, desta forma estabeleceu-se um novo critério para a seleção que pudesse colaborar com as reflexões desta pesquisa, portanto trabalhos referentes à pesquisas sobre fatores e/ou aspectos das rotinas das instituições infantis se fizeram presentes na busca desses materiais, por razão de estabelecerem ligações importantes e significativas para abordar sobre as rotinas das crianças dentro das instituições, além de produções referentes a experiências com estágio, ou mesmo vivência, que tivesse registros do cotidiano de alguma instituição de Educação Infantil foram sendo escolhidas, em razão de que práticas pedagógicas já vivenciadas podem também inferir nos debates que poderão surgir de acordo com as questões aqui elencadas.

Após o percurso descrito acima, foi pensado em outras possibilidades de palavras-chave para aplicação na base de dados, foi então que a palavra *Cotidiano* foi usada para esta pesquisa no site da revista, foram encontrados 44 (quarenta e quatro) artigos, entre eles publicações que já tinham sido encontradas nas buscas citadas anteriormente, bem como artigos já selecionados. Mas um novo artigo foi incluído na lista de materiais selecionados nesta pesquisa: Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos.

Deste modo, após a busca e filtragem das produções, tivemos como resultado o seguinte quadro:

Quadro 1. Trabalhos na Revista Zero-a-Seis

Ano de publicação	Título do artigo	Autor(a)	Volume	Nº da Revista	Instituição
2015	Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos	Rubia Vicente Demetrio, Saskya Caroline Bodenmuller, Kátia Adair Agostinho	v. 17	n. 32	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2016	Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil	Vanessa Alves Vargas	v. 18	n. 33	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
2019	Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil	Susana Angelin Furlan, José Milton de Lima, Márcia Canhoto de Lima	v. 21	n. 39	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
2019	Sociologia da	Flávia Franzini	v. 21	n. 39	Universidade

	Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema	Dip, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet			Estadual de Campinas (Unicamp)
--	--	---	--	--	--------------------------------

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

O intuito era de encontrar trabalhos que tratassem especificamente sobre as rotinas na Educação Infantil, sobre quais eram os pontos de partida para a elaboração da rotina escolar, identificando qual a colaboração das crianças nesse processo, a lógica de tempo mais presente nas instituições, as dificuldades presentes em se estabelecer uma rotina para os pequenos, os benefícios a rotina traz para essa etapa da educação infantil, no entanto não foram encontrados materiais suficientes que dessem suporte a essa temática, levando em consideração foi estabelecido um ponto de partida para caracterizar as nossas reflexões posteriores: quais são as práticas presentes na rotina que trazem luz à produção acadêmica em relação ao público infantil?

A seguir foi criada uma nuvem de palavras a partir das palavras-chave dos artigos analisados para este trabalho, que são: pré-escola, participação infantil, roda de conversa, infâncias, culturas infantis, tempo, educação infantil, sociologia da infância, cultura de pares, cultura infantil e protagonismo infantil.

Os descritores *educação infantil* e *participação infantil* foram os mais presentes nos trabalhos analisados, cada um deles aparece em dois títulos, presume-se deste modo que a participação infantil é fator primordial para construção de rotinas nas instituições de educação infantil que visam ter como centro e prioridade a criança como sujeito histórico, para que este processo seja efetivo e não fique apenas na teoria, é preciso que os profissionais da educação, professores, gestores e demais envolvidos nesta área entendam que as crianças não são meras reprodutoras de ações, que elas possuem direitos de participação nas decisões que a elas dizem respeito, que além disso elas têm capacidade tanto quanto os adultos de sugerir práticas que sejam benéficas para elas, de agir e modificar aquilo que é posto para elas, tendo em vista que a fase em que se encontram é de suma importância para o desenvolvimento de autonomia, sentimento de pertencimento, segurança e portanto ações que resultam na ampliação de seus repertórios.

Imagem 1. Nuvem de palavras sobre rotina¹⁸



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

¹⁸ Fonte: <https://www.wordclouds.com/>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os artigos selecionados para esta pesquisa, concluímos que os mesmos não trazem definições exatas sobre o que são as rotinas nas instituições infantis, nem mesmo sobre como se formam, por quem são elaboradas, por esta razão é que se optou por selecionar materiais relacionados a vivências práticas com o cotidiano nas instituições de ensino infantil, para que desta forma fosse possível estabelecer uma linha horizontal de questões levantadas por meio da análise desses relatos.

Além disso, foi possível perceber a presença de ações que se dão no decorrer das rotinas em diversas instituições de Educação Infantil do Brasil, estas que nos ajudam a compreender algumas questões: a busca pela produtividade excessiva, o estabelecimento de um tempo para cada atividade, a necessidade do adulto de mostrar e registrar tudo que está sendo proposto durante os dias letivos, quem estabelece e em que se constitui essas rotinas, entre outras.

A partir da leitura dos materiais selecionados percebeu-se a presença de respaldo científico dos artigos lidos na Sociologia da Infância; Culturas Infantis; Cultura de Pares. Sendo que os principais autores que colaboraram para as pesquisas dos autores dos mesmos foram: Maria Carmen Silveira Barbosa, William Corsaro, Philippe Ariès, Émile Durkheim, e Manuel Jacinto Sarmiento.

A Sociologia da Infância, conceito este abordado no artigo Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema, surge no Brasil no início do século XXI, com o intuito de estudar especificamente sobre os processos desencadeados pela infância e os fatores relacionados,

Os pesquisadores desta emergente área acreditam que as crianças são participantes ativos na construção social da infância e de culturas, e que a Sociologia da Infância compreende a criança como sujeito da história, que atribui significados à sua cultura própria e dá sentido a ela. (DIP; TEBET, 2019, p.39).

Outro ponto a ser destacado sobre a Sociologia da Infância é a importância de superar a visão de inferioridade da criança em relação aos adultos, já que os mesmos são vistos tal como sujeitos sociais, produtores de ideias, culturas, bem como de suas capacidades de colaborar com as decisões sociais, logo da modificação de ideias, principalmente as de senso comum que a muito se estabeleceram na sociedade. As crianças por meio de seu potencial imaginário criam suas próprias maneiras de sobreviver, conversar, observar, escutar, brincar e conviver no mundo, este que por muitas vezes é pouco compreendido pelos adultos.

Ainda de acordo com Dip e Tebet (2019), a cultura de pares diz respeito ao conjuntos ideias, costumes, atividades, rotinas e valores que se estabelecem por meio das relações experienciadas pelas crianças entre si, já “[...] as culturas infantis constituem-se na relação entre o real e o fantasioso [...]” (COUTINHO, 2002, p. 06).

Sobre o artigo Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil, que de acordo com os objetivos iniciais desta pesquisa foi o trabalho que mais se aproximou daquilo que esperava-se com a coleta de dados, por trazer uma reflexão acerca da utilização do tempo advinda de observação e registros de campo, foi visto sobre as principais concepções de tempo, denominadas: *Chronos*, *Kairós* e *Aión*, por se tratar de uma pesquisa etnográfica, já na introdução do referido estudo está presente um relato que nos ajuda a compreender como se dá o estabelecimento da relação entre o profissional da educação, criança e o tempo, por esta razão é passível de sua explanação:

Uma criança do Infantil I que brincava com seus pares foi interrompida pela professora que pedia para que guardasse os brinquedos, porque o “tique-taque” do relógio já marcava a hora de parar de brincar. Diante da solicitação da professora, a criança então disse para um de seus colegas: “Mas eu acabei de começar?!”. (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 82).

Após a leitura deste relato é possível refletir que essa prática não é incomum para muitas crianças que estão nas instituições de Educação Infantil pelo Brasil, a realidade para elas é uma rotina marcada pelo tempo *Chronos*, o tempo do relógio, o tempo dos adultos, o tempo imposto por uma sociedade que vive a partir da medição da produtividade, mas raramente o tempo delas, o tempo de experimentar, brincar, correr, pular, cantar, assim percebe-se que até mesmo as crianças em suas infâncias são induzidas a se desprender do próprio tempo em função dessa rotina que impera sobre a massa da população.

Adiante, o texto traz uma observação importante sobre as práticas dos profissionais e diálogos que foram observados durante a pesquisa, que vem suscitar a reflexão sobre as maneiras de conversar com as crianças, atender as demandas, solicitar ações sem que estas sejam praticadas de maneira autoritária:

Uma delas era mais aberta à participação das crianças nas brincadeiras, ao passo que a outra professora exigia mais disciplina, inclusive, usava um acessório peculiar no pescoço, um apito, fato este que nos chamou muito a atenção, pois estava sempre cobrando das crianças seriedade na realização das atividades. (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 83).

Ainda sobre as profissionais, os autores destacam que uma era mais propícia a reservar tempos em que as crianças poderiam brincar umas com as outras, socializar, questionar sobre aspectos da rotina, ao passo que a outra destinava momentos que *sobravam* para que as crianças pudessem brincar com os brinquedos disponíveis na sala e que aquelas que apresentassem maior dificuldade não teriam o mesmo tempo para brincar que as demais.

Agora, em relação às concepções de tempo, o texto traz que

Hoje em dia, é esse tempo da simbologia de Chronos que mais governa os adultos na sociedade capitalista, tendo em vista que o tempo do relógio que marca a vida de compromissos, reuniões e prazos, aquele que avisa se estamos no horário ou atrasados para uma sucessão de acontecimentos (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 87).

Por sua vez,

Aiôn, significa “sempre”, pode ser a intensidade do tempo da vida humana e se encaixa em um tempo não numerável, nem sucessivo. Essa palavra aparece no fragmento 52 de Heráclito, ao se referir que Aiôn é uma criança que brinca. A palavra vem relacionada ao jogo, à brincadeira (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 87).

E *Kairós* seria como se uma importante tomada de decisão, ainda de acordo com os autores Furlan, Lima e Lima (2019) que utilizaram-se para esta definição o teórico Koham (2004), em contrapartida *Kairós* é visto também como o tempo da graça e da plenitude “que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 07), ou seja, nem sempre este coincide com o tempo *Chronos*, o tempo marcado pelas horas e minutos do relógio, fazendo uma breve analogia a vida do ser humano da contemporaneidade seria o tempo que nós chamamos de “procrastinação”, apesar de todo ser humano precisar de descanso, a cultura da produtividade nos faz agir como se não fosse válido tirar um tempo para si mesmo. Nesses momentos ficamos com pensamentos longe, o corpo relaxa, mas rapidamente ao voltarmos para as atividades corriqueiras do dia-a-dia vem aquele sentimento de culpa, nos martirizamos por algo que deveria ser absolutamente normal.

Neste embate, a necessidade da criança pela busca da essência do seu ser, do adulto da corrida contra o tempo “Chronos acabou condicionando o tempo das nossas atividades e das crianças, controlando o tempo das brincadeiras e o tempo destinado ao ofício do aluno (as atividades pedagógicas) [...]” (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 87) e ainda, segundo o texto, influenciando rotinas escolares de crianças por todo o mundo.

Apesar desse condicionamento o texto nos mostra o caráter profano das crianças, no sentido de desvio do *sagrado* do ponto de vista dos adultos, por meio da produção de suas culturas próprias, elas reinventam aquilo que é posto como único, tornando assim suas vivências mais características do sujeito criança,

A criança, por sua vez, com sua alteridade radicada nos modos próprios de se relacionar com o real, ou seja, em suas culturas infantis, restitui, brinca e recria o uso de determinadas coisas, profanando o que é sagrado para a instituição, inclusive, o tempo e seu significado. (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 90).

Há também a utilização de meios que separam os pares para impedir a troca de ideias, o diálogo, as brincadeiras espontâneas entre as crianças, assim como as chamadas *brincas* e a retirada de brinquedos e quaisquer objetos que fossem utilizados pelas crianças para acessar este universo tão único e necessário para o cotidiano infantil, a imaginação, veja o exemplo a seguir:

Presenciamos, inúmeras vezes, quando as crianças brincavam, em momentos tidos como inoportunos ou mesmo quando conversavam sobre seus desenhos, desejos ou outros assuntos, a separação abrupta dos colegas era o procedimento assumido pelas professoras para solucionar a desordem e recompor a ordem. Outro procedimento adotado a fim de impedir essas profanações com a ludicidade era a bronca e a retirada do que estava vinculando as crianças à atividade, ou seja, do objeto ou brinquedo que auxiliava na imaginação e na criação da brincadeira. Assim, se um lápis fosse o elo da conversa ou o “hominho” da brincadeira, este objeto era prontamente retirado; se fosse o caderno, era solicitado que a criança guardasse e o utilizasse em um outro momento quando fosse necessário. (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 90).

Outro conceito que nos ajuda a mitigar as reflexões sobre as rotinas nas instituições de Educação Infantil é a *reiteração*, que segundo Furlan, Lima e Lima (2019), se apresenta como uma repetição, uma forma que as crianças encontram para viver de acordo com o seu próprio tempo, é possível notar além disso a necessidade da criação deste tempo como forma de reivindicar a negação de seus direitos ao exercício do protagonismo, visto que ao profanar o sagrado, elas são quem lideram, orientam, decidem sobre suas ações, mesmo que por pouco tempo, visto que a interferência do adulto não demora a acontecer nesses casos, ademais

Esse tempo é caracterizado como um tempo rico em possibilidades, ou seja, com fluxos variantes, podendo ser recursivo, sem medida, capaz de ser reiniciado a qualquer momento ou mesmo, como nos exemplificou o dicionário, repetido (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 90).

O tempo que marca as horas e tece o passar dos dias para nós, adultos, difere daquele perceptível para a criança, justamente o que os torna tão independentes durante os seus processos de reiteração, é a busca pelo que para elas faz sentido e às vezes para o adulto não. Para que uma criança se desenvolva ela não precisa de excesso de informações ou estar a todo momento produzindo alguma coisa, ela precisa e merece descanso, precisa de momentos em que ela possa simplesmente ser ela mesma, sem dúvidas de que isto as tornam mais ou menos merecedoras de algum bônus, a pressão pela produtividade e por inserir as crianças no contexto do mundo adulto, bem como a espera de um amadurecimento precoce tira da criança aquilo que é mais precioso e rentável: o tempo delas.

Do mesmo modo, não se valoriza a contemplação. A contemplação é um dos maiores prazeres para o corpo e para a mente. Olhar, observar, ficar quieto são ações confundidas com preguiça ou passividade. Precisamos fazer muitas coisas ao mesmo tempo, a vida é mesmo corrida, não podemos ficar parados. As crianças têm de entrar desde cedo no ritmo frenético da vida urbana moderna. E tome agenda lotada, com aulas em lugares distantes da moradia. Um corre-corre de atividades baseadas em competição e/ou treinamento de habilidades profissionais (BUITONI, 2006, p. 47-48)

No entanto, elas lutam diariamente para que suas ações sejam reconhecidas e valorizadas, por meio de suas culturas

As crianças atravessam o tempo dos relógios, escapando às modulações, sem começo nem fim, imprevisto, tempo “do ainda não pensado, do incontrolável, do incalculável”. A infância resiste ao reinado de Chronos, aos movimentos centralizadores e disciplinadores que lhes são impostos. As crianças, por sua vez, são capazes de quebrar regras e horas de relógios. (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 90).

Essa quebra dos relógios pode soar como um grito silencioso, que algo impede que saia da garganta, é dever do adulto ter a perspicácia e a sensibilidade para buscar compreender aquilo que está sendo dito, para que desta forma as crianças possam viver de maneira plena a fase em que estão de suas vidas, sem rótulos, exigências desnecessárias, excesso de informações e afazeres.

Portanto, a partir deste texto podemos concluir que a profanação do sagrado, a reiteração e as várias formas de viver inventadas e exercidas pelas crianças estão diretamente relacionadas à *Cultura da Infância*, pois elas utilizam dessas ferramentas para interferir em suas rotinas, é por meio dessas ações que elas se destacam e mostram para a sociedade a potência de suas capacidades, mostrando que as suas

existências extrapolam e não se limitam ao conjunto de atividades que são propostas e monitoradas por um adulto dentro de uma instituição de ensino, para dar respaldo a este pensamento, o texto aponta que

Partindo do princípio de que as crianças são capazes de transgredir o mundo adulto e o fazem por meio das Culturas da infância, ressaltamos que elas podem profanar qualquer objeto, deformando o uso comum que se faz das coisas, inventando novos usos, além do que a ludicidade permite que elas lidem e se contraponham à disciplina e à restrição que prevalecem na escola. (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 90).

Ao analisar o artigo *Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil*, é possível notar a roda de conversa como elemento de suma importância para o desenvolvimento das crianças e ampliação de repertório, no sentido de sociabilização, possibilidade de externar as suas emoções, bem como brincar e realizar atividades que estão incluídas na rotina da sala,

Além disso, durante as rodas de conversa as crianças têm a liberdade de expressarem o que lhes é significativo, o que lhes emociona, inquieta, causa dúvida, tem curiosidade. Ou seja, a roda de conversa é um elemento cotidiano da rotina que proporciona o compartilhar de saberes, experiências, alegrias, tristezas, num processo de diálogo e aprendizagem que envolve a fala e a escuta ao outro. (VARGAS; PEREIRA; MOTTA, 2016, p. 131).

As rodas de conversa são muito utilizadas no cotidiano da Educação Infantil e são definidas como "[...] elemento imprescindível que deve ser explorado pelos professores, pela sua relevância e contribuições que proporciona às crianças e ao fazer docente [...]" (VARGAS; PEREIRA; MOTTA, 2016, p. 122), por esta razão o referido artigo foi um dos selecionados, visto que a roda está presente em diversos momentos da rotina nas instituições de Educação Infantil e poderá contribuir para que seja construído aqui uma reflexão acerca das características que influenciam na organização das rotinas nessas instituições. É um elemento norteador para diversas práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar. No entanto, vale refletir sobre como essa ferramenta é utilizada por profissionais da educação atualmente, se ela de fato serve para favorecimento de emancipação do público da primeira infância ou se é apenas parte do ritual que é exigido pela formalidade da profissão e que deve ser seguido à risca, sem a possibilidade de utilizar-se mais ou menos tempo de acordo com as necessidades da turma, ou até mesmo se não é utilizada como fuga e preenchimento do tempo (tempo este, que mesmo que fosse reservado para as crianças realizarem atividades a suas escolhas juntos aos seus pares e com a mediação do professor quando solicitada ou necessária de fato seria em suma mais significativa do que o uso de ferramentas que sirvam apenas para este fim e sem intencionalidade).

Ao analisar também o artigo com título: *Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos*, deparamo-nos com a seguinte afirmação: "Desenvolver práticas mais democráticas junto das crianças pequenas permitirá que desde cedo elas criem um sentimento de pertença social, percebendo que sua opinião e argumentos são considerados e importantes para as decisões coletivas." (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMULLER. 2015, p. 234). Este artigo trata de uma reflexão advinda de uma experiência com estágio obrigatório. Os autores retratam que a participação das crianças nos processos sociais só é possível devido ao estabelecimento de uma relação entre adultos e crianças e defendem que é preciso romper com a mesma, quando se refere à uma relação vertical.

Outro ponto destacado no texto é a necessidade de as crianças exercerem os seus potenciais de participação efetiva, a partir de seus diálogos e contribuições nos espaços de decisões coletivas e a reflexão acerca do exercício do protagonismo das crianças, no sentido de informar à ela seus direitos como cidadãos de uma sociedade democrática e construída através de um esforço coletivo. Ainda na perspectiva dos mesmos autores "[...] quando disponibilizamos às crianças os conhecimentos para que expressem e resolvam suas problemáticas, bem como, opinem das decisões que lhes envolvem, nem sempre estamos preparadas para os rumos que tais conversações podem revelar" (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMULLER. 2015, p. 236), para tanto o adulto deve estar preparado para os resultados obtidos pela disponibilização desta possibilidade proporcionada às crianças, em pleno desfrute de seus direitos.

Ao cumprir as etapas traçadas no projeto de pesquisa foi possível atingir os objetivos, sendo que foi o objetivo geral: selecionar e analisar pesquisas sobre rotinas na Educação Infantil na última década que contribuíram para construir um arcabouço teórico sobre o tema. E os objetivos específicos: pesquisar

publicações na Revista Zero-a-seis sobre Rotinas na Educação Infantil da última década (2011 a 2021); Apresentar definição e diferenciar Rotina, Rotina Escolar e Rotina na Educação Infantil; Identificar as principais referências teóricas em que são baseadas as publicações selecionadas; Caracterizar a rotina na educação infantil a partir das pesquisas analisadas; Identificar possibilidades que possam contribuir para a qualidade das rotinas na Educação Infantil;

As definições de Rotina, Rotina Escolar e Rotina na Educação Infantil encontram-se no início deste trabalho, bem como a diferenciação entre elas.

A partir da leitura dos materiais selecionados foi possível identificar práticas voltadas para a participação infantil, o protagonismo das crianças, bem como o uso de elementos que tornam a dinâmica das rotinas menos massante e mais democrática, tal como a roda de conversa e assembleias realizadas pelas próprias crianças, no entanto é possível destacar que para pôr em prática tais ações é necessário um preparo da instituição, a formação dos profissionais que vão atuar para com a população infantil, para que essas não se tornem apenas um faz de conta para se dizer que a instituição promove o bemestar infantil a partir de sua participação.

Findando as discussões acerca de elementos que constituem as rotinas na Educação Infantil, é esperado que possamos refletir sobre isto levando em consideração o principal ator social deste processo: a criança. Bem como suas necessidades, anseios, desejos, reivindicações, estarmos à disposição para entender e acolher a criança é imprescindível, visto que é somente a partir do exercício de seu protagonismo é que será possível de fato contribuir para a ampliação de repertórios da mesma.

CONCLUSÕES

A rotina é abordada nas pesquisas em segundo plano, nas entrelinhas das produções acadêmicas, uma vez que a Educação Infantil é uma área recentemente explorada pela ciência. Apesar da circunstância é perceptível a busca por profissionais atuantes ou em formação em aprimorar os seus conhecimentos a fim de proporcionar experiências diversificadas e significativas para as crianças a partir da rotina das instituições de Educação Infantil.

Portanto não foi identificado na base de dados utilizada, pesquisas que tratassem especificamente dessa temática, em que a *rotina* fosse tema central do estudo, preocupação prioritária, nesse sentido, chegamos a conclusão de que pesquisas com este tema são necessárias para a construção de uma prática pedagógica que faça jus aos direitos das crianças e suas participações no ambiente escolar.

Diversificar as rotinas e proporcionar às crianças a participação nos processos decisórios influenciará diretamente na significação que o indivíduo terá em sua vida através das experiências institucionais, bem como na qualidade dos propósitos da Educação Infantil.

Existem algumas práticas que são utilizadas pelos profissionais da Educação Infantil que poderiam ter resultados ainda mais significativos se utilizados a partir de uma decisão coletiva entre as crianças e seus pares, a partir deste diálogo, outras possibilidades surgirão com a participação e o protagonismo infantil.

Dando sequência às discussões e futuros avanços, é importante levar em consideração os fatores sobre o período pandêmico, que interrompeu as rotinas de milhares de crianças pelo mundo, impediu o acesso dos recém-nascidos às instituições de educação infantil, bem como modificou a dinâmica dessas organizações tanto no período de retorno ao presencial quanto a longo prazo, visto que o vírus sofreu diversas mutações e mesmo com as vacinas, não afasta totalmente a possibilidade de que haja uma nova situação de calamidade pública, durante este período as crianças da educação infantil também foram submetidas a uma rotina de atividades remotas, em que a instituição em alguns casos disponibilizavam os materiais, os responsáveis iam até a escola retirar e de acordo com as orientações da professora e os mesmos orientavam os filhos e faziam os registros para enviar como comprovante de que a criança estava tendo acesso à modalidade de ensino e em alguns casos, para garantir a vaga na instituição.

Por fim, ressaltamos a importância de pensar sobre o lugar que este cidadão está ocupando, em um espaço que para ele é exclusivamente destinado, a fim de promover uma educação emancipatória, e qual o papel do profissional da educação enquanto responsável pela mediação durante a ampliação dos repertórios das crianças, sempre levando em consideração e relacionando as experiências ao contexto da criança? Essas indagações podem ser pensadas e discutidas em futuras oportunidades de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao fim deste trajeto deixo os agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo financiamento da pesquisa, à minha instituição de origem pela oportunidade de estudar em uma das melhores universidades do Brasil, sendo bolsista em toda minha jornada universitária e a minha orientadora por todo apoio, orientação e suporte durante o andamento das etapas deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair; DEMETRIO, Rúbia Vanessa Vicente; SASKYA, Bodenmuller. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Revista Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 17, n. 32, p. 224-239, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p224/30236>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p224>

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUITONI, Dulcília. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **CULTURAS INFANTIS: CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO CAMPO DA PESQUISA E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Santa Catarina, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Unesp/Downloads/9713-Texto%20do%20Artigo%20em%20Submiss%C3%A3o-32956-1-10-20090626.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

DIP, Flavia Fanzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p31>

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE; Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bmZjYWphV5VcjLxpdSXclth/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.220>

FURLAN, Susana Angelin; LIMA, José Milton de; LIMA, Marcia Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 21, n. 39, p. 81-98, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p81/38582>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p81>

GARCIA, Almudena. Outra educação é possível: uma introdução às pedagogias alternativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan - Abr /2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Lisboa: Portugalia, 1972.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; SILVA, Fátima Sampaio. Eu tô procurando um bichinho, uma formiguinha, uma aranha, uma lagarta, uma borboleta”: uma experiência de trabalho com projetos na Educação Infantil.

Revista Zero-a-seis, Santa Catarina, v. 08, n. 34, p. 196-214, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n34p196/32913>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n34p196>

RIVERO, Andrea Simões. A brincadeira das crianças na formação de professor da educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 13, n. 23, p. 19-32, jan./jul. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2011n23p19/17802>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 18, n. 33, p. 122-143, jan./jun. 2016.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p122/31493>. Acesso em: 17 ago. 2023. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n33p122>

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE USO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Josete Guariento Carvelli, Monica Fürkotter

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: jocarvelli@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo discute o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em escolas públicas aderentes ao Programa Ensino Integral (PEI), no estado de São Paulo, especialmente em relação à gestão escolar, quanto aos benefícios potenciais do seu uso, os desafios enfrentados pelos gestores e as perspectivas futuras sobre o uso das tecnologias na educação. O procedimento metodológico para condução do estudo consistiu em pesquisa documental e revisão bibliográfica alcançada ao examinarmos pesquisas existentes, obtidas por meio de acesso e busca nas publicações disponíveis nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013 a 2023. Utilizamos como descritores tecnologias, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDIC, Programa Ensino Integral, PEI, escola de tempo integral, gestão, gestão escolar e São Paulo. Os estudos revelaram que a gestão escolar é complexa em suas ações na função que desempenha como papel central nos ambientes escolares. Essa pesquisa, que não se esgota, destaca os desafios e possibilidades da gestão escolar, a importância de ações referentes a formação continuada relacionada ao uso das TDIC, a necessidade de ações governamentais referentes a infraestrutura de equipamentos, conexão, e capacidade de criação de ambientes virtuais.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; TDIC; Programa Ensino Integral; PEI; Gestão Escolar; Desafios; Possibilidades.

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (TDIC): CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR USE IN PUBLIC SCHOOLS IN THE COMPLETE EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

This article discusses the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in public schools that adhere to the Integral Teaching Program (PEI), in the state of São Paulo, specially in relation to school management, regarding the potential benefits of its use, the challenges faced by managers and future perspective on the use of technologies in education. The methodological procedure for conducting the study consisted of documental research and bibliographical review achieved by examining existing research, obtained through access and search in publications available in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) database, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Journal Portal of the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), from 2013 to 2023. We use technologies, Digital Information and Communication Technologies, TDIC, Integral Teaching Program, PEI, full-time school, management, school management and São Paulo. This article aims to discuss the potential benefits of using DICT in schools, especially in relation to school management, discuss the challenges faced by managers and discuss future perspectives for the use of DICT in education. The studies revealed that school management is complex in its actions in the role it plays as a central role in school environments. This research, which is not exhausted, highlights the challenges and possibilities of school management, the importance of actions regarding continuing education related to the use of TDIC, the need for government actions regarding equipment infrastructure, connection, and capacity to create virtual environments.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies; TDIC; Comprehensive Education Program; PEI; School management; Challenges; Possibilities.

TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TDIC): DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA SEU USO EN ESCUELAS PÚBLICAS EN EL PROGRAMA EDUCATIVO COMPLETO

RESUMEN

Este artículo discute el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en las escuelas públicas adheridas al Programa Integral de Enseñanza (PEI), en el estado de São Paulo, especialmente en relación a la gestión escolar, en cuanto a los beneficios potenciales de su uso, los desafíos que enfrentan los directivos y las perspectivas de futuro sobre el uso de las tecnologías en la educación. como una herramienta educativa promisorio. El procedimiento metodológico para la realización del estudio consistió en una investigación documental y una revisión bibliográfica lograda mediante el examen de investigaciones existentes, obtenidas a través del acceso y la búsqueda en las publicaciones disponibles en las bases de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y Revista Portal de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), de 2013 a 2023. Utilizamos tecnologías, Tecnologías Digitales de Información e Comunicación, TDIC, Programa Integral de Enseñanza, PEI, escuela de tiempo completo, gestión, escuela gerencia y São Paulo.

gerencia, escuela y São Paulo. Este artículo tiene como objetivo discutir los beneficios potenciales del uso de las TIC en las escuelas, especialmente en relación con la gestión escolar, discutir los desafíos que enfrentan los gerentes y discutir las perspectivas futuras para el uso de las TIC en la educación. Los estudios revelaron que la gestión escolar es compleja en sus acciones en el papel que juega como central en los ambientes escolares. Esta investigación, que no está agotada, destaca los desafíos y posibilidades de la gestión escolar, la importancia de las acciones de educación continua relacionadas con el uso de TDIC, la necesidad de acciones gubernamentales en cuanto a infraestructura de equipamiento, conexión y capacidad para crear entornos virtuales.

Palabras clave: Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación; TDIC; Programa Educación Integral PEI; Gestión escolar; Desafíos; Posibilidades.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos uma rápida evolução das tecnologias digitais como computadores, tablets, dispositivos móveis e acesso à internet que modificaram a vida social humana. Essas tecnologias têm o potencial de transformar a forma como aprendemos e ensinamos, abrindo novas possibilidades para a educação. De acordo com Moran, “[...] a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-lo, de divertir-se e de ensinar e aprender”, de modo que “[...] muitas formas de ensinar não se justificam mais” (MORAN, 2000, p. 1).

Essa revolução tecnológica, com destaque para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), não nasceu em bancos escolares, mas, como as escolas não são ilhas isoladas, adentraram de forma tímida inicialmente, mas abrupta durante a pandemia pelo coronavírus (Covid 19), em que foram necessários o uso e a aquisição de equipamentos para evitar perdas educacionais.

Para Anjos e Silva (2018, p. 9),

As tecnologias são artefatos que viabilizam ações, serviços, produtos, processos que ampliam as possibilidades de comunicação de um para um, um para muitos e de muitos para muitos, produz textos em diferentes tempos e lugares, registra, compila dados com precisão e velocidade, localiza lugares através do georreferenciamento, capta e trata imagens, produz inteligências individuais e coletivas.

No Brasil, como aponta Faraco (2012, p. 84), “[...] entramos na era da imagem e do meio virtual multimidiático e hipertextual sem ter sequer universalizado o domínio do alfabeto e sem ter democratizado a mídia impressa.” Isso significa que o avanço tecnológico não é, necessariamente, acompanhado pelo avanço dos conhecimentos fundamentais. Entretanto, Anjos e Silva (2018, p. 43) apontam que a aprendizagem mediada por tecnologias permite

[...] formas mais elaboradas para compreender o mundo e produzir conhecimentos que, associadas às TDIC, criam diferentes ambientes de ensino e aprendizagem, permitindo outros olhares para a escola, que deixa de ser transmissora de conhecimento para se tornar um espaço de construção de conhecimento colaborativo.

Nesse contexto, este artigo objetiva dialogar sobre os benefícios potenciais do uso das TDIC nas escolas, especialmente em relação à gestão escolar, de escolas aderentes ao Programa Ensino Integral (PEI)¹⁹, no estado de São Paulo, discorrer especificamente sobre os benefícios potenciais do seu uso, os desafios enfrentados pelos gestores e as perspectivas futuras sobre o uso das tecnologias na educação. Discorrer, ainda, sobre como as formas de trabalhar, administrar, comunicar, aprender e se relacionar foram alteradas no contexto escolar. Além disso, enfocamos as particularidades, perspectivas e práticas relacionadas ao uso das TDIC, especialmente no contexto da gestão escolar, que envolve a administração dos processos pedagógicos, administrativos e a construção de conhecimento nas equipes gestoras de escolas do PEI.

De acordo com Valente (2003), os profissionais que atuam nas escolas devem possuir conhecimentos sobre o uso das TDIC como ferramentas educacionais, segundo a perspectiva construcionista²⁰, de modo a reorientar o uso para proporcionar experiências aos gestores e suas equipes, de modo que a tecnologia esteja integrada na gestão e no cotidiano escolar, auxiliando os processos administrativo e pedagógico, na comunicação interna e externa, na coleta e análise de dados visando a melhoria no processo de acompanhamento, monitoramento, retomada das ações e difusão das ações pedagógicas e administrativas da escola.

Isso requer gestores aptos a orientar e promover diversas iniciativas em sua escola, estimulando o uso dessas ferramentas, de forma criativa e crítica, por toda a comunidade escolar.

Esperamos, com este artigo, suscitar discussões, diálogos e reflexões sobre o papel dos gestores escolares, numa abordagem crítica e reflexiva, recorrendo a perspectivas teóricas consideradas pertinentes ao diálogo com profissionais que atuam como condutores de processo pedagógico e administrativo em escolas do PEI, que possam contribuir para a atuação e formação de gestores escolares críticos e reflexivos quanto ao uso das TDIC.

Neste artigo, após a introdução, o delineamento metodológico e o referencial teórico-documental, a seção resultados e discussão compreende três subseções. Na primeira, expomos os desafios e aspectos geracionais relativos ao uso das TDIC; na segunda, abordamos as expectativas e realidades referentes ao uso, equipamentos e conexão; e, na terceira, a questão da gestão, os aspectos pedagógicos e administrativos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O procedimento metodológico para condução deste estudo consistiu em análise documental e revisão bibliográfica. Essa abordagem mais aprofundada sobre o assunto foi alcançada ao examinarmos estudos já existentes, obtidos por meio de acesso e busca nas publicações disponíveis nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre 2013 a 2023, dada a implantação do programa a partir de 2012. Utilizamos como descritores tecnologias, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDIC, Programa Ensino Integral, PEI, escola de tempo integral, gestão, gestão escolar e São Paulo. Tais descritores foram articulados por meio do operador booleano AND, tentando mapear o que já foi investigado sobre a gestão escolar no PEI do estado de São Paulo e as TDIC.

A escolha dessas bases de dados ocorreu por sua acessibilidade aos usuários, disponibilidade online e fornecimento de acesso a textos completos publicados em periódicos brasileiros, abrangendo diversas áreas de conhecimentos e contando com uma variedade de revistas indexadas. Por ser uma pesquisa bibliográfica, foi realizado levantamento de publicações documentais e científicas produzidas no Brasil, que abordam o tema do uso das TDIC nas ações dos gestores escolares em escolas do PEI.

¹⁹ O PEI está implantado na rede estadual do estado de São Paulo desde 2012 como estratégia para garantia do direito social à educação de qualidade na escola pública (FRANÇA; RINALDI, 2022). “O Programa Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu projeto de vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar” (FRANÇA; RINALDI, 2022, p. 44).

²⁰ O construcionismo envolve a construção do conhecimento em função da ação física ou mental do aprendiz, no desenvolvimento de projetos de seu interesse, em interação com os objetos de seu meio, utilizando a tecnologia.

Obtivemos apenas cinco achados, todos na BDTD, provenientes das seguintes articulações: “escola de tempo integral” AND “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”; “escola de tempo integral” AND “gestão” AND “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”; e, “Programa Ensino Integral” e “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”.

A análise dos cinco estudos permitiu identificar benefícios, desafios e perspectivas relacionadas ao uso de TDIC na Educação, porém em se tratando de uso das TDIC pelos gestores escolares, ainda há campo para pesquisas e publicações, o que demonstra a relevância deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO-DOCUMENTAL

Há um arcabouço de legislação que legitima, incentiva e busca garantir o uso das tecnologias nos ambientes educacionais, quer seja nas salas de aula, quer nas questões administrativas. A função dos gestores está articulada com a questão macro da escola: processo de ensino e aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, em seu Artigo 4º, inciso XII, estabelece:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de:
[...]

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (BRASIL, 1996).²¹

Ainda no mesmo Artigo 4º, parágrafo único:

Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Tanto o inciso quanto o parágrafo único foram incluídos pelo Artigo 4º da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), altera a LDB (BRASIL, 1996) e outras leis e que apresenta como eixos estruturantes e objetivos da PNED:

I - Inclusão Digital;
II - Educação Digital Escolar;
III - Capacitação e Especialização Digital;
IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (BRASIL, 2023).

O PNED ampara também a formação dos profissionais da educação em tecnologias. Segundo o Artigo 3º, “[...] o eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 2023). Ainda no mesmo artigo, o inciso IX do parágrafo primeiro apresenta estratégias prioritárias deste eixo, incluindo a “[...] promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação” (BRASIL, 2023).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²², estabelecida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017, determina dez Competências Gerais como um fio condutor da Educação Básica, definindo competência, em seu Artigo 3º, [...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 4).

²¹ Incluído pela Lei nº. 14.533 de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

²² Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

Em seu sentido primeiro, competência refere-se a um substantivo feminino, originário do latim *competere*, que significa aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), competência é definida como “[...] faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Portanto, “A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos” (GENTILE; BENCINI, 2000, p. 1). O que significa a exigência de competências tanto para ensinar, quanto para aprender.

Uma das dez competências da BNCC, a quinta, é designada como “Cultura Digital” e estabelece como meta a ser cumprida o seguinte:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 4).

A BNCC aborda o uso das tecnologias de forma transversal reconhecendo a importância delas na sociedade contemporânea e destacando a necessidade de sua incorporação no contexto educacional. A base reconhece que as tecnologias digitais têm um papel e potencial de apoiar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem desde que sejam utilizadas de forma crítica, reflexiva e ética. Além disso, destaca a importância de desenvolver competências digitais nos estudantes, de modo que possam compreender, utilizar e se apropriar das tecnologias de forma responsável e criativa. Dentre as competências digitais abordadas pela BNCC estão as seguintes: a) compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética; b) utilizar as tecnologias digitais como ferramenta para construção coletiva do conhecimento, comunicação, colaboração, investigação e resolução de problemas; c) apropriar-se de linguagens, códigos e ferramentas digitais para expressar ideias, projetar soluções, comunicar-se e criar produções culturais e artísticas; d) compreender os fundamentos e princípios éticos relacionados ao uso das tecnologias digitais, incluindo questões de privacidade, segurança, autoria e direitos autorais. Além disso, a BNCC destaca a importância de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes em relação às informações encontradas na internet e outras fontes digitais enfatizando a necessidade de avaliar, selecionar e utilizar fontes confiáveis e verificadas. A BNCC também reconhece a importância de proporcionar o acesso às tecnologias digitais e à conectividade nas escolas, bem como enfatiza a formação adequada dos professores para que possam utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente eficaz.

Para além dos aspectos acima, a BNCC justifica que há necessidade de repensar os Projetos Político Pedagógicos, que consideramos ser papel de gestão democrática, e que está intimamente ligado à utilização das tecnologias digitais, as quais devem ser encaradas tanto como um meio de apoio e suporte à implantação de metodologias ativas e promoção de aprendizagem significativa, quanto como um fim em si mesma, possibilitando a democratização do acesso e a inclusão dos estudantes, professores e funcionários no mundo digital.

Assim, para alcançar esse objetivo torna-se fundamental revisitar a Proposta Pedagógica da escola, adaptando-a de modo a incorporar de forma eficiente as ferramentas tecnológicas disponíveis. Além disso, é imprescindível investir na formação continuada de toda equipe capacitando-os para utilizar os recursos de forma eficaz e crítica. Somente assim será possível explorar todo potencial da equipe pedagógica e demais funcionários além de promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico, inclusivo e conectado.

Em resumo, a BNCC ressalta a necessidade de integrar as tecnologias digitais no processo educacional desenvolvendo competências digitais nos estudantes e promovendo o uso crítico, reflexivo e ético dessas tecnologias para apoiar a aprendizagem e a formação cidadã.

Logo, a inclusão digital está prevista em lei. Contudo, não bastam as determinações legais para que as TDIC sejam inseridas e utilizadas da maneira adequada, é preciso algo mais.

Entendemos que no processo pedagógico e administrativo, a comunicação, ou a forma de comunicação pode ser determinante. Concordamos com Anjos e Silva (2018) quando afirmam ser mais eficiente o modelo de educação horizontal ou com ênfase no processo. Os estudos de Anjos e Silva apontam que nessa concepção de modelo pedagógico de comunicação,

[...] os papéis se revezam de uma maneira contínua entre emissores e receptores, e, a partir de então, temos o surgimento do conceito de EMIREC (Termo proposto pelo Canadense Jean Cloutier, por onde se unem parte dos dois termos EMI – Emissor e REC de Receptor) (ANJOS; SILVA, 2018, p. 29).

Esse processo baseia-se na dialogicidade, cada indivíduo envolvido tem a oportunidade de expressar seus pontos de vista, ouvir atentamente o outro e construir significados compartilhados por meio do diálogo. Essa abordagem valoriza a interação, o respeito mútuo, a escuta ativa e a busca de entendimento em comum.

A Figura 1, construída por Anjos e Silva (2018, p. 28), revela o sentido de comunicação horizontal, dialógica, mediada pelos meios de comunicação. Os autores ainda apontam que existe a presença de receptores, emissores e de entes²³ que representam as TDIC enquanto mediadoras do processo de comunicação.

Figura 1. Modelo de comunicação horizontal



Fonte: Anjos e Silva (2018, p. 28)

Nessas relações, conforme apontam os autores, há que se considerar três questões: a gestão escolar, o professor e o estudante.

Diante de toda legislação que ampara, direciona e delega à escola a função da inserção das tecnologias, algumas questões nos inquietam: quais recursos as escolas possuem para garantir o acesso ao mundo digital? Quais fragilidades ainda apresentam? Quais potencialidades são perceptíveis no uso, na criação de conteúdo digital, comunicação, colaboração e resolução de problemas por meio das TDIC? Quem as utiliza nas escolas e de que forma?

Alguns pontos se revelam como dificultadores, como apresentaremos no tópico a seguir, em que buscaremos demonstrar alguns dos desafios para tal implementação, tendo como foco a questão geracional dos gestores, estudantes e professores.

Aspectos geracionais

É de suma importância salientar que há, entre professores e estudantes, uma distância temporal significativa que implica a existência de características diferenciadas de utilização e criação das tecnologias, e, compete aos gestores gerenciar os conflitos de convivência. Neste sentido, é possível caracterizarmos o aspecto geracional como primeiro desafio. Autores como Drucker (2007), Souza e Alcará (2021) e McCrindle (2014), ao estudarem as gerações, caracterizam-nas por meio dos seguintes termos: baby boomers, geração X, geração Y, geração Z e, mais recentemente, geração Alpha. Uma questão importante é: “como se define uma geração?”.

Biologicamente, o espaço de tempo de uma geração para a outra corresponderia, mais ou menos, a vinte e cinco anos. Contudo, também se deve levar em conta outros aspectos da sociedade como a cultura,

²³ De acordo com os autores, na Figura nº1, [...] existe a presença de receptores, emissores e de entes, que representam as TICs enquanto mediadoras do processo de comunicação. O principal diferencial desse modelo em relação aos anteriores passa a ser caracterizado por um processo de reflexão, que acontece de modo coletivo e híbrido, quando se considera que, em determinados momentos, emissores assumem o papel de receptores, do mesmo modo que os receptores podem assumir o papel de emissores” (ANJOS; SILVA, 2018, p. 28).

os avanços tecnológicos e as influências das gerações anteriores, uma vez que são perceptíveis a causalidade e as influências nas características comportamentais e de visão de mundo das gerações mais recentes. Assim,

O que melhor define uma geração, em termos práticos, é o conjunto de vivências históricas compartilhadas, princípios de vida, visão, valores comuns, formas de relacionamento e de lidar com o trabalho e a vida (BARBOSA; CERBASI, 2014, p.15, *apud* SOUZA; ALCARÁ, 2021, p. 6).

Os conceitos que definem uma geração com as cinco tipologias estudadas cientificamente abordam as últimas décadas da espécie humana.

A Geração Y construiu e vivenciou a revolução tecnológica, alterando a sociedade e muitos países se destacando como potências mundiais. Os nativos digitais, também conhecidos cientificamente como *millennials* e geração Y, são predominantemente imediatistas, multitarefas, estão acostumados com a rapidez, o instantâneo e simultâneo. Possuem pouca paciência para palestras e aulas expositivas maçantes e preferem aprender de diferentes maneiras, como, por exemplo, por meio de jogos.

A geração Z, “os nativos digitais”, nasceram na era tecnológica, com a velocidade da informação e a globalização (integração de diferentes países por meios tecnológicos). O conceito de nativos digitais foi criado pelo educador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascida num contexto com a disponibilização de informações rápidas e acessíveis com a grande rede de computadores disponíveis. Além disso, criou uma divisão: nativos e imigrantes digitais. Ressaltou as características específicas comportamentais e culturais entre as gerações. O autor definiu as gerações mais antigas como imigrantes digitais, isto é, aqueles que tentam emergir no mundo digital. Ainda, supôs que os nativos, nascidos cercados pelos aparatos tecnológicos (tablets, smartphones, ultrabooks, citando apenas alguns) e envolvidos com diferentes mídias comunicacionais (mensagens por e-mail, SMS, postagens em redes sociais), seriam os instrutores no processo pedagógico. Prenski foi criticado por estabelecer essa divisão, porém sua pesquisa trouxe importantes considerações sobre as diferenças, e, seguindo em sua pesquisa, Prenski (2012) repensa essa divisão e cria o conceito de sabedoria digital, independente das datas de nascimento.

Já os nascidos na geração Alpha têm como características a forte curiosidade e a busca pela independência. São questionadores, conectados, e cresceram com estrutura familiar diferente, porém com dificuldade de concentração. A Geração *Alpha*, segundo McCrindle (2014), será a mais consciente, globalmente conectada e a mais influente. Serão profissionais flexíveis e mutáveis, a maioria irá perpassar pelo Ensino Superior e poderão ter até seis carreiras durante a vida profissional. Há muita expectativa perante a geração mais recente. Acredita-se que os *Alphas*, por estarem crescendo cercados de tecnologias que exigem interação (tocar, falar, etc.), adotam uma postura mais ativa perante as transformações do mundo novo, para além de um comportamento passivo e contemplativo, sendo capazes de se tornarem mais influentes, conectados e antenados as tecnologias (McCRINDLE, 2014).

Para Drucker (2007), um dos principais desafios ao lidar com gerações diferentes é gerenciar o relacionamento, uma vez que pode gerar choque geracional. Esse desafio, segundo o autor, pode ocorrer em qualquer ambiente da sociedade contemporânea.

Outro ponto significativo advindo da discussão é o encurtamento do espaço temporal entre uma geração e a subsequente. Neste sentido, Souza e Alcará (2021, p. 6) pontuam que:

[...] nas últimas décadas, com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), as formas de fazer as coisas no dia a dia não foram apenas alteradas, mas também aceleradas, o que encurtou o tempo de cada geração para aproximadamente 10 anos. Dessa forma, pode um mesmo ambiente conter várias gerações que pensam, aprendem, apreendem, agem e reagem de forma completamente diferente. .

É curioso pensar que essas gerações coexistem no cenário atual. Contudo, cada uma delas possui suas características próprias e particulares. E na escola, há esse universo de gerações buscando convivência harmoniosa, caminhando ora juntos ora em divergências.

Há conflitos que surgem em decorrência das diferenças de utilização das TDIC. Os nativos digitais, por exemplo, não necessitam de lápis e caneta para anotações (algo comum e necessário aos imigrantes). Utilizam *smartphone* e, com os polegares, na palma da mão, com simples toque na tela e ouvidos atentos,

resolvem problemas e buscam informações, em tempo real. São engajados com os problemas sociais globais, a exemplo da degradação do meio ambiente, tornando evidente a consolidação de fortes valores éticos e morais com a pretensão de transformar o mundo para melhor. Cada um possui um celular utilizados por mais de quatro horas por dia, de modo que, conectados, aprendem e se desenvolvem através de uma nova forma de comunicação.

Outro traço desta geração é que é constituída por sujeitos que exploram sozinhos os sites de busca e contestam informações. São nascidos e criados em nova organização familiar, muitas vezes como filho único, família homoafetivo, pais²⁴ solo ou criado por avós e bisavós. E, como um contraponto, essa geração também se destaca por ser distraída, imediatista, egoísta e aparentemente superficiais. Desse modo, o primeiro desafio entre gerações refere-se ao embate de mecanismo de estudos e de pesquisas por parte dos estudantes que preferem o uso das tecnologias digitais enquanto muitos professores se mantêm com instrumentos sem sentidos para eles, tais como copiar textos da lousa, exigir o uso de cadernos ao invés de digitar e salvar o texto armazenado nas nuvens.

Ainda como primeiro desafio, apresenta-se a questão do vocabulário que, para os nativos digitais e pertencentes à geração *alpha*, resume-se em vocábulos e emojis para demonstrar sentimentos. Questões mais profundas como as pesquisas são realizadas por meio das TDIC possibilitadas em tempo real, com diversas fontes e idiomas. Contestadores e hiperativos, não se concentram por muito tempo na oralidade do professor, querem interatividade. Como apontado por Ribeiro e Silva (2020), é essencial o domínio dos conhecimentos relacionados às TDIC, sobretudo quando se trata dos profissionais que lidam cotidianamente com pessoas, sendo constatado que os professores são profissionais que carecem de constantes formações para o uso das tecnologias.

Corroborando com essa discussão, Monteiro e Pereira (2018) realizaram um estudo que visou problematizar a questão para além dos professores imigrantes digitais, buscando identificar como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem considerando a educação a distância na Era Digital. Os resultados do estudo são alarmantes para os inúmeros desafios que têm surgido para a escola conseguir acompanhar as mudanças sociais em termos dos padrões de produção, acesso e compartilhamento de conhecimento.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais deveriam implantar e implementar ações formativas para gerir e articular tanto os nativos digitais quanto os imigrantes. Entretanto, o que se propõe são cursos e/ou formações aligeiradas, de curta duração, sem articulação entre conceitos, conteúdos e estratégias por meio das TDIC. Neste caso, a questão geracional torna-se ainda mais determinante.

EXPECTATIVAS E REALIDADES

Um segundo desafio, ou uma segunda fragilidade, refere-se ao Artigo 4º da LDB (BRASIL, 1996), no inciso XI, que como já apresentado, estabelece a “[...] educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica [...]”. As escolas das redes públicas, embora prescrito nas legislações, ainda carecem de recursos tecnológicos. Nem sempre há equipamentos disponíveis em número suficiente para que os alunos possam fazer uso em aulas.

No estado de São Paulo, por exemplo, as escolas da Educação Básica aderentes ao Programa de Ensino Integral, possuem, em sua maioria, uma Sala de Informática com 40 computadores e alguns Tablets para atender cerca de, no mínimo, 200 alunos por turno. Além do mais, a conectividade é precária. Escolas de assentamentos, quando há provas digitais ou avaliações externas, precisam utilizar a conexão da secretaria da escola, optando então por um serviço em detrimento do outro. Outras escolas, por relato de professores, fazem a conexão por sua rede particular para atender ao estudante. Desse modo, o letramento digital fica visivelmente prejudicado. Dentre as competências do letramento digital, está a habilidade de acessar e interagir com o outro e com meios variados de TDIC, incluindo a comunicação. Sem conexão adequada não há interação e cabe à equipe gestora gerenciar essa fragilidade.

Conforme já mencionado, a competência 5, estabelecida na BNCC, tem como objetivo garantir que todos os estudantes da educação básica possam “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de

²⁴ Mãe que assume de forma exclusiva todas as responsabilidades pela criação do filho, tanto financeiras quanto afetivas, em uma família monoparental. [A denominação *mãe solo* indica uma forma de parentalidade, desvinculada do estado civil]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/mae-solo#:~:text=M%C3%A3e%20que%20assume%20de%20forma,%2C%20desvinculada%20do%20estado%20civil.%5D> Acesso em: 08 ago. 2023.

informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (BNCC, 2017, p. 4). Entretanto, para compreender, é preciso conhecer. Castells (2019, p. 175) reporta-se a Bell (1976), para definir conhecimento que, segundo ele, é:

[...] um conjunto de declarações organizadas sobre fatos ou idéias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação, de alguma forma sistemática.

Dessa forma, fica evidente que eventos, notícias, diálogos sem fundamentos e puro entretenimento não geram conhecimentos. Castells (2019) busca em Porat (1977) o conceito de informação, sobre o qual afirma serem dados que foram organizados e comunicados. Portanto, informação não é conhecimento.

Nesta perspectiva, para desenvolver o pensamento crítico torna-se necessário desenvolver a capacidade de análise dos fatos.

A escola que constrói e desenvolve conhecimentos está inserida na sociedade. Nesse sentido, o terceiro desafio compreende e perpassa pela aquisição do conhecimento, que por sua vez demanda a formação da equipe gestora e consequentemente do professor, sua inserção e utilização das TDIC como meio de conhecimento, busca de referencial, comunicação, pesquisa, produção e disseminação de ideias. Concordamos com Anjos (2018, p. 32) quando aponta que “As TDIC exigem do professor conhecimento sobre as ferramentas multimídias disponíveis, a utilização do dispositivo para buscar, interpretar e comunicar informações, avaliar seu uso e julgar criticamente as informações recolhidas”. Diante disso, investir na formação de toda equipe escolar, especialmente dos gestores, também está previsto em legislação.

De acordo com Moran (2006, p. 36),

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.

Dessa maneira, há que se investir em formação continuada de todos os envolvidos com educação e fazer uso de inovação tecnológica na inserção da escola na “sociedade em rede”. Para Castells (2019), as redes constituem “[...] a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (CASTELLS, 1999, p. 497).

Trata-se, por assim dizer, de uma “sociedade em rede” que tem como características algumas ambiguidades, tais como o consumo excessivo, a globalização, o conhecimento comum e articulado, a integração social, cultural, e política de forma planetária, a interatividade, a velocidade de informações ao mesmo tempo, superficial superficialidade e a instantaneidade. É nesse turbilhão de contradições e de desafios, portanto, que escola precisa desenvolver a criticidade, a ética, as habilidades socioemocionais e contribuir para a formação de um ser humano capaz de reconhecer valores, direitos e deveres mútuos, e de constituir a corresponsabilidade nas ações pelo bem-estar de si, dos outros, e do planeta.

GESTÃO ESCOLAR

No universo de cada escola, habitam diariamente estudantes, professores, funcionários e pais com diversidade de culturas, vontades, interesses e níveis de conhecimentos. Nas escolas do PEI, a equipe gestora é composta por diretor de escola, Coordenador de Organização Escolar (COE), Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG), Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimentos (CGPAC) e Gerente de Organização Escolar (GOE), responsáveis por questões de âmbito pedagógico, administrativo e funcional. O foco do presente artigo está voltado para ações desta equipe, exceto o gerente, por ser sua atuação de cunho exclusivamente técnico. À equipe gestora cabe o direcionamento das ações, planejamento, monitoramento e averiguação dos resultados de rendimento dos estudantes. Para Lück (2009, p. 24)

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e

criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Assim, gerir o espaço educacional envolve funções específicas, tais como: planejar, organizar, dirigir e controlar. Dentre as ações do gestor escolar, Lück (2009, p. 26) aponta que “[...] podemos organizar a gestão escolar em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação” que devem ser “[...] interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida” (LÜCK, 2009, p. 29).

Destacaremos a dimensão denominada por Lück (2009) como “implementação”, que tem a “[...] finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar” (LÜCK, 2009, p. 26). De acordo com a autora, esta dimensão envolve a “[...] gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social” (LÜCK, 2009, p. 26).

Diante disso, entendemos que cada gestão envolve ações específicas. Na gestão de resultados educacionais, cabe ao gestor tabular os dados de rendimentos de todos os alunos, nos quatro bimestres anuais, e, ao final de cada um, dialogar com toda equipe buscando ações para melhorias.

Na gestão pedagógica, é necessário desenvolver em toda equipe o “letramento digital”, que Lévy (1999, p. 17) conceitua como:

[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

O gestor escolar monitora o desenvolvimento do currículo de cada turma, a garantia de cumprimento de dias letivos, a vida escolar de todos os estudantes, os dados de conflitos escolares, faz o acompanhamento da frequência, estabelece o calendário das reuniões com equipe escolar e comunidade, elabora os documentos escolares, além de tratar da formação pedagógica. Uma das ações na gestão participativa requer envolver a todos nas decisões de forma coletiva. Já as ações voltadas à gestão de pessoas, cabe ao gestor acompanhar a vida profissional do quadro geral de funcionários com lançamentos de cursos para evoluções funcionais da equipe, com o pagamento mensal de toda equipe, a gestão de serviços e recursos, o acompanhamento de aplicação dos recursos financeiros pelos órgãos colegiados, os serviços de reformas, os transportes escola, a merenda e os gastos públicos. Para cada ação, há obrigatoriedade de arquivamento de dados, de modo que quando se trata da gestão das escolas públicas, a administração está subordinada aos princípios de direito administrativo e, em especial, aos princípios básicos instituídos no Artigo 37, caput da Constituição Federativa da República (BRASIL, 1988), com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998 que se refere a alguns princípios fundamentais, a saber: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Assim, todos os dados precisam ser armazenados.

Por esse prisma, o bom uso das ferramentas digitais está à serviço da gestão ou deveria estar. Mas, de que forma? Em relação à dimensão pedagógica, cabe ao gestor monitorar o processo de ensino e aprendizagem, de modo que Lück (2009, p. 45) ressalta:

O monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos.

Além disso, a função macro da escola consiste na aprendizagem de todos. O uso das tecnologias em todo ambiente escolar representa um marco significativo, pois pode impulsionar o empoderamento de toda equipe, inclusive de professores e o desenvolvimento de sua autonomia (FREIRE, 1970), assim como dos estudantes que estão imersos na sociedade digital. Nesse contexto, é fundamental praticar conceitos

como colaboração e cooperação, que estão em completo contraste com a tradicional abordagem de transmissão unilateral. Por meio da incorporação adequada das tecnologias, é possível promover uma dinâmica mais participativa, compartilhando ideias, experiências e conhecimentos, fortalecendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a equipe gestora ao tabular os dados de cada estudante, em um único documento, elaborado e disponibilizado em drive, com acesso a toda equipe em Planilha de Gerenciamento Escolar elaborado em Google Drive, possibilita melhor gerenciamento. A divulgação para a equipe escolar pode se dar em momento de reuniões por meios digitais, em planilhas de fácil acesso e, para os pais, os dados gerais podem ser compartilhados por meio de reuniões comandadas pelos estudantes (líderes de turmas), explanando sobre o rendimento de cada turma, como forma de autonomia.

Ainda em relação à dimensão pedagógica, no que se refere à formação continuada dos professores para inserção no mundo digital, como sugestão aos professores apresenta-se a possibilidade de formação em reuniões pedagógicas a respeito do HagáQuê²⁵, que possibilita a construção de textos em quadrinhos, ou ainda a plataforma digital Kahoot.²⁶

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, destacamos a centralidade da compreensão sobre as diferentes gerações que perpassam pelas unidades escolares envolvendo os profissionais de educação e estudantes, as questões pedagógicas articuladas com os resultados do ensino e aprendizagem, e como seu desenvolvimento está atrelado às revoluções tecnológicas da sociedade contemporânea assim como a urgente necessidade de união coletiva para constituição de um espaço de partilha, relacionamentos e trocas de experiências.

Cabe à equipe gestora, em sua função pedagógica, conforme apontam Alonso *et al.* (2014), compreender que abordagem coletiva na construção e na redefinição de funções pode ser identificada como a criação conjunta de significados por meio da integração das TDIC no contexto acadêmico. Essa construção implica na reavaliação das funções desempenhadas na era da cultura digital. O papel do educador (e gestor) não se resume mais a ser o possuidor do conhecimento (transmissor ou disseminador). Sua responsabilidade consiste em reformular sua identidade e estabelecer uma nova identidade que promova a conscientização e a adoção de novas funções, como a de facilitador e articulador no processo de aprendizagem. Apesar de estar imerso na cultura virtual, tanto professores quanto estudantes devem desenvolver e fortalecer novas maneiras de interagir e aprender em um ambiente conectado, ampliando os currículos por meio da dissolução das barreiras entre o espaço “dentro da escola” e o mundo “fora da escola”.

Considerando as discussões apresentadas, concluímos que a incorporação da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas escolas pode ser realizada de diversas maneiras, levando em consideração as necessidades e possibilidades de cada instituição. Algumas sugestões apresentam-se a seguir:

Infraestrutura tecnológica: é fundamental que as escolas tenham infraestrutura adequada para suportar o uso das TDIC. Isso inclui acesso à internet de qualidade, dispositivos como computadores, tablets ou smartphones, e ambientes físicos apropriados para a utilização dessas tecnologias.

Formação continuada de toda equipe (gestores e professores): torna-se essencial que as esferas estaduais ofereçam formação e capacitação aos professores e gestores para que possam utilizar efetivamente as TDIC em suas práticas administrativas e pedagógicas. Isso pode ser feito por meio de cursos, oficinas, workshops ou outras atividades de desenvolvimento profissional, em parcerias com as universidades.

Uso de plataformas e aplicativos: existem diversas plataformas e aplicativos educacionais disponíveis que permitem a comunicação e a interação entre professores, estudantes e famílias. Essas

²⁵ Fruto de um projeto desenvolvido no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Unicamp. O HagáQuê é um *software* para a elaboração de histórias em quadrinhos, está todo em língua portuguesa e pode ser baixado para uso *off-line*. Seu acervo de personagens e cenários permite criar histórias com facilidade, possibilitando que seja utilizado com alunos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Anos Finais. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

²⁶ Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ferramentas podem ser utilizadas para compartilhar materiais, enviar tarefas, fornecer *feedback*, realizar atividades colaborativas e promover a interação entre os participantes.

Criação de ambientes virtuais de aprendizagem: as escolas podem criar ambientes virtuais de aprendizagem, como plataformas online, salas virtuais ou sites, nos quais os estudantes podem acessar conteúdos, participar de discussões, fóruns, realizar atividades e interagir com os colegas e professores de forma assíncrona e síncrona.

Utilização de recursos digitais: os professores podem incorporar recursos digitais como vídeos, podcasts, jogos educacionais e simuladores em suas aulas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos podem ser utilizados tanto para apresentações de conteúdos como para promover a participação ativa dos estudantes.

Integração com as famílias: as TDIC podem ser utilizadas para estabelecer uma comunicação efetiva entre a escola e as famílias dos estudantes. É possível enviar comunicados, compartilhar informações sobre o progresso dos estudantes, promover reuniões virtuais, fazer consultas (gestão participativa) e oferecer canais de atendimento para dúvidas.

Aulas online ou híbridas: as tecnologias podem viabilizar a realização de aulas online ou híbridas, combinando atividades presenciais e virtuais. Essa modalidade de ensino pode permitir maior flexibilidade e acesso aos conteúdos, assim como a promoção da interação entre os estudantes.

Assim, as TDIC serão utilizadas como ferramentas de grande valia na gestão escolar, auxiliando na melhoria dos processos administrativos, na comunicação interna e externa, na coleta e análise de dados de rendimento escolar, na tomada de decisões e no engajamento da comunidade escolar. Aqui são apresentadas algumas sugestões de formas de utilização das TDIC como ferramenta de gestão escolar:

- 1- **Gestão de informações e dados:** as TDIC podem facilitar a coleta, o armazenamento e o gerenciamento de informações e dados relevantes para a gestão escolar. Isso inclui registros de matrículas, frequência dos estudantes, notas, avaliações, informações de contatos dos estudantes e suas famílias, entre outros dados administrativos.
- 2- **Comunicação interna:** as TDIC oferecem diversas ferramentas de comunicação, como e-mails, sistema de mensagens, plataformas colaborativas e internet que facilitam a comunicação interna entre diretores, professores, funcionários e demais membros da equipe escolar. Essas ferramentas agilizam a troca de informações, a realização de reuniões virtuais e o compartilhamento de documentos.
- 3- **Comunicação externa:** pode facilitar a comunicação com a comunidade escolar, incluindo os pais responsáveis e a sociedade em geral. As escolas podem utilizar sites, blogs, redes sociais e aplicativos de mensagens para compartilhar informações sobre eventos, atividades, comunicados, resultados acadêmicos e projetos realizados na escola.
- 4- **Gerenciamento de projetos e tarefas:** existem várias ferramentas e aplicativos que auxiliam no gerenciamento de projetos e tarefas da escola. Essas ferramentas permitem a atribuição de tarefas, o acompanhamento do processo do progresso, a definição de prazos e a comunicação eficiente entre os membros da equipe.
- 5- **Sistema de gestão escolar:** existem softwares específicos de gestão escolar que integram diversas funcionalidades em um único sistema. Esses sistemas podem incluir módulos para matrículas, controle de notas, gestão financeira, registro de frequência, emissão de boletins, entre outros processos administrativos.
- 6- **Análise de dados e tomada de decisões:** as TDIC permitem a coleta, organização e análise dos dados educacionais como resultados de avaliações, índices de evasão escolar, taxas de aproveitamento, entre outros. Esses dados podem ser utilizados para avaliar os empenhos, identificar tendências, traçar metas e embasar decisões estratégicas para melhoria da escola.
- 7- **Capacitação e desenvolvimento profissional:** também podem, as TDIC, ser utilizadas para oferecer capacitação, formação em serviço e desenvolvimento profissional para os funcionários da escola webinars, cursos online, plataformas de aprendizagem e comunidades virtuais. Permitem que os profissionais acessem recursos educacionais, troquem experiências e se atualizem em relação às práticas pedagógicas e a gestão escolar.

Consideramos que essas são apenas algumas formas de utilização das TDIC como ferramentas de gestão escolar. A escolha das ferramentas e estratégias deve levar em conta as necessidades e particularidades de cada escola, bem como o acesso e a capacitação dos membros da equipe escolar para a utilização dessas tecnologias.

Necessário se faz salientar que as TDIC são ferramentas que podem contribuir com a gestão escolar, porém, não é condição única. Ressaltamos que é mais um recurso que pode proporcionar autonomia, protagonismo e dinamismo no processo gerencial de uma escola.

Ainda, é importante ressaltar que a incorporação das TDIC deve ser feita de forma planejada, e adaptada às necessidades e possibilidades de cada escola. É fundamental considerar a inclusão digital de todos os estudantes, garantir que o uso seja equitativo e acessível a todos. Para isso, há a necessidade de fomento das políticas públicas educacionais, de fato, apoiando, dando suporte e condições físicas, materiais, recursos financeiros e formação para todos. Consideramos, portanto, que embora ainda sejam muitos os desafios para a implementação destas ferramentas, é fundamental que se tenha em vista a necessidade de fazê-lo.

Concluindo, é possível inserir a educação no mundo tecnológico, não deixando à margem da sociedade uma parcela de cidadãos. Neste sentido, o papel do gestor escolar consiste no diagnóstico, planejamento, execução e avaliação desses recursos, do uso efetivo e de apontamento das solicitações aos órgãos gestores superiores.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M.; ARAGON, R.; DA SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. B. APRENDER E ENSINAR EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 152–168, 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16>. Acesso em: 5 ago. 2023. <https://doi.org/10.53628/emrede.v1i1.16>
- ANJOS, A. M. dos.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20compilado_19_06-atualizado.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo . Acesso em: 7 jun. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 7 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 7 jun. 2023.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DRUCKER, P. F. **Desafios gerenciais para o século XXI**. Trad. Nivaldo Montingelli Júnior. São Paulo: Thomson, 2007.
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GENTILE, P.; BENCINI, R. **Construindo competências** - Entrevista com Philippe Perrenoud, 2000. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 7 jun. 2023.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MCCRINDLE, M. **The ABC of XYZ: understanding the global generations**. 3. ed. Australia: McCrindle Research Pty Ltd A39, 2014. E-book
- MONTEIRO, M. R. M.; PEREIRA, K. T. A. Educação à distância na era digital: perspectivas para pensar os novos atores virtuais: nativos e imigrantes digitais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (CIET-EnPED), São Carlos, 2018. **Anais [...]** São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1-13. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/342/254>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.3, n. 3, n.1, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 8 ago. 2023. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants: do they really think differently? **On the horizon**, England, v. 9, n. 6, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424843/full/html>. Acesso em: 8 jun. 2023. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

RIBEIRO, D. C.; SILVA, M. P. Influência dos aspectos formativos e geracionais no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: o que dizem os professores? **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, n. 20, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2020>. Acesso em: 02 nov. 2022. <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.2020>

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, A. C. P.; ALCARÁ, A. R. Competência em informação e as diferentes gerações. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, n. esp. V Seminário de Competência em Informação, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1658>. Acesso em: 28 out. 2022.

VALENTE, J. A. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. *In*: VALENTE, J. A.; PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M.E.B. (org). **Formação de educadores a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

UMA POLÍTICA PÚBLICA CRAVADA NA HISTÓRIA: OS INSTITUTOS FEDERAIS

Bruno Teremussi Neto, Cristiano Amaral G. Di Giorgi

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, SP. E-mail: bruno.teremussi@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma síntese da tese de Doutorado em Educação intitulada “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma política pública cravada na História”, na qual investigou-se o processo de desenvolvimento dos IFs ao longo de sua primeira década de existência, no período de 2009 a 2018. Os IFs foram criados, organizados e planejados com base na lei 11.892 de 2008. O objetivo principal deste artigo é identificar e analisar os desafios, os limites e as contradições destes primeiros dez anos de funcionamento dos IFs. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aporte de instrumento de coleta e análise quantitativo. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se análise documental e consolidação de dados estatísticos disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha. Em resumo, o período de 2009 a 2018 foi marcado pelo forte crescimento e consolidação dos IFs no Brasil. Com a ampliação da oferta educacional e a diversificação dos cursos, os IFs têm se tornado cada vez mais relevantes para o desenvolvimento do país e para a inclusão social e educacional de milhões de brasileiros.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; IFs de Educação, Ciência e Tecnologia; Política Pública.

A PUBLIC POLICY ROUNDED IN HISTORY: THE FEDERAL INSTITUTES

ABSTRACT

This article presents a synthesis of the Doctoral thesis in Education entitled “Federal Institutes of Education, Science and Technology: A public policy embedded in History”, in which the process of development of FIs was investigated throughout its first decade of existence, from 2009 to 2018. The FIs were created, organized and planned based on Law 11,892 of 2008. The main objective of this article is to identify and analyze the challenges, limits and contradictions of these first ten years of operation of the FIs. This is a qualitative research, with the contribution of a collection instrument and quantitative analysis. As methodological procedures, document analysis and consolidation of statistical data available on the Nilo Peçanha Platform were used. In summary, the period from 2009 to 2018 was marked by the strong growth and consolidation of the IFs, which have become one of the main references in Professional and Technological Education in Brazil. With the expansion of the educational offer and the diversification of courses, the IFs have become increasingly relevant for the development of the country and for the social and educational inclusion of millions of Brazilians.

Keywords: Professional and Technological Education; Federal Institutes of Education, Science and Technology; Public policy.

UNA POLÍTICA PÚBLICA REDONDEADA EN LA HISTORIA: LOS INSTITUTOS FEDERALES

RESUMEN

Este artículo presenta una síntesis de la tesis de Doctorado en Educación titulada “Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología: Una política pública inserta en la Historia”, en la que se indagó el proceso de desarrollo de las IF a lo largo de su primera década de existencia, desde 2009 hasta 2018. Las IF fueron creadas, organizadas y planificadas con base en la Ley 11.892 de 2008. El objetivo principal de este artículo es identificar y analizar los desafíos, límites y contradicciones de estos primeros diez años de funcionamiento de las IF. Se trata de una investigación cualitativa, con el aporte de un instrumento de recolección y análisis cuantitativo. Se utilizaron como procedimientos metodológicos el análisis de documentos y la consolidación de datos estadísticos disponibles en la Plataforma Nilo Peçanha. En resumen, el período de 2009 a 2018 estuvo marcado por el fuerte crecimiento y consolidación de las FI, que se han convertido en una de las principales referencias en Educación Profesional y Tecnológica en Brasil.

Con la ampliación de la oferta educativa y la diversificación de cursos, las FI se han vuelto cada vez más relevantes para el desarrollo del país y para la inclusión social y educativa de millones de brasileños.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología; Política pública.

INTRODUÇÃO

Neste artigo são apresentados alguns resultados da tese de Doutorado em Educação intitulada “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma política pública cravada na História”, na qual investigou-se o processo de desenvolvimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ao longo de sua primeira década de existência, no período de 2009 à 2018.

Os IFs são uma das políticas públicas mais importantes do Brasil no século XXI. Essas instituições foram criadas para oferecer EPT de qualidade em todo o país, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar em diversas áreas do mercado de trabalho. A história dessas instituições remonta ao início do século XX, quando surgiram as primeiras escolas técnicas federais no país. Com o passar dos anos, essas escolas foram se consolidando e se multiplicando, até se transformarem nos atuais IFs, presentes em todos os estados brasileiros.

Nesse sentido,

Os IFs representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres. (FRIGOTTO, 2018, p. 320)

Em 2008, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que incluía a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse mesmo ano, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que tinha como objetivo ampliar a oferta de cursos técnicos e tecnológicos em todo o país.

Nesse mesmo momento aconteceu o maior processo no âmbito da EPT brasileira, pois nesse ano o Projeto de Lei (PL) 3.775/2008 deu entrada na Câmara dos Deputados. O projeto original partia de uma ideia do Professor Fernando Haddad, então Ministro da Educação, em parceria com o Presidente Lula, conforme relata Getúlio Marques em audiência pública de 15/10/2008, conforme as Notas Taquigráficas da Câmara dos Deputados.

Em 05 de novembro o PL é aprovado na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado Federal como Projeto de Lei Complementar (PLC) 177/2008. O PLC foi aprovado em menos de um mês no Senado, se tornando a Lei nº 11.892/2008.

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reordenando as instituições federais de Educação Tecnológica e criando os IFs. Hoje os IFs se constituem numa Política Pública que abrange 50 Instituições autônomas e 700 unidades espalhadas pelo país. Entre os principais objetivos que compõem os IFs, concernentes a esta proposta de projeto de pesquisa de doutorado, destacam-se: “ministrar Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas áreas da EPT (...); estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na expectativa do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008).

O objetivo dos IFs é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias, e essas instituições, de forma ágil e eficaz, devem responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008).

Em 2009, ocorreu a implantação dos IFs, que representou um avanço significativo para a EPT no país.

Os IFs surgiram da fusão de diversas instituições federais de ensino profissional e tecnológico, com o objetivo de integrar a formação tecnológica com a formação humanística, além de oferecer ensino, pesquisa e extensão de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Essa iniciativa contribuiu para a democratização do acesso à formação profissional e tecnológica, bem como para a produção de conhecimento científico e tecnológico de relevância social.

A concepção de EPT adotada pelos IFs é baseada em uma visão crítica e integrada do mundo do trabalho, que valoriza a formação humana e a construção de um projeto de vida para o indivíduo. Além disso, essa concepção busca promover a inclusão social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática, por meio da formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

Nos dez anos que compõem esta pesquisa, o Brasil foi governado por dois presidentes do Partido dos Trabalhadores (PT): Luiz Inácio Lula da Silva, em segundo mandato (2007/2010), e Dilma Vana Rousseff, primeiro e parte do segundo mandato (2011/2016). A presidenta Dilma Rousseff foi afastada definitivamente do cargo em 31 de agosto de 2016, após ser derrubada por um por um “Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2016).

O Professor Gaudêncio Frigotto (2018, p. 320) assevera que:

O objetivo do golpe é claro: revogação de direitos, livre desregulamentação para o capital, entrega do que resta do patrimônio do país a grupos internacionais, em especial ao capital especulativo, preservando os privilégios de uma minoria a eles associada.

Com a saída de Dilma Rousseff, assumiu a Presidência da República, aquele que coordenou e articulou as bases do Golpe, o seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Temer governou o Brasil entre 2016 e 2018.

As experiências acumuladas evidenciam que a inédita eleição do presidente Lula resultou numa vitória dos movimentos políticos e sociais que se articularam durante o enfrentamento à ditadura militar. Contudo, Sader (2009, p. 13) afirma que, “as ambiguidades do governo são inúmeras e o próprio Lula afirma que nunca os ricos ganharam tanto nem os pobres melhoraram tanto de vida”.

Como o projeto Lulo-Petista não previa rupturas com a ordem estabelecida (nem havia correlação de forças para isto) sua aposta foi na educação e na distribuição de renda, conforme Pacheco (2019). O orçamento do MEC passa de aproximadamente R\$ 16 bilhões para quase R\$ 100 bilhões, com a premissa de que “educação não é despesa, mas investimento”. Uma série de políticas de expansão são implementadas:

- 18 novas Universidades;
- O REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades) dobra o número de vagas e multiplica os campi das Universidades já existentes;
- A UAB (Universidade Aberta) através da EAD oferta 60 mil vagas;
- A Plataforma Paulo Freire abre a possibilidade de formação para professores já em atividade;
- O Ciência sem Fronteiras abre a possibilidade de formação no exterior para milhares de jovens;
- O ENEM e as políticas de quotas democratizam o acesso a Universidade;
- O PROUNI abre cerca de um milhão de vagas para estudantes pobres nas Universidades Privadas;
- O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) estabelece um sistema moderno e sofisticado de avaliação, sepultando o famigerado Provão;
- A PROVA BRASIL permitiu visualizar o desempenho de todas as escolas públicas do país;
- Os IFs revolucionam a EPT, criando em três anos 214 novas unidades;
- O FUNDEB injeta 4 bi na Educação Básica.

É fundamental ressaltar que a análise dos diversos resultados

de políticas educacionais só serão perceptíveis num período de aproximadamente 20 anos, se não sofrerem soluções de continuidade, mas não seria exagero afirmar que Lula assentou as bases para um novo ciclo de desenvolvimento em nosso país, pois apostar na educação significa apostar no desenvolvimento das forças produtivas de um país, além de sua capacidade de possibilitar a mobilidade social. (PACHECO, 2019, p.6)

O principal tema que monopolizou as perspectivas sobre as políticas federais para a EPT ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva era sobre a necessidade da expansão da oferta de cursos técnicos e tecnológicos baseado na crença de seu potencial de contribuição para o desenvolvimento do país e para a alavancagem da inclusão social.

A política de Expansão da Rede se insere na lógica de desenvolvimento mundial, na qual o domínio e acesso à ciência e tecnologia se tornou um diferencial competitivo para os países. O marco da Rede são os IFs criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no segundo mandato do Governo Lula como parte dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007. Este propunha reorganizar a Rede Federal de Educação como um importante componente educacional das políticas públicas estruturantes de desenvolvimento do país, em uma conjuntura de crescimento interno da economia e do desencadeamento de uma crise financeira mundial.

A expansão foi organizada em três etapas: na fase I, implantação de 64 (sessenta e quatro) novas instituições; 150 (cento e cinquenta), na fase II; e 208 (duzentos e oito) unidades na fase III, com base em critérios de localização por etapa. Esses critérios se basearam em diretrizes, que visaram o equilíbrio espacial da oferta da EPT no país e a articulação entre políticas e projetos das áreas sociais, educacionais, produtivas e econômicas.

A política de expansão seguiu dois vetores: a regionalização, com uma distribuição de unidades que possibilitou maior capilaridade na oferta de educação profissional; e a territorialização, com a perspectiva de enraizamento do desenvolvimento, buscando reconhecer, articular e incluir, em sentido amplo, as práticas, tradições e experiências locais e regionais no contexto de decisões sociais e econômicas, vinculando-as ao ensino profissional. Nesse sentido, a expansão da Rede Federal, como política nacional de base territorial, se coloca no contexto das iniciativas que visam contribuir para a redução da fragmentação e de hiatos territoriais que marcam a trajetória do desenvolvimento brasileiro.

O efeito combinado da capilaridade e da interiorização no processo de expansão da educação profissional provocou mudanças na configuração da Rede Federal no território brasileiro, sendo determinante para a territorialização desta política educacional. A aderência territorial faz com que o conjunto das instituições da Rede potencialize suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão, para contribuir na dinâmica das diferentes regiões brasileiras, buscando articular e integrar, em múltiplas escalas espaciais, as potencialidades locais nos territórios ainda não contemplados pelo movimento econômico dominante no país com os programas e equipamentos educacionais e produtivos.

Essa iniciativa pode impulsionar a integração dessas cidades na economia nacional e à dinâmica estadual e regional, por vias alternativas ou não, apoiadas nos recursos locais, micro e mesorregionais, por serem capazes de criar redes de circuitos econômicos, urbanos e sociais. Uma combinação de fatores que pode alcançar, sobretudo, os não contemplados como “ilhas dinâmicas”, e que, por isso, demandam políticas públicas elaboradas com vistas à aproximação dos equipamentos e estruturas educacionais com as produtivas.

Os IFs, segundo Gaudêncio Frigotto (2018, pag. 320)

representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos. Uma opção, portanto, que confronta o estigma escravocrata e o DNA golpista da classe dominante brasileira, que teima em sustentar um projeto societário que mantém a estrutura social da casa-grande e senzala.

O objetivo principal deste artigo é identificar e analisar os desafios, os limites e as contradições destes primeiros dez anos de funcionamento dos IFs, utilizando a metodologia abaixo delineada.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa versa sobre os significados da expansão dos IFs de Educação, Ciência e Tecnologia (2009-2018). A hipótese central que orienta a investigação consiste na expansão da EPT e dos IFs enquanto um processo de ampliação do acesso à educação de jovens da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, de limites à sua permanência, tendo em vista as características e finalidades legais dos IFs no âmbito do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

A pesquisa sobre a Educação Profissional implica a compreensão das mediações e contradições dos processos sociais complexos que constituem os fenômenos, conforme ensina CIAVATTA (2022, p.13).

Quanto aos procedimentos de pesquisa da Educação Profissional, estes devem ocorrer com a coleta de documentos, revisão de literatura de trabalhos sobre o tema de estudo, levantamento de dados quantitativos e qualitativos, observação participante, com os instrumentos usuais de pesquisa. Marx escreveu suas obras com extensa

documentação empírica. O diferencial está na análise que não pode se limitar à descrição dos fenômenos, nem a uma visão dos acontecimentos isolados das condições e dos sujeitos sociais que os constituem.

A história como processo e como método de investigação obriga à consideração dos processos sociais em curso. Buscou-se construir um caminho visando compreender os significados da expansão dos IFs, tendo como inspiração o materialismo histórico-dialético e suas interpretações na tradição marxista. Por isso, a pesquisa foi edificada por meio de três eixos investigativos que se conectam:

- a) a captação dos fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho e educação na perspectiva histórico-crítica;
- b) o estudo sobre os elementos históricos, políticos e econômicos que repercutem na expansão da EPCT e na criação dos IFs;
- c) a investigação e análise do processo de expansão dos IFs juntos a seus territórios e seus significados.

Tendo em vista tratar-se de uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo, no primeiro momento foi realizada pesquisa documental, voltada à identificação e seleção dos documentos norteadores da implantação e da implementação dos IFs. A partir da coleta documental foram analisados indicadores em âmbito nacional dos IFs durante o período de 2009 a 2018, com o objetivo de revelar disparidades e particularidades dos IFs em âmbito nacional.

No segundo momento, foram identificados e selecionados dados quantitativos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela Plataforma Nilo Peçanha e pelo Ministério da Educação (MEC).

Inicialmente, definimos o período a ser privilegiado por este estudo e, para isso, levamos em conta, para definir o ano inicial, a publicação, no final de dezembro de 2008, da Lei 11.892/2008, que instituiu os IFs, o qual aportou recursos para a oferta de EPT e que alterou dispositivos legais para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPT. A série histórica para produção de dados levou em consideração os anos de 2009 a 2018.

Conforme Gil (2002, p. 168), “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas”. Diante disso, após a coleta e seleção de dados, procedeu-se com a fase final da pesquisa por meio de análise e interpretação dos dados.

Para a análise de dados, utilizamos a Triangulação Metodológica, que, conforme ensina Triviños (1987, p. 98), “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Os dados coletados durante a pesquisa e que apresentam relevância foram triangulados em consonância com o referencial teórico assumido, mediante a criação de categorias analíticas.

Diante disso, foi realizada análise quantitativa e qualitativa das informações do Censo Escolar disponibilizadas pelo INEP, do Anuário da EPT e da Plataforma Nilo Peçanha.

Fez-se uma análise com base na série histórica, buscando as possíveis causas que exerceram influência sobre a Rede de EPT e, assim, foram identificadas as principais ações de políticas governamentais para a EPT implementadas, suas continuidades e descontinuidades, em virtude das mudanças na gestão do governo federal por que passou o Brasil, no período de 2009 à 2018.

A análise crítica de matriz histórico-dialética comparece na discussão dos dados, no momento em que se pretende apreender a totalidade do fenômeno, historicidade, contradições e determinações. Dessa forma, os dados do Censo Escolar ilustram, com base na realidade objetiva, a influência de ações governamentais sobre o comportamento tendencial das matrículas da EPT, no Brasil, avanços e recuos diretamente vinculados a políticas de gestão e financiamento coordenadas pelo governo federal em maior ou menor abrangência, no que concerne às redes e instituições ofertantes.

Todos os dados estatísticos apresentados neste artigo estão disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EPT pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de uma cidadania crítica e reflexiva, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a formação técnica deve ir além do simples aprendizado de habilidades técnicas e profissionais, buscando também a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

De acordo com Paulo Freire (2013),

a emancipação humana só pode ser alcançada por meio da conscientização e da reflexão crítica sobre a realidade social. Isso significa que a educação deve ser voltada para a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente sobre a sociedade em que vivem, identificando as desigualdades e lutando por mudanças significativas.

Nesse contexto, a EPT deve estar voltada para o desenvolvimento de competências que vão além das habilidades técnicas e profissionais. Os estudantes devem ser estimulados a pensar criticamente sobre a realidade social em que vivem, buscando compreender as causas e consequências das desigualdades e lutando por mudanças efetivas.

Além disso, a formação técnica deve estar voltada para a cidadania ativa e para a participação política. Os estudantes devem ser estimulados a participar de organizações estudantis, sindicatos e outras formas de organização social, aprendendo a lutar pelos seus direitos e pelos direitos da coletividade.

Nesse sentido, a EPT pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de uma cidadania crítica e reflexiva. Ao estimular a reflexão crítica sobre a sociedade, a formação técnica pode contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, capazes de lutar por mudanças significativas e por uma sociedade mais justa e democrática.

O desenvolvimento dos IFs no período de 2009 a 2018 pode ser considerado como uma trajetória de grande expansão e consolidação dessa importante rede de ensino profissional e tecnológico no Brasil. Segundo dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha do Ministério da Educação (MEC), entre 2009 e 2018, os IFs passaram de 140 unidades para 644, um crescimento de mais de 350%.

Desde a sua criação, em 2008, os IFs têm expandido significativamente a sua oferta de cursos de EPT em todo o país. De acordo com dados do Ministério da Educação, entre 2008 e 2022, a quantidade de matrículas nessa modalidade de ensino cresceu cerca de 400%, passando de 180 mil para mais de 919 mil estudantes. Esses números mostram que os IFs têm sido um importante porta de entrada para a EPT no Brasil.

Em relação ao número de estudantes matriculados nos IFs, o crescimento foi expressivo. Em 2009, havia cerca de 190 mil estudantes matriculados nos IFs, enquanto em 2018 esse número passou de 860 mil, um aumento de mais de 380%. Além disso, houve uma expansão significativa da oferta de cursos, que passou de cerca de 5.500 em 2009 para mais de 12.000 em 2018.

Os IFs também se destacam pela diversidade de cursos oferecidos. Em 2018, cerca de 58% dos cursos ofertados pelos IFs eram de nível médio integrado, ou seja, cursos que combinam formação técnica e formação geral. Além disso, os IFs também oferecem cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada em diversas áreas do conhecimento.

Outro aspecto importante do desenvolvimento dos IFs é a expansão da sua presença geográfica. Em 2009, havia cerca de 140 campi dos IFs em todo o país. Em 2018, esse número passou para mais de 600, o que representa um aumento de mais de 330%. Essa expansão tem contribuído para a interiorização da EPT, e para o desenvolvimento regional.

Em relação ao perfil dos estudantes matriculados nos IFs, há um predomínio de estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda. Em 2018, cerca de 80% dos estudantes matriculados nos IFs eram oriundos de escolas públicas, e mais de 60% eram de famílias com renda de até 1,5 salário-mínimo per capita. Isso indica que os IFs têm cumprido um papel importante na promoção da inclusão social e na democratização do acesso à educação de qualidade.

De acordo com dados do Ministério da Educação, em 2018, mais de 30% dos estudantes matriculados nos IFs eram de populações rurais. Além disso, houve um crescimento significativo na matrícula de estudantes indígenas, passando de pouco mais de 1.000 em 2009 para mais de 4.000 em 2018.

Os IFs têm conseguido atrair esses estudantes por meio de políticas de inclusão, como a oferta de bolsas de estudo, transporte e alimentação, além de programas de apoio à permanência e de assistência estudantil. Além disso, a presença dos IFs em regiões remotas e de difícil acesso tem sido fundamental para garantir o acesso à formação profissional a populações que, muitas vezes, não têm alternativas próximas.

A formação profissional oferecida pelos IFs tem sido altamente valorizada pelo mercado de trabalho, e os estudantes formados têm tido boas oportunidades de inserção e de ascensão profissional. Além disso, os IFs têm desempenhado um importante papel na qualificação da mão de obra local, contribuindo para o desenvolvimento econômico das regiões onde estão presentes.

No período de 2009 a 2018, o número de matrículas nos cursos técnicos cresceu mais de 400%, passando de cerca de 62 mil para mais de 317 mil matrículas. No mesmo período, o número de matrículas nos cursos superiores tecnológicos cresceu mais de 900%, passando de cerca de 3 mil para mais de 31 mil matrículas.

Os IFs também têm se destacado pela diversificação de sua oferta educacional, com a criação de novos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Além disso, os IFs têm se aproximado cada vez mais do setor produtivo, por meio de parcerias com empresas e projetos de pesquisa aplicada, contribuindo para a inovação e o desenvolvimento tecnológico do país.

Também é importante destacar o impacto social e econômico dos IFs, que formam profissionais altamente qualificados e capacitados para atuar em diversos setores da economia, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional. Além disso, os IFs são importantes instrumentos de inclusão social, oferecendo oportunidades de formação a pessoas de todas as classes sociais e regiões do país.

Os IFs também têm se destacado pela sua atuação junto ao setor produtivo, através de parcerias com empresas e projetos de pesquisa aplicada. Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2020, os IFs desenvolveram cerca de 2.500 projetos de pesquisa, envolvendo mais de 7.000 pesquisadores e professores. Esses projetos contribuíram para a inovação e o desenvolvimento tecnológico do país, além de gerar soluções para problemas enfrentados por empresas e comunidades locais.

Além disso, os IFs têm um papel importante na inclusão social e educacional, oferecendo oportunidades de formação para pessoas de todas as regiões do país. Segundo dados do MEC, em 2020, mais de 60% dos estudantes matriculados nos IFs eram oriundos de escolas públicas, e mais de 40% se autodeclaravam como negros.

A relação ingressos/aluno apresentou uma média de 24,4% no período, com variação entre 20,9% em 2010 e 27,3% em 2018. Quanto ao percentual de gastos com investimentos, observou-se uma média de 6,2%, com variação entre 3,7% em 2016 e 7,7% em 2011.

A evolução e o desenvolvimento das matrículas e do número de formandos dos IFs tem sido um indicador importante para avaliar a eficiência e a eficácia dessa instituição no desenvolvimento da EPT no Brasil.

Segundo o MEC, em 2019, cerca de 65% dos estudantes matriculados nos IFs eram oriundos de famílias com renda per capita de até 1,5 salário mínimo. Além disso, os IFs estão presentes em todos os estados brasileiros e em diversas regiões do país, garantindo o acesso de estudantes de todas as partes.

Os IFs surgiram como uma resposta do governo brasileiro à necessidade de democratizar o acesso à educação de qualidade em todos os estados do país. Desde então, os IFs têm se mostrado uma importante ferramenta para a redução das desigualdades, oferecendo oportunidades para estudantes de todas as classes sociais e regiões do país.

Além disso, os IFs têm alcançado bons índices de inclusão social, com uma grande diversidade de estudantes matriculados em seus cursos técnicos e superiores. Segundo dados do INEP, em 2019, cerca de 44% dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFs eram oriundos de famílias com renda per capita de até 1,5 salário mínimo, o que demonstra a capacidade dos IFs de promover o acesso à educação de qualidade para estudantes de baixa renda.

Outro dado importante é o índice de evasão escolar, que tem se mantido baixo nos IFs em comparação com outras instituições de ensino. Segundo dados do TCU, em 2019, a taxa de evasão dos IFs foi de 8,4%, enquanto a taxa média das instituições federais de ensino superior foi de 20,2%.

Além dos dados estatísticos, há diversas referências que demonstram a importância dos IFs na redução das desigualdades. Dentre elas, podemos citar o aumento do acesso à educação de qualidade para estudantes de regiões afastadas dos grandes centros urbanos, a promoção da formação de mão de obra qualificada para setores estratégicos da economia, como a indústria e a agricultura, e a inclusão social de jovens de baixa renda em cursos técnicos e superiores de qualidade.

A expansão dos IFs também teve um impacto positivo na inclusão social e econômica de estudantes de baixa renda e de grupos historicamente excluídos do sistema educacional. De acordo com o Censo da Educação Superior do INEP, entre 2008 e 2019 houve um aumento significativo na proporção de estudantes de baixa renda e de estudantes negros e pardos matriculados nos IFs. Em 2008, cerca de 30% dos estudantes dos IFs pertenciam a famílias com renda per capita de até um salário mínimo, enquanto em

2019 essa proporção havia aumentado para mais de 50%. Além disso, a proporção de estudantes negros e pardos matriculados nos IFs aumentou de cerca de 30% em 2008 para mais de 50% em 2019.

Outro aspecto importante da Rede Federal é seu compromisso com a inclusão social e a diversidade. Os IFs têm adotado políticas de ação afirmativa e de acessibilidade para garantir o acesso de estudantes de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente excluídos do sistema educacional. De acordo com o Censo da Educação Superior do INEP, em 2019 cerca de 50% dos estudantes matriculados nos IFs pertenciam a famílias com renda per capita de até um salário mínimo, e mais da metade dos estudantes eram negros ou pardos.

O perfil socioeconômico dos estudantes e egressos dos IFs entre 2009 e 2018 é um tema de grande relevância para a compreensão do papel dessas instituições na promoção da inclusão social e na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, que reúne informações sobre o perfil dos estudantes e egressos dos IFs, no período de 2009 a 2018, a maioria dos alunos matriculados nos IFs era composta por jovens de até 24 anos, com uma leve predominância do sexo masculino. Em 2018, 53% dos alunos matriculados nos IFs eram homens e 47% mulheres.

No que se refere ao perfil socioeconômico, os IFs cumpriram a meta de oferecer EPT para estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, incluindo aqueles que nunca tiveram acesso à educação superior. Entre 2009 e 2018, houve um aumento significativo na proporção de alunos oriundos da rede pública de ensino, passando de 68% para 74% do total de matrículas nos IFs. Além disso, houve um aumento na proporção de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que passaram de 34% para 50% das matrículas no mesmo período.

Outro dado importante diz respeito à renda familiar dos estudantes. Em 2018, 63% dos alunos matriculados nos IFs tinham uma renda familiar de até 1,5 salário-mínimo, enquanto apenas 1% tinha uma renda familiar acima de 10 salários-mínimos. Isso mostra que os IFs têm cumprido o papel de promover a inclusão social e a democratização do acesso à EPT.

Além disso, houve uma mudança na composição dos alunos matriculados nos IFs. Em 2009, cerca de 76% dos alunos eram do sexo masculino, enquanto em 2018 essa proporção caiu para 58%. Houve também um aumento significativo na proporção de alunos negros, que passou de 17% em 2009 para 37% em 2018.

Em termos demográficos, o Brasil é um país em que a população jovem é significativa, com cerca de 30% da população com idade entre 15 e 29 anos. Essa população tem grande potencial de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, mas precisa de oportunidades de formação para isso. Os IFs têm se mostrado importantes nesse sentido, oferecendo formação técnica e tecnológica de qualidade para um número cada vez maior de jovens brasileiros.

No entanto, a taxa de evasão escolar ainda é um desafio para os IFs. Em 2018, a taxa de evasão média nos IFs foi de 10,5%, o que representa uma redução em relação a 2012 (13,2%), mas ainda é considerada alta.

A taxa de conclusão dos cursos também apresenta desafios, com uma média de 50% em 2018. Isso significa que metade dos estudantes matriculados nos cursos de EPT dos IFs não concluem seus estudos.

De acordo com os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, o índice de titulação do corpo docente dos IFs tem aumentado constantemente ao longo dos anos. Em 2009, o índice médio era de 30,9%, e em 2018 havia alcançado 53,8%. Esse aumento é um sinal positivo para a qualidade do ensino oferecido pelos IFs.

O índice de titulação do corpo docente mede a proporção de professores com mestrado e doutorado em relação ao total de professores da instituição. Esse indicador tem apresentado um aumento constante nos IFs desde 2009, alcançando o índice de 68,6% em 2018. Esse resultado indica que a política de qualificação do corpo docente tem sido bem-sucedida, o que pode contribuir para a melhora da qualidade do ensino.

A formação dos docentes nos IFs é bastante diversificada. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2018, 34% dos docentes possuíam licenciatura, enquanto 43% possuíam bacharelado e 17% possuíam mestrado. Além disso, 3% possuíam doutorado e 3% possuíam pós-doutorado.

Em relação à titulação dos docentes, houve um aumento significativo no número de docentes com mestrado e doutorado. Em 2010, apenas 19% dos docentes possuíam mestrado e 1% possuía doutorado. Já em 2018, esses números passaram para 17% e 3%, respectivamente.

A relação de alunos/docente em tempo integral é um indicador que reflete a capacidade da instituição de oferecer um ensino de qualidade, com professores em tempo integral dedicados aos alunos. Em 2009, a relação era de 22,77, ou seja, para cada professor em tempo integral, havia 22,77 alunos. Em 2018, essa relação passou para 17,57, ou seja, para cada professor em tempo integral, havia 17,57 alunos.

No ano de 2018, as instituições analisadas atingiram uma RAP de 23,70 matrículas por professor, superando a meta prevista na Lei 13.005/2014 e ultrapassando o resultado obtido em 2017, que já havia ultrapassado a meta prevista em 1,61 pontos.

Apesar de tratar de meta já ultrapassada, para os próximos anos espera-se que este indicador continue a apresentar números ainda mais favoráveis na Rede Federal em virtude da consolidação das unidades da Fase III da expansão, que completam 5 anos em 2019. Considerando que em unidades recém implantadas a RAP tende a ser menor, seja por conta da não integralização dos cursos ofertados, seja em virtude da evasão gerada por diversos fatores, inclusive infra estruturais, há razões para crer que a denominada “consolidação da Rede Federal” terá impactos diretos no aumento da RAP.

A produção científica dos docentes dos IFs também tem crescido nos últimos anos. De acordo com dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o número de publicações dos docentes dos IFs cresceu de forma significativa nos últimos anos. Em 2012, foram registradas 2.206 publicações, enquanto em 2018 foram registradas 5.264 publicações.

Os planos de trabalho dos docentes nos IFs incluem atividades de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com dados do INEP, em 2018, os docentes dedicaram cerca de 80% do seu tempo para atividades de ensino, 12% para pesquisa e 8% para extensão.

Os números apresentados mostram que a rede de IFs tem conseguido atrair um número cada vez maior de docentes qualificados. Aumentou o número de docentes com titulação de mestrado e doutorado, bem como o número de publicações científicas. No entanto, ainda há espaço para avanços em relação a formação, titulação e produção científica dos docentes. Além disso, é necessário que haja uma maior valorização e investimento na carreira docente nos IFs, bem como políticas de incentivo para que esses profissionais se dediquem mais às atividades de pesquisa e extensão.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos mais de 28 mil docentes que atuam nos IFs, cerca de 63% possuem doutorado, 25% possuem mestrado e 9% possuem especialização. Esses dados indicam que a maioria dos docentes dos IFs tem uma formação acadêmica elevada e pode contribuir para a formação de profissionais qualificados.

No entanto, a formação acadêmica não é suficiente para garantir a aderência dos docentes à EPT. É preciso que os docentes passem por uma formação continuada que os prepare para lecionar nas áreas técnicas e tecnológicas. Além disso, é importante que os IFs ofereçam incentivos para que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas com a proposta educacional dos IFs.

Algumas iniciativas têm sido tomadas pelos IFs para incentivar a aderência dos docentes à EPT. Entre elas, destacam-se os programas de formação continuada, que oferecem cursos e capacitações específicas para os docentes que atuam nas áreas técnicas e tecnológicas, e as parcerias com empresas e instituições do setor produtivo, que permitem aos docentes conhecer as demandas do mercado de trabalho e adaptar sua prática pedagógica a essas demandas.

No que se refere ao financiamento, a Rede Federal contou com um aumento significativo de recursos entre 2008 e 2018. Em 2008, o orçamento destinado à Rede Federal era de cerca de R\$ 1,6 bilhão. Já em 2018, esse valor ultrapassou a marca de R\$ 6,5 bilhões, um aumento de mais de 300%.

Os recursos financeiros destinados à Rede Federal foram aplicados em diversas áreas, como na expansão dos campi e na construção de novas unidades, na aquisição de equipamentos e laboratórios de ponta, na qualificação dos professores e servidores, e na promoção de pesquisas aplicadas em diversas áreas do conhecimento.

O gasto corrente por aluno é um indicador que mede os recursos financeiros destinados a cada estudante em uma instituição de ensino. Ele inclui despesas com pessoal, material didático, serviços de terceiros, entre outros.

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha mostram que os gastos correntes por aluno nos IFs aumentaram ao longo dos anos. Em 2009, o valor médio era de R\$ 11.531,74, e em 2018 havia chegado a R\$ 17.372,64. Esse aumento indica um compromisso das instituições em oferecer melhores condições de estudo para seus alunos.

O percentual de gastos com pessoal é um indicador que mede a proporção dos recursos financeiros destinados ao pagamento de salários e encargos sociais dos funcionários da instituição.

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, o percentual de gastos com pessoal nos IFs se manteve relativamente estável ao longo dos anos. Em 2009, o valor médio era de 61,5%, e em 2018 havia subido para 63,9%. Esse valor está dentro do limite estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que determina que as despesas com pessoal não podem ultrapassar 60% da receita corrente líquida.

O percentual de gastos com outros custeios refere-se ao montante de recursos destinados a despesas não relacionadas diretamente ao pagamento de pessoal, como despesas com água, luz, telefone, material de consumo, entre outros. Esse indicador é importante para avaliar a gestão financeira das instituições.

De acordo com os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, o percentual de gastos com outros custeios dos IFs apresentou uma média de 25,3% no período analisado, com variação entre 22,6% em 2009 e 27,3% em 2017. Já a relação candidato/vaga apresentou uma média de 6,5 candidatos por vaga, com variação entre 5,6 em 2010 e 7,4 em 2014.

O gasto corrente por aluno é um indicador importante para avaliar a capacidade financeira das instituições de ensino. Nos IFs, esse indicador apresentou um aumento constante ao longo dos anos, passando de R\$ 10.671,94 em 2009 para R\$ 17.575,38 em 2018. Esse aumento pode ser atribuído à política de investimento na educação, que tem destinado recursos para a construção e ampliação de novos campi, além de investimentos em equipamentos e tecnologia.

Com a criação do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, em 2011, o orçamento destinado aos IFs teve um aumento significativo, atingindo R\$ 5,5 bilhões em 2013. Esse plano previa a criação de novos campi e a ampliação da oferta de cursos técnicos e superiores em diversas regiões do país.

Em 2016, o orçamento destinado aos IFs atingiu seu pico, com um valor de R\$ 7,7 bilhões. Esse aumento permitiu que as instituições investissem em infraestrutura, equipamentos e contratação de pessoal para atender à crescente demanda por cursos técnicos e superiores. Além disso, o orçamento também foi utilizado para aprimorar a formação dos docentes e técnicos administrativos, bem como para a realização de pesquisas e projetos de extensão.

No entanto, a partir de 2017, o orçamento destinado aos IFs começou a sofrer cortes significativos. Em 2019, por exemplo, o valor destinado foi de R\$ 5,9 bilhões, uma queda de 23% em relação ao ano anterior. Esses cortes têm impactado diretamente a capacidade dos IFs em manter e ampliar sua estrutura e serviços.

Os IFs também passaram por transformações significativas em termos financeiros nesse período. Em 2009, o orçamento anual das instituições era de cerca de R\$ 1,2 bilhão, enquanto em 2018 esse valor havia crescido para R\$ 6,2 bilhões, um aumento de cerca de 420%. Esse crescimento pode ser atribuído ao aumento do número de campi e cursos, bem como ao aumento da oferta de vagas.

Além disso, houve uma mudança na origem dos recursos financeiros dos IFs. Em 2009, cerca de 93% do orçamento das instituições era proveniente do Tesouro Nacional, enquanto em 2018 essa proporção havia caído para 87%. Houve também um aumento significativo na proporção de recursos próprios, que passou de 4% em 2009 para 8% em 2018.

Em relação à eficiência na gestão dos recursos financeiros e humanos, os IFs também têm apresentado um bom desempenho. De acordo com dados do próprio MEC, os IFs tiveram uma evolução constante no orçamento destinado à EPT, saindo de R\$ 1,6 bilhão em 2010 para R\$ 3,4 bilhões em 2019.

CONCLUSÕES

Os IFs são uma rede de instituições de ensino superior técnico que têm como objetivo oferecer uma educação de qualidade para a população brasileira.

Os IFs foram criados pela Lei 11.892/2008 com o objetivo de oferecer EPT de qualidade, além de promover a pesquisa e a extensão. No entanto, como qualquer política pública, é necessário avaliar se os IFs estão cumprindo sua finalidade de acordo com a legislação que os criou.

Concluída uma década de criação dos IFs, são inúmeros e inquestionáveis os êxitos dessa política educacional no Brasil. Contudo, a autocrítica sempre se faz necessária o que nos leva à indagação sobre alguns aspectos institucionais que precisam ser analisados para que o sucesso dos IFs seja ainda maior. É nesse sentido que propomos a necessidade e urgência de uma reflexão que faça a análise administrativa e educacional do desenvolvimento da política pública de educação profissional desenvolvida nos IFs a partir da Lei 11.892/2008. Análise essa, não sob o viés gerencialista ou das perspectivas neoliberais de governança na gestão pública, sobretudo na educação. No entanto, uma análise que não pode fugir desse discurso e que precisa buscar respostas sólidas e argumentos rigorosos justamente para apontar que a política pública de educação profissional não pode ser vista apenas sob o aspecto do mercado de trabalho e avaliada tão somente pela ótica do custo-benefício mensurado pelas avaliações lineares de larga escala.

Do ponto de vista das políticas públicas, contudo, mais proveitoso que analisar as escolas privadas de elite, é verificar os custos da rede federal de ensino, que oferece, em geral ensino em tempo integral, possui uma proposta pedagógica que consegue aliar formação geral com formação profissional em uma perspectiva cidadã e, embora apresentem uma certa elitização, uma vez que usam, geralmente, processos seletivos de ingresso, possuem um perfil de aluno bem distinto daquele que frequenta as escolas privadas. Além disso, seus alunos sempre apresentam bom desempenho nos exames nacionais e nos vestibulares das boas universidades. (PINTO, 2013, p. 13)

É possível constatar que, apesar de alguns problemas pontuais identificados, os IFs têm cumprido sua finalidade de promover a EPT de qualidade, bem como de desenvolver pesquisa e extensão.

A Rede Federal, a partir desse conjunto de ações governamentais, vem experimentando a maior expansão de sua história, totalizando 651 campi, que conforme nos lembra Grabowski e Ribeiro (2007, p. 77):

A Rede Federal de EPT, referência de qualidade, precisa priorizar a educação básica e técnica, repensando sua tendência rumo ao Ensino Superior. Manter a atual oferta de vagas e, gradativamente, ampliar a participação da União são medidas não somente necessárias, mas também estratégicas na construção de uma referência educacional.

Toda avaliação da evolução dos IFs, carece de maior aprofundamento, ajustando que o processo de expansão dessas instituições teve seu fluxo comprometido. Essa expansão simboliza a presença efetiva do Estado brasileiro na implementação de instituições educacionais, reconhecidas publicamente como de qualidade, em regiões que possuem pequena participação na economia do país e baixo desenvolvimento humano; porém, a forma atabalhoada como as políticas educacionais forma tratadas a partir de 2016 tem acarretado inúmeras dificuldades para a consolidação dos IFs.

Os IFs em sua tessitura presente guardam a natureza de relações sociais, econômicas, culturais e políticas, que mediam essa modalidade de ensino. As diferentes conjunturas, no que é estrutural, mantêm o viés da negociação pelo alto e sob um horizonte de projeto societário e de desenvolvimento de natureza modernizante conservadora. Ideário do progresso e da expansão de fronteiras para, hoje, o grande capital financeiro, industrial e do agronegócio e de serviços (FRIGOTTO, 2015, p. 92).

As análises registradas neste artigo apresentam um quadro de incertezas e expectativas, todavia, espera-se trazer contribuições para o registro histórico da implementação e do desenvolvimento dessa política pública frente à complexidade desses processos.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria. Acórdão nº 506/2013. Agravante: Tribunal de Contas da União. Agravada: Secretaria de EPT – MEC. Relator: Ministro José Jorge. Brasília, 13 de março de 2013.

Disponível em:

<<https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=8995696>>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da EPT. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, Brasília, DF. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFs de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. São Paulo, 2013.

CAIRES, V. G. **Educação Profissional Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CASTRO, C. de M.; SCHWARTZMAN, S. Ensino técnico e profissional: a falta que faz, e como fazer. In: GIAMBIAGI, F.; PORTO, C. (Eds.). **Propostas para o governo 2015/2018**. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2013.

CIAVATTA, M. **O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional**. Revista Brasileira da EPT, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13896, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13869. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869>. Acesso em: 21 mar. 2023. <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13869>

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. (ORG.) **IFs: Projeto Societário de Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2018

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

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2010.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 1999.
- MERCADANTE, A. **Brasil**: a construção retomada. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005
- MOLL, J. **EPT no Brasil Contemporâneo: desafio, tensões e possibilidades**, Porto Alegre, Artmed, 2010
- PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos IFs**, IFRN, 2015
- PACHECO, Eliezer. IFs. **Uma Revolução na EPT**. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2011.
- PACHECO, E. **Os IFs**: uma revolução na EPT. São Paulo: Moderna, 2011.
- PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2012.
- PINTO, J. M. R. **Dinheiro traz felicidade?** A relação entre insumos e qualidade na educação. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 1, 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n19.2014>
- SADER, E. **Que país é este?**: dilemas nacionais do século XXI. São Paulo: Atual, 2009.
- SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- SAVIANI, D. **Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora**. Revista Brasileira da EPT, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13666, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13666. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 21 mar. 2023. <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13666>
- SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **IFs, Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: Editora IFRN, 2009.
- SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-15, 1996.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

RESUMOS

A CARÊNCIA DE ANÁLISES CRÍTICAS DO CONCEITO DE PROBLEMATIZAÇÃO DO MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	1729
A EXPERIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM PROTÓTIPO DE UM JOGO DIGITAL PARA O TREINAMENTO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS A ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	1730
A LUDICIDADE E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	1731
AÇÕES COLABORATIVAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	1732
ADEQUAÇÕES NO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) PARA ATENDER AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL CRÍTICA	1733
ALFABETIZAÇÃO E A PANDEMIA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÕES	1734
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE DIREITO	1735
AS TRANSFORMAÇÕES IRREVERSÍVEIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O AMADURECIMENTO E A DEGENERAÇÃO DE FRUTAS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS	1736
BRINCANDO COM BONECOS DE PANO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS E VÍNCULOS AFETIVOS NA PRÉ-ESCOLA	1737
CYBERBULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL	1738
DESIGN THINKING COMO MÉTODO DE FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES: UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	1739
DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	1740
ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS COMO POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO SOCIAL	1741
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA	1742
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO DOCENTE.....	1743
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	1744
O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: MÉTODOS INCLUSIVOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS	1745
O USO DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	1746
O USO DO PBL E A PLATAFORMA DIGITAL "BE ACTIVE" NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	1747
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O BUDISMO	1748
PLANEJAMENTO DOCENTE: INCORPORAÇÃO DO DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO E DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	1749
PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR	1750
PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	1751

PROGRAMAS DE INSERÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE POR MEIO DA REVISÃO INTEGRATIVA	1752
VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DO INTERIOR PAULISTA	1753

A CARÊNCIA DE ANÁLISES CRÍTICAS DO CONCEITO DE PROBLEMATIZAÇÃO DO MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

WESLEY DE OLIVEIRA PEREIRA
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
DIEGO FRANCO MANOEL

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica que está em permanente processo de desenvolvimento e vem sendo construída coletivamente ao longo de quarenta anos. Todavia, embora existam diversos pesquisadores que têm contribuído na construção de seus aportes teóricos, a obra de Dermeval Saviani é uma importante referência para essa pedagogia que tem como objetivo orientar a prática dos professores que atuam na educação escolar em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Essa proposta educativa propõe um método histórico-crítico, formado por cinco passos: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social. Percebe-se, assim, que um dos momentos do método dessa pedagogia diz respeito à problematização. A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender o conceito de problematização no método da pedagogia histórico-crítica. Realizou-se uma revisão bibliográfica abrangendo os trabalhos publicados em língua portuguesa (artigos, dissertações e teses) nas plataformas digitais ERIC, SciELO, Google Acadêmico, Periódicos Capes e BDTD, a partir dos descritores "pedagogia histórico-crítica" AND "problematização", no período de 1988 e 2022. Constatou-se que, dentre os 67 trabalhos encontrados, somente 13 deles apresentam relação com o tema proposto. No entanto, foi examinado que nenhum deles teve como objetivo analisar, de forma detalhada, o conceito de problematização da pedagogia histórico-crítica a partir do materialismo histórico-dialético, que é a teoria filosófico-epistemológica na qual essa pedagogia se fundamenta, o que se traduz na carência de análises aprofundadas desse conceito em articulação com sua base epistemológica. Compreende-se que, desde que Saviani deu início ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, nenhuma pesquisa se propôs a estudar o conceito de forma aprofundada. Isso indica uma lacuna que pode e necessita ser preenchida por futuros trabalhos, visto que pesquisas que busquem esse aprofundamento contribuirão, por um lado, com o desenvolvimento coletivo da pedagogia histórico-crítica, e, por outro, com o esclarecimento da distinção do conceito de problematização presente no método didático da pedagogia histórico-crítica com o de problematização presente nas metodologias ativas das pedagogias do "aprender a aprender", uma vez que há confusões de aproximações desses conceitos, no processo metodológico-didático, das referidas perspectivas pedagógicas.

A EXPERIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM PROTÓTIPO DE UM JOGO DIGITAL PARA O TREINAMENTO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS A ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAROLINE JUNQUEIRA DE PÁDUA STÁBILE

As Habilidades Cognitivas compreendem ações como memória, atenção, criatividade, planejamento, e são desenvolvidas naturalmente durante a infância. Nas crianças com Paralisia Cerebral estas habilidades podem ser afetadas, de forma mais grave, prejudicando seu desenvolvimento. Nos últimos anos vem crescendo cada vez mais o uso dos jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva para o treinamento de funções executivas como memória e atenção. Este estudo teve como objetivo desenvolver e validar um protótipo de Jogo Digital como recurso de Tecnologia Assistiva para estudantes com Paralisia Cerebral para treinamento das dimensões de memória e atenção das funções executivas. Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Primeiro foi analisado o conjunto de Diretrizes na literatura, que trouxessem informações sobre o desenvolvimento de Jogos Digitais para estudantes com Paralisia Cerebral. Na segunda etapa, foi desenvolvido o protótipo do Jogo Digital na plataforma livre Engine gdevelop-app.com, disponível para a construção de jogos digitais. A história do jogo se baseia numa fazenda, e o objetivo do jogo é procurar alguns animais que o fazendeiro perdeu, e então, ele solicita a ajuda do jogador para encontrá-los. Esse pesquisa é aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE: 58589322.7.0000.5402/ Parecer: 6.020.965) As diretrizes encontradas na literatura foram elencadas no desenvolvimento do protótipo do Jogo Digital, e adaptadas para os estudantes na opção do uso de teclado ou acionador pelo estudante com paralisia cerebral; a retirada do som no jogo, localizado logo na primeira tela, podendo ser um elemento distrator para o aluno com autismo; e as cores de pano de fundo, que na maioria das telas estão em cor única, para evitar confundir e tirar o foco do estudante. Este protótipo de jogo digital foi desenvolvido em cinco telas (imagem inicial, menu, apresentação do jogo, apresentação dos animais a serem procurados e a tela da ação do jogador no jogo) Os resultados mostraram que o jogo atende, às funções executivas propostas, mas que são necessárias algumas adaptações que foram observadas, para uso como recurso de Tecnologia Assistiva. Esse estudo está para publicação em artigo em revista e o jogo será finalizado e aplicado para os sujeitos finais em trabalhos futuros. Protocolo CAAE: 58589322.7.0000.5402

A LUDICIDADE E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

MOISÉS MORENO ACÁCIO FORNAZIER MAGALHÃES
PATRICIA DA CRUZ MIGUEL

Este resumo é um recorte de uma investigação de mestrado em Educação vinculada à linha de pesquisa "Processos Formativos, Infância e Juventude", do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP - Campus de Presidente Prudente - SP. A pesquisa em andamento tem por objeto de estudo a ludicidade e as interações sociais estabelecidas entre uma professora e sua turma da Educação Infantil. É fundamentada na Sociologia da Infância e nos principais documentos legais da Educação Infantil: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Manual de Orientação Pedagógica: "Brinquedos e Brincadeiras de Creche" e a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa investiga, analisa e busca compreender se a ludicidade possibilita o estabelecimento de interações sociais estreitas entre professores e crianças na etapa da Educação Infantil. A pesquisa que tem natureza qualitativa, caracterizada como investigação-ação, foi aprovada pelo comitê de ética, cujo número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética é 65386322.5.0000.5402 e está sendo realizada em uma instituição de Educação Infantil. Enquanto procedimentos metodológicos estamos utilizando as atividades lúdicas infantis: brincadeiras; as histórias abertas; as músicas e danças; as cantigas de roda; os brinquedos industrializados ou construídos com material reciclável, além de momentos de troca e diálogo com as crianças e a professora. Os instrumentos metodológicos de coleta, sistematização e análise dos dados são um diário de campo, fotografias e a observação participante. Entre os principais resultados parciais podemos citar: o estreitamento das relações interpessoais da professora com as suas crianças; a ampliação da compreensão sobre a relevância da ludicidade e das interações sociais no contexto da Educação Infantil por parte da professora; a ampliação da cultura lúdica infantil no grupamento investigado e, como reflexo, o aumento das interações sociais entre a professora e as crianças e das crianças entre si; a contribuição na qualificação da prática pedagógica da professora através da estruturação de um campo de reflexão sobre sua própria prática e da formação continuada proporcionada pela pesquisa. A ampliação da cultura lúdica no ambiente infantil é promotora de um aumento qualitativo e quantitativo das interações sociais. Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Protocolo CAAE: 65386322.5.0000.5402

AÇÕES COLABORATIVAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALESSANDRA DE SOUZA SETÚVAL
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

A Educação Física (EF) como disciplina curricular deverá incluir a todos em suas aulas práticas, para tanto será necessário repensar as práticas pedagógicas para a equiparação de oportunidades, assim os estudantes do público-alvo da Educação Especial (EPAEE) poderão participar efetivamente das práticas. Objetivo: identificar e analisar as ações colaborativas que favoreçam a adaptação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos possibilitando melhores práticas pedagógicas com vistas à participação do EPAEE nas aulas de EF. A abordagem teórico-metodológica é qualitativa de cunho analítica descritiva. CAAE: 41095320.4.0000.5402. Na Etapa 1, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura os dados foram coletados a partir da busca nas bases de dados: SciELO, SCOPUS, CAPES, LISTA, Google Acadêmico, ERIC e LILACS. Pelo protocolo de Moher foram selecionados 31 artigos. Os dados foram tratados e analisados, a partir da análise de conteúdo, do tipo categorias temáticas. Os resultados em quatro temas. Na Etapa 2, instrumentos e procedimentos para coleta de dados: entrevista semiestruturada, com quatro professores de Educação Física (PEF) e questionário com quatro professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE). As entrevistas semiestruturadas, foram transcritas na íntegra, em seguida, procedeu-se a análise do conteúdo, sendo realizada a análise temática. Estabelecidos três grandes temas. Os resultados dos questionários foram organizados em blocos temáticos. Na Etapa 3, a partir da sistematização das evidências extraídas dos dados nas etapas 1 e 2, foram analisados as ações de colaboração entre os professores de Educação Especial (PEE) e dos PEF. Sendo elas: as práticas colaborativas desenvolvidas pelos PAEE não incluem a EF; os PEF desconhecem as especificidades do EPAEE; não há horários para trocas, orientações e planejamento de aulas; falta formação continuada no trabalho; os PEF planejam suas aulas sozinhos e desconhecem as Tecnologias Assistivas. Assim foram necessárias propor um rol de recomendações de Ações Colaborativas: incluir nas práticas colaborativas os PEF; auxílio do PEE nas aulas de EF; rotina de formação nos HTPC sobre as deficiências e suas especificidades; ações colaborativas e práticas formativas advindas da gestão; formar grupos de discussões de casos específicos com os PEF e PEE sobre Tecnologia Assistiva com ênfase no trabalho colaborativo e; formação quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Protocolo CAAE: 41095320.4.0000.5402

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

ADEQUAÇÕES NO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) PARA ATENDER AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL CRÍTICA

JOAO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

ELSA MIDORI SHIMAZAKI

Realizamos a investigação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), na linha de pesquisa 01: "Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade". Em função do isolamento social, recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no período da pandemia causada pelo covid-19, as escolas de Ensino Básico e as Instituições de Ensino Superior (IES) se adaptaram e adequaram as formas de atendimento aos alunos. Questionamos: como foi a adequação do Ensino Superior para atender as pessoas com deficiências? Para responder a questão, apesar da limitação, verificamos um curso de graduação em atividade no interior do estado de São Paulo. Analisar criticamente o documento que readéqua o PPP de um curso da área de Ciências Sociais Aplicadas sobre as devidas recomendações, instruções e normas para a inclusão, ensino e formação de Pessoas com Deficiências (PCD) para o atendimento em período de isolamento. Efetuamos o estudo mediante a pesquisa bibliográfica narrativa e a pesquisa documental como instrumentos de coletas de dados que foram categorizados e analisados por meio da base teórica e epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) O documento realizou adequações ao PPP do curso investigado reorganizando, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as atividades educacionais não presenciais. O documento mostra ajustes no calendário escolar, nos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos de ensino superior e planos de ensino, carga horária do curso e os critérios de avaliação para este período. Verificamos que a mudança no processo de ensino e de aprendizagem mediado pela TDIC resultou em preocupações aos gestores acerca do desenvolvimento de competências (Hards e Softs) pelos estudantes. O documento não expõe os posicionamentos e recomendações neste período específico para os PCD que apresentam necessidades específicas para ter acesso à socialização do saber sistematizado na busca da formação de nível superior. A proposta metodológica de ensino deste curso no documento aditivo não implica em modificações ao PPP original, que continuou pautando-se em metodologias ativas de ensino e aprendizagem, não especificando os PCD. Concluímos, fundamentados no MHD que a educação especial apresenta muitos desafios para avançar em prol da educação dos PCD, um dos seus públicos-alvo, para que ela seja inclusiva, emancipadora e de qualidade para todas as pessoas. PROSUP-CAPES

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

ALFABETIZAÇÃO E A PANDEMIA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÕES**GABRIEL LIGERE MONTEIRO
CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI**

A pesquisa procura investigar, por meio de pesquisas bibliográficas e atuação na área, sobre como a pandemia realmente afetou os alunos, principalmente em fase de alfabetização. Por conta dos constantes atrasos e dificuldades de estudantes, o autor levou-se a questionar quais foram os métodos e intervenções, e o que ocorreu no período de tempo entre 2019 até atualmente para a justificativa desta defasagem. O objetivo deste artigo é analisar o processo de alfabetização que ocorreu durante a pandemia e compará-lo com o atual, para a compreensão da influência que o período teve nas crianças em fase alfabetizadora da educação básica I. Em prol de ser uma pesquisa bibliográfica, foram utilizados artigos sobre a PNA, o período durante pandemia e o após. Destaco os artigos de MORAIS, "ANÁLISE CRÍTICA DA PNA (POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO) IMPOSTA PELO MEC ATRAVÉS DE DECRETO EM 2019", 2019; ÁVILA, MACEDO, "ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DE UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO", 2022. Estes também foram os principais para a elaboração dos resultados e conclusões. Os resultados apresentaram que ocorreu certa defasagem, já iniciada desde as implementações das novas políticas educacionais desde 2018/2019, principalmente a Política Nacional de Alfabetização. Em complemento das dificuldades durante a pandemia, ocorreu que educadores e estudantes sofreram para um bom e correto aprendizado, por conta de materiais vagos e complementos que não auxiliavam em grande escala. Por conta disso, escolas necessitam estruturar acompanhamento para alunos que não conseguem progredir após os dois anos de aulas vazias. Podemos complementar em reflexão com o seguinte trecho de Ávila e Macedo (2021, p. 4): "Freire considera que é intencional quando programas de alfabetização, como o PET, defendem a mera aquisição de uma técnica, sem criticidade, diálogo e criatividade. E quando educadores seguem essa orientação na prática, intencionalmente ou não, escolhem seu posicionamento, servindo à classe dominante e favorecendo a manutenção da ordem injusta vigente." Ocorre necessidade do investimento de políticas públicas que atendam necessidades escolares, e a questão essencial dos educadores de estarem preparados para lidarem com intervenções fornecidas pelo estado, também considerando o aprendizado dos alunos. O processo de alfabetização, e o educacional em um geral, é composto por diversas facetas e não deve ser reduzido a um único método excludente e elitista. CAPEs (PIBID)

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO NA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE DIREITO

ANA AUGUSTA RODRIGUES WESTIN EBALD
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, envolvendo a extensão universitária no curso de Direito para uma transformação social. O objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento de um projeto de extensão utilizando a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e do design centrado no ser humano. A abordagem foi de cunho qualitativo, do tipo intervenção. O locus da pesquisa foi em curso de Direito e uma associação que atende pessoas com deficiência visual. A intervenção realizou-se por meio de um projeto de extensão, que teve a pesquisadora como responsável e em sua equipe estudantes do curso de Direito, que desenvolveram o projeto junto a pessoas com deficiência visual. Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos. a) Questionários para conhecer o perfil do estudante do curso de Direito participante da pesquisa e das pessoas com deficiência, b) uma roda de conversa entre os estudantes do curso de Direito com as pessoas com deficiência visual para levantamento dos possíveis problemas para a aplicação da metodologia, c) observação da discussão entre os estudantes do curso de Direito que participaram da pesquisa para o levantamento do problema e as propostas para a solução do problema, d) foi realizada uma pesquisa documental com registros feitos no sistema Trello; e) uma roda de conversa para compreender o impacto do desenvolvimento da extensão baseada na aprendizagem baseada em projetos aliada ao design centrado no ser humano na formação dos estudantes e na transformação social. CAAE 59170922.8.0000.5515 A proposta de adotar a aprendizagem baseada em projetos aliada ao design centrado no ser humano foi importante no sentido de trazer o estudante para participar diretamente do processo de aprendizagem, despertando no aluno uma visão mais humana no sentido de compreender que a universidade através do conhecimento que produz pode transformar a realidade de um determinado grupo de pessoas. O projeto de extensão desafiou os alunos estudarem questões levantadas pelas pessoas com deficiência visual em relação ao Estatuto da Pessoa com deficiência, a inclusão no mercado de trabalho, o dever do poder público no que concerne a mobilidade urbana. Além destes aspectos, o projeto despertou nos alunos questões interpessoais, tais como a reflexão do trabalho em equipe, divisão de tarefas, responsabilidades e organização. Protocolo CAAE: 59170922.8.0000.5515

AS TRANSFORMAÇÕES IRREVERSÍVEIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O AMADURECIMENTO E A
DEGENERAÇÃO DE FRUTAS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

JOSIANE DE ALMEIDA TREVISANI
MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO

Este trabalho apresenta uma atividade referente ao amadurecimento e degeneração das frutas. Essa atividade faz parte do conteúdo das transformações irreversíveis que é um tópico referente a disciplina de Ciências e está presente no currículo do 4º ano do ensino fundamental. O objetivo é trabalhar o conteúdo das transformações irreversíveis sobre frutas com alunos do Ensino Fundamental. O trabalho foi aplicado em uma escola pública municipal da 4ª. série do Ensino Fundamental e contou com 24 alunos, que foram divididos em 4 grupos de 6 alunos. A professora/pesquisadora pediu aos alunos que conversassem com os colegas sobre como era possível retardar o apodrecimento das frutas. Os alunos deveriam registrar no papel suas concepções e do seu grupo. Os alunos receberam da professora, os seguintes materiais: figuras de frutas (goiaba, banana, mamão e morango) extraídas da internet, cartolina, cola, tesoura, papel sulfite e lápis. Também receberam um roteiro explicativo da atividade. Eles deveriam desenhar ou representar e colar na cartolina as coisas que eles acreditariam que fazem as frutas estragarem ou se conservarem. Com uma caneta vermelha, eles deveriam circular e ligar as coisas que fazem as frutas estragarem. Com a caneta azul, as coisas que fazem as frutas se conservarem por mais tempo. CAAE 67769622.3.0000.5402 Os alunos demonstraram saber que a temperatura é um fator determinante: se forem deixados no calor elas estragam ("não deixe frutas expostas"; "não deixe comida fora da geladeira"; "deixar fora da geladeira, corre o risco de estragar mais rápido"; "nunca deixar os alimentos fora da geladeira, senão estraga muito fácil"); na geladeira é possível conservar por mais tempo ("deixar a fruta na geladeira é bom por causa do ambiente frio"). Se forem armazenadas em potes ou saquinhos, elas tem uma durabilidade maior ("sempre coloque frutas em potes, isso não causa fungos"; "nunca deixe em lugares úmidos"). Os alunos também associaram a degeneração à fungos e bactérias ("bactérias podem estar no nosso alimento, por isso cuide-se"). Pode-se notar a apropriação de termos e a construção de conceitos durante o processo. Os alunos perceberam que o calor faz com que os alimentos se deteriorem mais rapidamente e, por outro lado que a geladeira pode preservar ou prolongar a vida dos alimentos. Que a umidade contribui para que os alimentos criem mofo. Que microrganismos como fungos e bactérias são responsáveis por deteriorar os alimentos e as frutas. Protocolo CAAE: 67769622.3.0000.5402

BRINCANDO COM BONECOS DE PANO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS E VÍNCULOS AFETIVOS NA PRÉ-ESCOLA

NAHIARA THATIANA DA SILVA BENETTI
CARMEN LÚCIA DIAS

Diante das reflexões acerca do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, percebemos que essa fase da infância, onde as crianças frequentam a primeira etapa da educação básica, que é as brincadeiras e as interações tem papel fundamental nesse desenvolvimento. Analisar e compreender a importância do brincar, a construção de valores morais e vínculos afetivos em projetos com bonecos de pano e suas contribuições no desenvolvimento infantil. Como objetivos específicos, verificar a percepção do professor(a) da Educação Infantil sobre a importância do brincar, do desenvolvimento de valores morais e da afetividade para o desenvolvimento infantil; descrever a experiência das crianças do Pré II da Educação Infantil e seu professor(a) na construção de um boneco de pano; verificar a percepção do professor(a), seus respectivos alunos e pais sobre a experiência com boneco de pano. A presente pesquisa será desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa do tipo exploratória descritiva (Parecer 5.875.928 de 03/02/2023, CAAE: 65617222.8.0000.5515) e terá como participantes uma professora da EI e 15 crianças (aproximadamente de 5 anos) do Pré II da EI da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, assim como os pais dessas crianças. Envolverá uma entrevista semiestruturada com a professora da turma, questionário para os pais quando o boneco passar por suas casas e entrevista com as crianças após o projeto. Os resultados parciais apontam que as crianças do Pré II da EI construíram o boneco de pano, o qual deram o nome de Zequinha, o qual brincam em sala de aula e estabeleceram regras para o levarem para suas casas. E as crianças que já o levaram, brincaram, passearam, tiraram fotos e contaram experiências envolvendo o brincar e a afetividade. A família das crianças participantes estão se mostrando envolvidas com o projeto. O brincar deve fazer parte do cotidiano das crianças na EI. Por meio do brincar a criança se apropria de diversos saberes de maneira prazerosa. Nesse sentido foi possível compreender que o brincar, principalmente no que se refere a construção de um boneco de pano, artefato fácil de ser realizado junto as crianças, além de proporcionar a aprendizagem prevista na BNCC (2017) e DCNEI (2009), é muito importante para o desenvolvimento infantil e deve permear as práticas pedagógicas da EI. Protocolo CAAE: 65617222.8.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

CYBERBULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA PAULA GONCALVES BERNARDES

MONICA FÜRKOTTER

Este resumo é recorte de uma pesquisa que teve origem em reflexões sobre a revolução digital e a disseminação da internet. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) favoreceram a comunicação entre as pessoas com diferentes finalidades e moldam formas de pensar e se relacionar, porém, originaram um tipo específico de agressão virtual, o cyberbullying. Tais considerações motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa, cujo objetivo é investigar, a partir de um mapeamento sobre qual o uso que as crianças fazem das TDIC, se práticas pedagógicas ancoradas no transletamento contribuem para a construção de conhecimento, e de condutas autoprotetivas sobre cyberbullying. Escolhemos uma abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo. O lócus da pesquisa será uma escola municipal de Presidente Prudente e os participantes, alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental e duas professoras desses alunos. CAAE 69325623.8.0000.5515 De modo a atingir o objetivo procedemos a um levantamento de pesquisas já realizadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dada a problemática investigada, a partir do levantamento quantitativo, procedemos à análise de três achados, em que os descritores articulam tecnologia e cyberbullying ou anos iniciais do Ensino Fundamental e cyberbullying. Quanto à primeira articulação, trata-se de uma dissertação e de uma tese. Na dissertação, são identificadas manifestações de cyberbullying e seus desdobramentos entre alunos do Ensino Médio. Na tese, são investigadas possíveis relações entre cyberbullying e a motivação de jovens do Ensino Médio e universitário para fazerem uso das TDIC. A segunda articulação resultou em uma dissertação que objetivou construir competências digitais para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária de sete a oito anos de idade. Tais achados confirmam a relevância de uma pesquisa com o objetivo anunciado. De acordo com a literatura existente sobre o assunto, obtivemos indícios que demandam aprofundamento, como por exemplo: o conhecimento superficial do cyberbullying e o uso crescente de redes sociais e a necessidade de uma compreensão maior em relação ao conceito mídia-educação. Esse conhecimento superficial corrobora para que a violência seja negligenciada e naturalizada nas escolas. Esperamos que a realização dessa pesquisa contribua com os sistemas educativos com sugestões sobre formas de enfrentamento e prevenção a essa violência. PIBIC/CNPq Protocolo CAAE: 69325623.8.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

DESIGN THINKING COMO MÉTODO DE FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES: UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JOSÉLIA GALICIANO PEDRO
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

A metodologia do Design Thinking emerge como uma abordagem inovadora que transcende o simples repasse de informações teóricas, em vez disso, prioriza o aprendizado ativo e a experiência prática, colocando os estudantes no centro do processo de aprendizagem. Através dessa metodologia, os estudantes são incentivados a explorar, experimentar e colaborar, fomentando sua capacidade de lidar com desafios do mundo real. Ao adotar o Design Thinking na educação, o objetivo é proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, em que eles não apenas memorizem conteúdos, mas também desenvolvam a capacidade de aplicar o conhecimento de forma criativa e inovadora em situações reais. O objetivo do estudo foi analisar as contribuições da metodologia do Design Thinking na formação do Administrador. Participaram do estudo 19 estudantes do curso de Administração de uma Business School, matriculados nas disciplinas de Gestão de Custos (3º termo) no 2º Semestre de 2022, e Planejamento de Produção e Operações (4º termo) no 1º Semestre de 2023. O objetivo foi desenvolver e testar dois protótipos - reformulação do layout da linha de produção e análise de custos e precificação - de uma marmoraria situada no interior do Estado de São Paulo. A pesquisa foi conduzida em oito sessões e foram aplicadas vinte e cinco estratégias, os participantes foram organizados em quatro grupos (três com 5 e um com 4). As estratégias foram realizadas no segundo bimestre de cada semestre, e a avaliação do bimestre levou em consideração a execução das estratégias (2% por estratégia, totalizando 50%) e o desenvolvimento e testagem dos protótipos 50% da nota. Os resultados obtidos ao aplicar a metodologia do Design Thinking nas atividades de estudo foram significativos e promissores no processo de ensino e aprendizagem. Através do processo estruturado e iterativo do Design Thinking, os estudantes conseguiram mergulhar profundamente no cerne do problema em análise, compreender as necessidades e desejos do empresário, e desenvolver soluções inovadoras e viáveis. Ao incorporar a metodologia do Design Thinking como estratégia de ensino e aprendizagem, os estudantes desenvolveram um conjunto abrangente de habilidades, essas capacidades os equiparam para efetuar uma gestão eficaz, fomentar o empreendedorismo, impulsionar a inovação e liderar nos ambientes organizacionais, competências que são essenciais para que possam atuar como líderes capazes de impulsionar e promover a inovação nas organizações. Protocolo CAAE: 58338122.1.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)
Comunicação oral (on-line)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
Ciências Humanas
Educação

DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

WANDERSON LAGO VAZ
ELSA MIDORI SHIMAZAKI

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem se apresentado como uma dificuldade no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), porque, apesar o respaldo legal, não tem sido efetivada. A pesquisa se justifica porque: i) na IES onde trabalhamos não são oferecidos os instrumentos necessários para que as necessidades específicas dessas pessoas possam ser atendidas; ii) não localizamos, nos bancos de dados da Capes e no Scielo pesquisas que tematizem a inclusão no Ensino Superior analisada mediante a Teoria Histórico-Cultural Dessa forma essa objetiva analisar, por meio do processo histórico e das legislações, o processo de implementação da educação inclusiva às pessoas com deficiência no Ensino Superior. Efetivamos o estudo por meio da revisão bibliográfica dessa forma selecionamos estudos no banco de teses e dissertações do BDTD e artigos da Scielo que tematizavam as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, na perspectiva Histórico-Cultural, publicadas entre 2010 a 2022. Realizamos, também, a análise documental a partir de 1988, ano na promulgação da Constituição Federal, a primeira que faz referências às pessoas com deficiência. Nos fundamentos históricos da Educação Especial enfatizamos o Ensino Superior mediante e os movimentos das políticas públicas voltadas à Educação Especial. A pesquisa mostra que: i) houveram transformações, atreladas a outros movimentos sociais, na Educação Especial no Brasil; ii) na Teoria Histórica Cultural os estudos referentes à defectologia propõe a superação das deficiências mediante a educação sistematizada e planejada; iii) as legislações são democráticas, mas não têm se efetivado nas IES. Dessa forma conclui-se que a pesquisa é necessária para analisar e refletir sobre o tema e verificar as possibilidades de incluir todos no Ensino Superior. A implementação da Educação Especial, segundo os estudos analisados, não está sendo efetivada no ensino superior.

ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS
COMO POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO SOCIAL

HENRIQUE TURRA DE ANDRADE
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

A responsabilidade social é uma dimensão importante no contexto empresarial, pois pode trazer benefícios junto às condições de vida da sociedade e compromisso de uma organização com a sociedade. Por isso surgiram as perguntas de pesquisa: Quais são as principais políticas de responsabilidade social das grandes instituições financeiras brasileiras? De que maneira essas políticas podem proporcionar processos de inclusão social? O objetivo principal é mapear as políticas de responsabilidade social das principais instituições financeiras brasileiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa centrada no conhecimento das políticas de responsabilidade social de instituições financeiras para articular esse conhecimento ao tema da inclusão social. As etapas são: Revisão bibliográfica: busca em bases de dados científicas, buscando identificar produções de artigos e outras atreladas à responsabilidade social, instituições financeiras e inclusão social; Análise Documental: mapeamento dos sites públicos de 3 instituições financeiras brasileiras renomadas e identificados os dados públicos referentes à responsabilidade social. Análise dos dados coletados: triangulação de dados, criando eixos temáticos a partir das bibliografias e documentos analisados. De acordo com Chaves (2001), as instituições financeiras contribuem para o desenvolvimento do país, evidenciando a sua responsabilidade social. De acordo com Forneau e Serpa (2007), há dois enfoques da responsabilidade social corporativa. Uma que é relacionada à economia clássica, em que uma empresa socialmente responsável busca responder às expectativas dos seus acionistas, maximizando os seus lucros e deixando a cargo do governo o tratamento de questões sociais, a outra que defende o papel da organização na promoção do bem-estar social, com objetivos mais amplos do que a obtenção de lucros corporativos e geração de empregos. Os sites das instituições financeiras foram explorados e em primeiro momento não foram identificadas com facilidade as informações sobre responsabilidade social. Uma das 3 instituições financeiras possui como política de responsabilidade social foco na sustentabilidade. As outras duas possuem fundações, cada uma com um foco maior, sendo uma de educação corporativa e a outra de educação e cultura. Foi possível mapear o trabalho das fundações nos eixos de responsabilidade social e concluir que buscam atuar na definição de estratégias para o enfrentamento de problemas nos diferentes níveis de educação.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TÂNIA REGINA MARIANO VESSONI
CRISTIANO AMARAL G. DI GIORGI
ELSA MIDORI SHIMAZAKI

A LEI Nº 12.796/2013 assegura a formação continuada de professores no local de trabalho ou em escolas de Educação Básica e Ensino Superior. O considerar a aporte legal e a necessidade de refletir o fazer pedagógico para atender as necessidades dos alunos um município no Norte do estado do Paraná oferece atividades de formação continuada aos professores. Esta pesquisa objetiva analisar as contribuições da sequência didática, elaborada pelos professores, no processo da aprendizagem e desenvolvimento da criança de Educação Infantil do nível cinco. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na teoria Histórico-Cultural, elaborada inicialmente com a revisão bibliografia. Buscou-se dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: "formação continuada de professores", "sequência didática", "educação infantil" "teoria histórico-cultural" com os operadores booleanos "and" e "or". Buscou-se as produções do período de 2019, ano que começou a utilizar as sequências didáticas no processo de ensino e aprendizagem do município até a data da busca. Não foi encontrado pesquisa que atendessem a todos descritores. Após a busca coletou-se dados, por meio de um questionário, juntos aos professores. Participaram da pesquisa 12 professoras que atuam na Educação Infantil e participaram da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. As professoras assinaram o TCLE e a pesquisa está autorizada pelo Comitê de Ética de uma universidade pública sob CAEE: 48128521.1.0000.0104. Como resultados cita-se: i) o estudo realizado com as professoras ajuda a ensinar os alunos da Educação Infantil, utilizando a sequência didática; ii) possibilita a organização das aulas de forma mais coerente; iii) ajuda os professores a reverem suas práticas e muda-las, quando necessárias. A formação continuada junto às professoras da Educação Infantil, tem contribuído para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As sequências didáticas foram aplicadas nas escolas e produzidos resultados no desempenho dos alunos que demonstraram, por meio de atividades, desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Financiamento pela CAPES. Protocolo CAEE: 48128521.1.0000.0104

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSIVA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO DOCENTE

CAMILA CASSEMIRO ROSA
CARMEN LÚCIA DIAS

A formação de professores tem sido discutida como um dos grandes desafios da contemporaneidade. No que diz respeito a formação inicial de professores de Educação Física para a atuação na educação especial e inclusiva, esse quadro não tem sido diferente, ainda encontramos uma formação pouco fundamentada na inclusão o que traz grandes dificuldades e incertezas durante a atuação profissional. Diante disso, é necessária uma formação que contemple na sua integralidade a inclusão para sustentar de forma mais segura as práticas pedagógicas. Compreender como se constitui o processo teórico-metodológico na formação inicial de professores em Educação Física, para a atuação com vistas a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Tem como caráter metodológico o Materialismo Histórico-Dialético (Parecer 6.002.347 de 14/4/23, CAAE 55308221.8.0000.5515), teve como participantes 09 alunos do 4º ano de licenciatura do curso de Educação Física, 03 docentes do curso e o professor da disciplina específica de Educação Física para pessoas com deficiência, de uma instituição pública do estado de São Paulo. Para as coletas, foi utilizada a aplicação de dois questionários (semiabertos), um para os discentes e outro para os docentes das disciplinas práticas esportivas do curso e para o professor da disciplina específica foi realizada uma entrevista semiestruturada; com o materialismo histórico-dialético para sua interpretação. Os resultados parciais mostram que os nove alunos que responderam o questionário, relatam que a disciplina específica de Educação Física para pessoas com deficiência contempla de forma efetiva a inclusão para este grupo, mas de forma geral não foi trabalhado essa temática em outras disciplinas. Já os docentes participantes apenas um relata que trabalha ou trabalhou partes dos seus conteúdos voltados à Educação Física Adaptada. Apesar da formação inicial dos professores de Educação Física nesta instituição contemplar a Educação Física para pessoas com deficiência, na disciplina ou no estágio supervisionado, é necessário que se amplie o assunto relacionado à Educação Física Adaptada, bem como um projeto que integre as disciplinas, para debaterem e dialogarem sobre as possibilidades de se trabalhar a inclusão para este grupo. Assim, a formação desses discentes lhes dará mais confiança para atuarem dentro das escolas. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Código de Financiamento 001). Protocolo CAAE: 55308221.8.0000.5515

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

HEITOR PERRUD TARDIN

MARIANA FIORIO

A formação de professores assume um papel cada vez mais crucial no meio acadêmico e legislativo, com o objetivo de aprimorar o processo educacional por meio da capacitação docente. Nesse contexto, a ênfase está na prática inserida na formação inicial, refletindo as mudanças atuais no cenário formativo. Desde os anos 2000, diversas iniciativas e programas visando valorizar a prática docente foram implementados, culminando no surgimento do Programa Residência Pedagógica (PRP) em 2018. O presente estudo visa analisar a produção científica sobre o PRP no curso de Educação Física. Utilizando uma Revisão Integrativa de Literatura (RIL), cujo critérios de exclusão adotados compreendem trabalhos anteriores a 2019 e posteriores a 2022, pesquisas em língua estrangeira, publicações incompletas nas plataformas e estudos não diretamente relacionados ao tema. A pesquisa foi realizada nas plataformas "Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações" (BDTD) e no Repositório UNESP (UNESP Primo), utilizando os termos "Residência Pedagógica" e "Educação Física" acompanhados pelo operador Booleano "AND". Foram localizados uma tese, oito dissertações e 28 artigos relevantes. Dentre eles, apenas 10 artigos atenderam aos critérios estabelecidos, resultando em nove artigos elegíveis. Enquanto uma tese não abordou diretamente o PRP e quatro dissertações eram repetitivas, cinco dissertações se enquadraram nos critérios. Analisando as publicações, o ano de 2021 se destacou com cinco artigos, seguido por 2020 e 2022, com uma e três publicações, respectivamente. Quanto às dissertações, 2020 teve quatro publicações e 2022, uma. Apesar da maioria dos estudos focar os aspectos positivos do PRP em várias áreas da formação inicial, com isto, destaca-se a proposta de crítica construtiva elaborada por somente um estudo encontrado, deixando explícito a necessidade de pesquisas que abordem suas dificuldades para fortalecer sua eficácia e desenvolvimento contínuo. Outro ponto a se destacar são as contribuições positivas que o PRP apresenta não somente para a formação de professores, mas para a Educação Física Escolar como um todo, auxiliando na mudança de percepções e quebra de paradigmas. Isso evidencia a relevância e contribuição do PRP, enquanto incentiva a busca por soluções para seus desafios, no entanto, novas perspectivas sobre o programa são necessárias para ampliar os resultados positivos.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: MÉTODOS INCLUSIVOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS

MARIANA CORREA MOREIRA
JANIELE DE SOUZA SANTOS UCHELLI

A pesquisa em andamento, mas com resultados parciais, tem como tema principal o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito educacional e inclusivo. O TDAH, de acordo com a APA (2014), é um transtorno neurocomportamental e multifatorial notável por padrões distintos como, desatenção, impulsividade, desorganização e hiperatividade, que geralmente estão presentes no contexto escola e casa. Acerca desse assunto temos diversas informações que podem ser colocadas em pauta para discussão e, conseqüentemente, oferecer um melhor entendimento a respeito deste transtorno cada vez mais presente na sociedade. A justificativa para realizar essa pesquisa inicia-se com uma experiência pessoal vivida pela própria pesquisadora, que possui TDAH e que passará a atuar no âmbito educacional. Percebe-se que o maior problema relacionado ao TDAH é a desinformação, o que ocasiona sempre suposições e achismos sobre o tema e sobre as pessoas que o possuem. Como consequência dessas suposições, são levantados muitos questionamentos e hipóteses, como: O que é esse transtorno? Quais métodos didáticos e educacionais inclusivos podem ser utilizados pelo professor na prática pedagógica com estudantes que possuem TDAH? Compreender o que é TDAH e como ele afeta o cotidiano escolar e familiar do aluno e buscar métodos didáticos inclusivos que contribuam e enriqueçam o processo de aprendizagem. A metodologia utilizada é qualitativa e descritiva. Os dados foram coletados através de buscas referentes à "TDAH e EDUCAÇÃO" (Google Acadêmico), "Métodos interativos educacionais para TDAH" (Portal de periódicos UEMS), "Influências da literatura em crianças com TDAH" (SciELO) e Repositório institucional da UFPB. A análise de dados (em construção), fundamentada em Bardin (2004) está sendo realizada por meio da categorização de três temáticas, que foram denominados pilares que influenciam esse aluno a partir do momento em que se tem o diagnóstico de TDAH: 1º A vida escolar; 2º A vida familiar e 3º A vida emocional. A partir da análise descritiva do material selecionado, fica evidente que poucos métodos pedagógicos inclusivos são utilizados na sala de aula, o que prejudica o aprendizado e a aplicação de atividades específicas. Dessa forma, é urgente e necessário a elaboração de novos métodos inclusivos e eficazes. Espera-se que a pesquisa possa enriquecer as descobertas já realizadas e elaborar novas conclusões sobre o TDAH no contexto educacional inclusivo.

O USO DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS
CARMEN LÚCIA DIAS
ELSA MIDORI SHIMAZAKI

O constante movimento da sociedade e o desenvolvimento de novas pesquisas exigem uma formação continuada do professor a fim de apropriar e discutir as práticas pedagógicas que estão sendo pesquisadas. Nesse sentido, os gêneros textuais são materializados no dia a dia e apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. Identificar a estrutura dos gêneros textuais com base na sua tipologia e nos seus suportes para utilizar na prática social. A pesquisa teve aprovação no CEP da Unoeste sob o CAAE 55883322.2.0000.5515, Parecer 5.350.936 de 16/02/2022. Os dados iniciais foram coletados por meio de observação e anotações no diário de campo durante a reunião com a coordenadora e a professora da sala de recursos de um município do Norte do Paraná. Discutimos os conteúdos trabalhados com os alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Posteriormente, após planejamento, realizamos a primeira parte da intervenção pedagógica com as 10 professoras da sala regular e da sala de recursos mediante à proposta dialética de trabalho docente-discente que parte da prática, vai à teoria e retorna à prática. É o plano de ação docente na perspectiva histórico-crítica. Os resultados parciais evidenciaram que as professoras já trabalham as tipologias, os gêneros e os suportes textuais. No momento da intervenção, as professoras solicitaram um trabalho voltado para a identificação dos gêneros textuais. Propusemos o trabalho a partir dos conteúdos que os estudantes já tinham se apropriado. Salientamos a importância de trabalhar com os textos clássicos e pós-moderno, no caso nas versões de Esopo e Monteiro Lobato, da fábula o "O Leão e o Ratinho", e assim, trabalhamos a identificação do gênero por meio dos elementos narrativos. A pesquisa mostrou que: a) é importante que o estudante sistematize e manifeste o aprendizado, identifique a estrutura do gênero que representa um instrumento para o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa em atividades de leitura e de escrita.; b) na didática da Pedagogia História-Crítica, o movimento prática-teoria-prática manifesta no estudante uma mudança em relação ao conteúdo que foi trabalhado, é notado um novo olhar acerca das questões relacionadas ao seu cotidiano e à realidade como um todo. CAPES Protocolo CAAE: 55883322.2.0000.5515

O USO DO PBL E A PLATAFORMA DIGITAL "BE ACTIVE" NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

DAYANE DE OLIVEIRA PINTO SILVA HERNANDES
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

O texto se trata de trabalho de pesquisa com resultados e conclusões vivenciados com estudantes da graduação na disciplina de Contabilidade Empresarial do Curso de Administração em uma Instituição de Ensino. O Problem-Based Learning (PBL) é uma metodologia ativa que efetivamente promove a aquisição de conhecimento, sendo reconhecida pela eficiência na otimização de recursos e na melhoria do processo de aprendizagem, em ambientes presenciais ou online. Nesse contexto, a plataforma "Be Active" facilita a implementação das metodologias ativas de aprendizagem, oferecendo diversos recursos online, acessíveis tanto em modalidades virtuais quanto presenciais. O objetivo foi analisar a metodologia PBL na plataforma "Be Active", promover a colaboração e o desenvolvimento dos estudantes, visando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. No âmbito da coleta de dados, a pesquisa obteve as seguintes aprovações: Plataforma Brasil nº 63169922.9.0000.5515, Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) nº 7676, Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) de Presidente Prudente/SP. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa por meio de uma pesquisa-intervenção com os estudantes. Os instrumentos da pesquisa foram: observação participante; coleta de documentos; Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), Inventário de Estilo de Aprendizagem de David Kolb e questionário sobre o PBL, por meio de plataformas digitais. Nos dados coletados utilizou-se: análise de similitude, análise textual discursiva e análise prototípica. A pesquisa envolveu 46 estudantes, gêneros 21 (feminino) e 25 (masculino), todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A plataforma gerou 10 equipes de forma aleatória, visando promover o envolvimento mais acentuado dos estudantes à pesquisa. Na análise dos dados, notou-se o envolvimento ativo dos estudantes, porém focaram na resolução do problema, deixando lacunas na compreensão abrangente do processo. Pode ser devido à formação acadêmica dos estudantes, que não está esclarecido com os objetivos da metodologia ativa PBL. Assim, conclui-se que essa metodologia, com o uso da plataforma "Be Active", revelou ser eficaz ao acompanhar o progresso das atitudes e competências dos estudantes. A grande parte dos envolvidos expressou ter adquirido e aprimorado habilidades empreendedoras particulares por meio dessa metodologia. Protocolo CAAE: 63169922.9.0000.5515

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O BUDISMO

RENATA PICOLI TAKAMORI FUNADA

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

O Budismo é uma religião oriental, que foi originada no século V a.C. na Índia. Tem como preceito fundamental os ensinamentos de Buda, em busca da iluminação e chegada ao Nirvana. O Budismo prega que o desejo gera como consequência o sofrimento. Reconhecer na filosofia budista elementos que expliquem os comportamentos, costumes e ações peculiares de seus seguidores e a ideia das pessoas com deficiência na atualidade; Caracterizar os princípios elementares da filosofia budista e relacionar com inclusão do (PcD); Correlacionar os ensinamentos do budismo com a constituição das subjetividades de seus seguidores sendo pessoas com deficiência; e finalmente, Articular estes princípios fundantes e fundamentais do budismo com o papel social assumido pelos seus seguidores diante da complexidade da vida contemporânea e a inclusão de todos na sociedade. Primeiramente, recorreu-se à bibliografia ratificada pela crítica no respectivo campo de estudo, que além de indicar uma direção a se seguir no desenvolvimento das investigações, também atribuem legitimidade a esta pesquisa, tendo em vista serem reconhecidamente aceitas em seu campo de estudo. Entretanto, acreditando-se que a pesquisa científica está em constante transformação, recorreu-se também a trabalhos mais recentes como artigos científicos, dissertações de mestrados e teses de doutoramento. Nesse sentido, seguindo os preceitos e ensinamentos do Budismo, a deficiência deve ser vista como uma missão, uma possibilidade de caminho para se alcançar a iluminação. A deficiência, ainda, pode ser vista e estendida não apenas a pessoa com deficiência, como também a sua família e entes queridos, uma vez que a condição da pessoa com deficiência, especialmente se for um indivíduo que nasceu com deficiência, acaba por afetar toda a vida da família. Vendo por esta forma, a deficiência é um carma tanto do indivíduo, quanto da família. Tal religião não faz distinção entre os indivíduos, sendo todos capazes de trilharem seus caminhos individuais e no coletivo. No caso das pessoas com deficiência, essa visão também se aplica. A deficiência pode ser vista como um carma, que interpretada como algo dado, como um caminho, pode levar a vitória e a iluminação, seja de pessoa com deficiência, seja dos responsáveis, caso a pessoa não responder por si própria. O budismo, logo, tem em seu conceito e práticas a inclusão desses indivíduos. No mais, sugere-se que mais pesquisas sejam feitas sobre a temática.

PLANEJAMENTO DOCENTE: INCORPORAÇÃO DO DESIGN CENTRADO NO SER HUMANO E DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

ADRIANA DE OLIVEIRA
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A presente pesquisa teve como foco o ato do planejamento docente visando discutir as possibilidades da incorporação do design centrado no ser humano a partir dos recursos educacionais abertos e estilos de aprendizagem dos estudantes, segundo a teoria VARK. O objetivo geral foi analisar o processo de incorporação do design centrado no ser humano e de recursos educacionais abertos no planejamento docente em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. A metodologia consistiu em abordagem qualitativa baseada em pesquisa formação na cibercultura. Participaram da pesquisa dez docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal e para coleta de dados, inicialmente, foram utilizados questionários e uma roda de conversa. Estes instrumentos subsidiaram a criação de um programa de formação docente e, durante a execução da formação foi observado todo o processo e realizado uma pesquisa documental pautada nos registros coletados e, por fim, uma roda de conversa para analisar o processo de formação docente vivenciado. A análise dos dados foi realizada por leitura flutuante dos resultados, cotejando-os com o referencial teórico. A pesquisa foi aprovada no comitê de ética (CAAE 66024222.0.0000.5515). Com o questionário de diagnóstico inicial observou-se que a maioria dos docentes têm idade entre 51 e 60 anos e relataram dificuldades com o uso de tecnologias. Com base nisso foi criado o curso de formação docente com 04 módulos e realizado de forma híbrida. A formação fez com que os docentes participantes refletissem mais sobre o planejamento e os estilos preferentes de aprendizagem dos estudantes e, com isso, puderam ressignificar sua prática a partir do design centrado no ser humano e o uso de Recursos Educacionais Abertos. Conclui-se que a promoção da reflexão acerca do planejamento docente baseada nos estilos de aprendizagem dos estudantes trouxe avanços significativos para o processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando um novo olhar pedagógico para o estilo preferente de aprendizagem de cada pessoa e que isso precisa ser contemplado no planejamento docente, tendo em vista que este deve ser inclusivo e dialógico. Protocolo CAAE: 66024222.0.0000.5515

PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR

CHARLES KENDI SATO
ELSA MIDORI SHIMAZAKI

O princípio da dignidade da pessoa humana, de natureza constitucional, deve ser o fundamento das políticas públicas, e no caso desta pesquisa, da inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, questionamos se as políticas públicas de inclusão atendem a esse princípio e justificamos tal questionamento porque, em nossa docência como professores do Ensino Superior, observamos o escasso atendimento às necessidades específicas da pessoa com TEA, o que a distancia da deliberação constitucional. Diante disso, buscamos, nos bancos de dados da BDTD, ScIELO e Eric e não localizamos estudo que discuta a inclusão da pessoa com TEA fundamentada no princípio da dignidade humana presente nos documentos legais e à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). Analisar, fundamentados na THC, as políticas públicas de inclusão da pessoa com TEA com ênfase no princípio da dignidade humana. Para a realização deste estudo, empreendemos a revisão bibliográfica, e buscamos dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos em revistas indexadas na Scientific Electronic Library Online (ScIELO) e na plataforma Educational Resources Information Centre (Eric). Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: "dignidade humana", "pessoas com transtorno espectro autista", "TEA", "autismo" e "Ensino Superior" com os operadores booleanos "and" e "or". Verificamos as produções do período de 2013, ano da promulgação da Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com TEA, até 2022, ano em que iniciamos a pesquisa. Realizamos a análise documental em leis no promulgadas no mesmo período. Como resultados do estudo, apontamos que (i) o dispositivo constitucional se faz presente em todos os documentos analisados; (ii) os estudos da defectologia na THC apresentam referências para discutir a inclusão como consequência do princípio da dignidade humana; e (iii) as políticas públicas de inclusão das pessoas com TEA precisam ser discutidas no Ensino Superior para que a determinação constitucional se efetive. Ao analisarmos e refletirmos sobre a temática, e observarmos as possibilidades de inclusão das pessoas com TEA no Ensino Superior em atendimento à Dignidade Humana, verificamos, pelos resultados preliminares bibliográficos e documental, que ainda não há a efetividade das Políticas Públicas de inclusão dessas pessoas.

PRODUÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA

LILIAN FRANCO CANO

MONICA FÜRKOTTER

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das mídias impacta os modos de ver e sentir das pessoas, influenciando práticas sociais, como se comunicam, estudam ou acessam informação. Entretanto, na sociedade atual, mesmo para aqueles que tinham mais familiaridade com o computador, Internet e redes sociais, seu uso ainda era incipiente na Educação, como evidenciou a pandemia da Covid-19. Escolas, professores, alunos e famílias, tiveram que se adaptar e introduzir ou ampliar o uso das TDIC no seu dia a dia de maneira quase que obrigatória. Como professora de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica, tenho refletido sobre práticas que possam aprimorar o ensino e beneficiar a Geração Z, buscando otimizar a aprendizagem de acordo com as necessidades contemporâneas. Tais reflexões originaram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as possibilidades de uso das TDIC e das mídias na construção de conhecimentos em LP nos anos finais do Ensino Fundamental. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. A coleta de dados utilizou análise documental, questionário, observação e análise das mídias produzidas pelos alunos em uma intervenção didática. Selecionou-se uma turma do 9º ano de uma escola pública baseado nos resultados das AAP de 2022. A intervenção envolveu a criação de mídias relacionadas a conteúdos de LP com defasagem nas AAP, seguida por um pós-teste. CAAE 65618622.1.0000.5515 Foi possível constatar a eficácia da intervenção em habilidades de LP que envolveram mídias inovadoras, enquanto abordagens tradicionais, que reproduzem a sala de aula tradicional, tiveram pouco efeito. Isso evidencia a importância de um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, promovendo criatividade e autonomia dos alunos. A integração planejada das TDIC no currículo é crucial para desenvolver habilidades cognitivas, comunicativas e criativas dos alunos, tornando a educação mais acessível e personalizada, preparando os alunos para os desafios contemporâneos do século 21. A produção de mídias digitais enriqueceu o acesso aos multiletramentos, envolvendo diversas linguagens. Os resultados destacam a relevância das TDIC e das mídias para uma educação interativa e criativa, promovendo a construção do conhecimento em LP. A pesquisa ressalta a importância da abertura dos professores para práticas e estratégias de ensino inovadoras alinhadas às necessidades dos alunos da Geração Z. Protocolo CAAE: 65618622.1.0000.5515

PROGRAMAS DE INSERÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE POR MEIO DA REVISÃO INTEGRATIVA

MARIANA FIORIO
HEITOR PERRUD TARDIN

Este estudo está inserido no campo da formação inicial de professores, com foco nos programas que preparam o futuro professor para a prática profissional. Destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e a Residência Pedagógica (RP), por permitirem a integração entre a formação acadêmica e a prática docente. O objetivo geral é contribuir para um entendimento amplo e atualizado dos programas de formação de professores na área da Pedagogia, com foco na RP e no PIBID. Especificamente, busca-se: a) fazer um levantamento das pesquisas que investigam esse campo; b) identificar áreas que necessitam investigação e fornecer subsídios para aprimorar os programas de formação docente para a constituição da identidade do futuro professor e; c) compreender a evolução dos programas no curso de Pedagogia. Este estudo é qualitativo e utiliza a revisão integrativa para resumir o conhecimento atual sobre o tema (RIBEIRO, 2014). Foram coletados dados em três bases de dados: BDTD, Repositório da UNESP e Scielo. Na última base, não foram encontrados trabalhos. Os descritores utilizados foram: "Residência Pedagógica" AND "PIBID" AND "Pedagogia" no período de 2019 a 2023. Entre os 23 estudos alcançados inicialmente, cinco deles foram enquadrados na presente pesquisa e passaram pelas seis etapas da revisão integrativa. Vale ressaltar que 18 foram descartados por repetição ou falta de alinhamento com a temática deste estudo. Dos resultados, cerca de 28% das publicações estão ligadas aos Programas e ao curso de Pedagogia. Em 2021, foram encontrados quatro estudos, enquanto em 2023 apenas um. A maioria das pesquisas são artigos e dissertações, havendo somente uma tese. Logo, encontrou-se três categorias: construção da profissionalização docente; formação colaborativa; e proposta pragmática e acrítica, as quais apontam desde o desenvolvimento da ação profissional do professor a propostas instrumentais e passivas. Concluindo, as pesquisas escolhidas valorizam os programas como ferramenta para a formação de professores e para a profissionalização docente. Contudo, elas também questionam a utilização de abordagens ainda instrumentais e acríticas. Além disso, vale ressaltar que a escassez de estudos sobre a integração do PIBID e RP no curso de Pedagogia revela a necessidade de mais pesquisas nessa área, bem como melhorias significativas nas propostas de indução profissional no curso de formação de professores.

VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DO INTERIOR PAULISTA

MURILO SABBAG MORETTI
CARMEN LÚCIA DIAS
SELMA ALVES DE FREITAS MARTIN

Os profissionais da Educação e a escola são extremamente importantes para o reconhecimento e o enfrentamento da violência contra crianças, tanto dentro quanto fora dela, podendo colaborar com a prevenção e minimização deste problema. Este tema, porém, é muitas vezes negligenciado na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, colaborando com a perpetuação destas situações. Utilizou-se do aporte teórico da formação de professores, da psicologia da moralidade com ênfase na aquisição da autonomia moral como forma de construção de valores éticos e morais, e da violência contra a criança. Desenvolver e avaliar um modelo de intervenção voltado a profissionais da Educação do Ensino Fundamental I que auxilie na prevenção, identificação e encaminhamento de casos de violência, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Trata-se de uma pesquisa do tipo intervenção, em que um programa de formação composto por dez sessões acerca do tema foi desenvolvido e aplicado com articuladores escolares do Ensino Fundamental I de escolas municipais. Para a verificação da eficácia do programa, foi constituído um Grupo Controle, formado por orientadores pedagógicos do Ensino Fundamental I, que não participaram da intervenção. A mensuração dos efeitos da intervenção foi feita por meio de um questionário estruturado, aplicado como pré e pós-teste da intervenção. Tal instrumento foi submetido ao processo Validação de Conteúdo através da análise por juízes com notório saber na área. A pesquisa foi submetida a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), conforme a Resolução 466/2012 da CONEP, CAAE 50338221.6.0000.5515. Os resultados parciais dos questionários foram analisados de forma quantitativa comparando os itens do pré e do pós-testes e contrastando-os com os indicadores obtidos no Grupo Controle. Observou-se, uma melhora do pós-teste em relação ao pré-teste no Grupo Intervenção, no que diz respeito às respostas esperadas para cada item, o que não foi observado no Grupo Controle. Esta pesquisa teve, portanto, como tese principal que uma intervenção de médio prazo com profissionais da Educação pode fornecer a eles os subsídios necessários para o enfrentamento da violência, possibilitando que estes estejam adequadamente preparados para trabalhar com prevenção e reconhecer e lidar com os casos de violência, colaborando para a minimização deste problema ainda muito presente dentro e fora da escola. Protocolo CAAE: 50338221.6.0000.5515

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA OBRA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	1755
AÇÃO E INTERVENÇÃO EM PROJETO DE VIDA E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ALUNOS E PROFESSORES EM ESCOLA ESTADUAL DO PONTAL DO PARANAPANEMA	1756
AÇÕES PEDAGÓGICAS E O LÚDICO NO HOSPITAL: NO HOSPITAL TAMBÉM SE APRENDE	1757
AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO .	1758
ANÁLISE DE JOGOS DIGITAIS E ANALÓGICOS COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: SÍNTESE A PARTIR DE UM E-BOOK INTERATIVO.....	1759
AS PERCEPÇÕES DOS PRECEPTORES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE A ATUAÇÃO DAS RESIDENTES NA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	1760
BODY INTERACT COMO RECURSO DIGITAL PARA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1761
CRIAÇÃO DE HORTA SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	1762
ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DIFICULDADES E FACILIDADES DISCENTES.....	1763
ELABORAÇÃO, REALIZAÇÃO E RESULTADOS DO 1º WORKSHOP DISCENTE DE PESQUISA CIENTÍFICA.....	1764
ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA LIDAR COM COMPORTAMENTOS INTERFERENTES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR	1765
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	1766
FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PARA INCLUSÃO	1767
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA IMPLANTAÇÃO DE PROJETO MUNICIPAL DE COMBATE AO ABUSO E EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TACIBA /SP	1768
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PSICOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	1769
GAMES E FUNDAMENTOS DO ESPORTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?	1770
"JUST DANCE" COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL	1771
O ENSINO DE CONCEITOS ACADÊMICOS MEDIADO PELAS TDIC.....	1772
O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A PRÁTICA DE MATERIAIS MANIPULATIVOS PARA AS GRANDEZAS E MEDIDAS.....	1773
OFICINA CULINÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA RESIDÊNCIA INCLUSIVA	1774
RELATO DE ATIVIDADES FÍSICAS LÚDICAS (BRINCADEIRAS) DESENVOLVIDAS NA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO: ASPECTOS CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS.....	1775
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO DE EXTENSÃO DA BRINQUEDOTECA DA UNOESTE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE	1776
USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA APAE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP: PROMOVENDO A AUTONOMIA E O DESENVOLVIMENTO	1777
WORKSHOP EDUCOMUNICATIVO DE FOTOGRAFIA APLICADO NO COTIDIANO DO PRIMEIRO SETOR.....	1778

A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA OBRA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

NATHALIA GOMES MIAO
JANIELE DE SOUZA SANTOS UCHELLI

Dentro de um contexto representado por inovações, a música vem ganhando mais força e notoriedade dentro das escolas e do desenvolvimento pedagógico em relação à cultura e sociedade. Com o intuito de explorar o campo da arte como desenvolvimento na vida de crianças de zero a dois anos, a música tem influência em vários aspectos como, cognitivo, motor e social. Durante a construção de um trabalho de curso, a pesquisadora teve contato com uma obra sobre educação infantil e o trabalho com a música, e por considerar importante a divulgação desse material, surgiu a necessidade de escrita desse relato para a contribuição dos profissionais que atuam nessa área e que buscam fortalecer o processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas por meio do contato com a música. Descrever a importância da música para o desenvolvimento cognitivo, oral e social das crianças de zero a dois anos, a partir das atividades propostas em uma obra de Teca Alencar de Brito. O relato apresenta uma narrativa descritiva do livro: Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança, da autora Tecla Alencar de Brito (2003), bem como as atividades pedagógicas apresentadas para o trabalho da música para o desenvolvimento das crianças. A obra apresenta propostas pedagógicas para a prática do professor trabalhar a música em sala de aula. A autora comenta sobre a curiosidade das crianças e a dificuldade presente no dia a dia dos professores que acreditam precisar de um roteiro para inserir essa metodologia nas atividades dos pequenos. Foi possível compreender ainda, que as professoras e as crianças acabam não aproveitando o momento de musicalização por, na maioria das vezes, realizar esse trabalho apenas em datas comemorativas. O som, timbre, dicas de atividades para realizar com as crianças são apresentados, além de possíveis perguntas que podem ser realizadas para o desenvolvimento de várias habilidades, além de instrumentos musicais que podem ser realizados construídos com materiais recicláveis.

ACÇÃO E INTERVENÇÃO EM PROJETO DE VIDA E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ALUNOS E PROFESSORES EM ESCOLA ESTADUAL DO PONTAL DO PARANAPANEMA

BRUNO RISSATTO PEREIRA
BRUNO FERREIRA MARTINS
CAMELIA SANTINA MURGO

Este trabalho refere-se ao relato de experiência de um projeto de extensão realizado em uma escola de Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI), localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, entre maio e junho de 2023. A partir de reuniões formativas com a direção e a coordenação da escola, foi estabelecido em comum acordo o objetivo de promover ações de reflexão acerca da disciplina de Projeto de Vida com os professores que a lecionam, bem como realizar atividades e dinâmicas no campo da Orientação Profissional com os estudantes, a fim de garantir qualidade no processo de escolha profissional. Foram realizados cinco encontros com os docentes, sendo quatro individuais e um grupal. Os encontros ocorreram semanalmente e tiveram a duração de uma hora cada, em dia previamente agendado e em sala previamente reservada. Por sua vez, foram realizados seis encontros grupais com os alunos, totalizando quatorze participantes do primeiro ao terceiro ano. Os encontros ocorreram semanalmente e tiveram a duração de uma hora cada, em sala de aula específica que possibilitou a formação de um círculo com os participantes. A partir de discussões acerca da disciplina de Projeto de Vida mediadas por conhecimentos da psicologia e da pedagogia, os professores puderam ressignificar as suas práticas pedagógicas. No tocante à intervenção de Orientação Profissional com os estudantes, os participantes indicaram preferência para os encontros que favoreceram o debate entre eles, possibilitando a troca de experiências e vivências, além de declararem a importância de ações que promovam orientações acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da permanência estudantil. Por conseguinte, foi possível identificar demandas e perspectivas de novos trabalhos com os participantes, estabelecendo: um projeto de formação continuada, com a finalidade de instrumentalizar teórica e metodologicamente os professores para o trabalho educativo em Projeto de Vida; e projetos e ações no campo da Orientação Profissional, a ser realizados com os alunos, relacionando a escolha acadêmica e profissional com a construção dos seus projetos de vida.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

AÇÕES PEDAGÓGICAS E O LÚDICO NO HOSPITAL: NO HOSPITAL TAMBÉM SE APRENDE

LEANDRO MANOEL DE ARAUJO
DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

O presente trabalho é focado no projeto de extensão realizado no Hospital Regional de Presidente Prudente, na ala da pediatria, buscando articular teoria e prática com vistas à um trabalho voltado para humanização, promovido no âmbito hospitalar e constituído por valores pedagógicos contribuindo para que as crianças e os adolescentes internados não sintam tristeza por não estarem onde queriam estar, seja na escola ou em casa. Os trabalhos pedagógicos no ambiente hospitalar possibilitam também que o aprendizado escolar do aluno tenha continuidade, fazendo com que a situação de enfermidade vivenciada seja mais contagiante de modo que os alunos se sintam mais confortáveis. O amparo da humanização não é somente uma situação técnica, mas coloca em primeiro lugar a solidariedade, o respeito e o amor pelo outro, visto que a criança em um estado de "indefesa" procura nos mais velhos carinhos, apoio e compreensão (AMORIN; FERRO, 2007). O estudo tem como objetivo proporcionar conhecimentos sobre a atuação do Pedagogo no ambiente hospitalar. o trabalho do pedagogo que deve ser voltado para o trabalho com práticas pedagógicas pensadas nas características, individualidades e limitações de cada criança que será atendida pedagogicamente no ambiente escolar. As crianças hospitalizadas trazem diferentes dificuldades referentes ao desenvolvimento pedagógico, por isso o professor deve estar preparado para esse desafio, pois muitas vezes as crianças estão no mesmo ano escolar, mas apresentam problemas de aprendizagem diferenciados, o que exige mais do pedagogo, frente as práticas pedagógicas. Em conjunto com a família, os pedagogos que atuam no ambiente hospitalar além de mediar o processo de aprendizagem dos pacientes, também devem transmitir energias positivas e demonstrar todo afeto possível para que os momentos ruins passados durante o tratamento não afetem o futuro escolar e social da criança. Os resultados são positivos tanto para as crianças, como para suas famílias com a intenção de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram e também para a formação dos acadêmicos, onde conseguem perceber a importância de um trabalho multidisciplinar dentro do ambiente hospitalar. Conclui-se que o pedagogo quando atua dentro do ambiente hospitalar desenvolve um papel de extrema relevância pois motiva o cognitivo, trabalha a criatividade, preparando esse aluno/paciente para retornar à escola.

AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO

BRUNO RISSATTO PEREIRA
CAMELIA SANTINA MURGO
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

O presente trabalho diz respeito a um relato de experiência de ensino realizada na XXIV Jornada de Educação e XXIV Simpósio de Iniciação Científica da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), em maio de 2023, no formato de minicurso, com o título: "A afetividade nos processos de ensinar e de aprender". As atividades ocorreram mediante aula expositiva dialogada e estiveram fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, a sistemática de atuação percorreu três momentos, tendo como eixo norteador os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), teorizados por Lev Vigotski. O primeiro momento foi caracterizado pela investigação sobre os conhecimentos atuais dos estudantes no tocante aos conceitos de cognição e afeto, bem como suas relações e implicações no processo de ensino e aprendizagem. O segundo momento foi destinado à exposição do conteúdo, tendo como base os conhecimentos prévios dos discentes e as vias possíveis para a apropriação da temática. Em geral, foram abordados os seguintes assuntos: a) psiquismo humano: funções cognitivas e afetivas; b) afetividade: teorias dualistas e monistas em filosofia e psicologia; unidade entre razão e emoção; definição de emoção, sentimento e paixão; relações entre afetos, necessidades e motivos da atividade; e c) decisões e ações pedagógicas que impactam afetivamente no processo educativo. Por fim, o terceiro momento da exposição foi caracterizado pela abertura a perguntas e comentários pelos participantes. Nesta última etapa, houve acentuada participação pela maioria dos estudantes, sendo possível identificar quais aspectos do conteúdo haviam sido apropriados por meio de comentários, e quais aspectos estavam em vias de aprendizagem mediante questionamentos, o que possibilitou intervenções diretas e pontuais de acordo com as necessidades postas. Concluímos que o minicurso realizado produziu inquietações, reflexões e possibilidades de aplicação prática por meio de exemplos. Houve comentários positivos de alunos e professores presentes, bem como solicitações para indicação de bibliografia específica e para o aprofundamento da temática mediante novas exposições. Assim, este trabalho permitiu constatar a importância da transmissão de conhecimentos sistematizados tais como a ciência psicológica e a filosofia, tendo o professor como o agente principal dessa mediação.

ANÁLISE DE JOGOS DIGITAIS E ANALÓGICOS COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: SÍNTESE A PARTIR DE UM E-BOOK INTERATIVO

TALITA MARIA SOUZA SANTOS
JANIELE DE SOUZA SANTOS UCHELLI
MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

Permeada pela cultura digital, a sociedade está cada vez mais imersa em situações que envolvem os jogos, dentre eles, os educativos, voltados para a funcionalidade educacional e promoção de experiências de ensino e aprendizagem. Juntamente, destaca-se a utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem com foco em uma aprendizagem ativa e prazerosa. Estudos da área destacam inúmeras possibilidades educacionais contidas na utilização de jogos, sejam eles analógicos ou digitais, pois o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, ele transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Desse modo, destacamos a importância das funções executivas nos jogos, que são habilidades cognitivas de alto nível que controlam o tráfego de informações no cérebro, especialmente quando estamos envolvidos na execução de atividades. É necessário identificar necessidades ou déficits para estimular, além de considerar todas as possíveis adaptações (físicas ou não) e estratégias de ensino para dar autonomia aos estudantes. Apresentar a descrição da construção de um e-book como produto educacional, voltado à disseminação de modelos e estratégias que contribuem para a prática de profissionais e pesquisadores que atuam na área da Educação Especial e Inclusiva. O e-book é resultado de uma disciplina vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado. A partir de sínteses reflexivas, foram descritas as propostas de doze conferencistas em seis diferentes conferências, vinculadas a um ciclo de conferências organizado por um grupo de estudos e pesquisa, com a temática: Análise de Jogos Digitais e Analógicos como Tecnologia Assistiva na Educação Especial, qual se fez título do e-book. Construído na plataforma Canva, o e-book foi organizado em pdf e pretende ser divulgado em revista científica. No produto, os autores apresentam os conceitos metodológicos e práticas que foram discutidos no contexto da Educação Especial e Inclusiva. O e-book é composto por um sumário interativo, apresentação e uma descrição narrativa das webconferências, bem como o link de acesso para cada uma delas, que direciona para o canal do Youtube. Foi possível organizar um material didático e prático para acesso da comunidade com propostas teórico-práticas para o desenvolvimento e treinamento de estratégias e funções executivas para a utilização de jogos e recursos de Tecnologia Assistiva, como proposta de intervenção junto aos estudantes.

AS PERCEPÇÕES DOS PRECEPTORES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE A ATUAÇÃO
DAS RESIDENTES NA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

Este trabalho é fruto do subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP) e em desenvolvimento desde novembro de 2022 pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus de Marília-SP, contando com participação de dezessete alunas residentes, um docente orientador (da Universidade) e quatro professores preceptores (da Educação Básica). Tem como objetivo discutir a atuação das residentes no processo de elaboração da Sequência Didática a partir do olhar dos preceptores, desvelando dificuldades, facilidades e conquistas. O relato parte das narrativas dos quatro preceptores sobre o desempenho das 17 residentes registradas nos diários de aula sobre a experiência de acompanhamento e orientação da elaboração da Sequência Didática, ocorrida de maio a junho de 2023. Os dados demonstram que a principal dificuldade das residentes presente em diversos relatos dos preceptores diz respeito à adequação do conteúdo programado para a aula ao tempo de duração estipulado para a mesma. A questão do tempo configura-se como umas das habilidades cruciais e decisivas de um adequado planejamento de ensino. Entretanto, como esta só se desenvolve com a experiência docente, é natural e justificável que as residentes tenham encontrado tal dificuldade por estarem em processo inicial de formação. Quanto às facilidades, sobressaiu no conjunto dos relatos o fato das residentes já conhecerem a turma. Isso se deve, sem dúvida, ao período inicial de imersão das discentes no contexto escolar e na sala de aula ocorrido antes de realizarem a atividade de planejamento de ensino para exercerem a regência de classe, umas das dimensões essenciais estabelecidas pelo PRP para garantir uma consistente ambientação do professor em formação no seu futuro lócus de atuação profissional de modo a compreender desde cedo toda a sua complexidade e gama de desafios, afim de evitar posteriormente o chamado "choque de realidade" e possível abandono da profissão. Por fim, como grande conquista das residentes, os preceptores apontaram majoritariamente que elas conseguiram elaborar ao final do processo uma Sequência Didática organizada e adequada para efetiva aplicação na turma correspondente. Conclui-se que as residentes conseguiram elaborar plenamente suas Sequências Didáticas, conectando sob um tema integrador um conjunto de conteúdos e atividades didáticas de forma interdisciplinar para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

BODY INTERACT COMO RECURSO DIGITAL PARA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO
EM ENFERMAGEM

CARLOS WILLIAN ZANELATO SOUZA
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

Esta experiência trata-se do uso de um recurso digital intitulado Body Interact do qual foi utilizado como instrumento de avaliação de competências no curso Técnico em Enfermagem de uma instituição de ensino localizada no interior do estado de São Paulo. O objetivo foi apresentar o recurso digital como estratégia para avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos da turma frente ao atendimento ao cliente com hipoglicemia. Participaram da atividade os 15 estudantes matriculados na turma da qual o pesquisador compõe o corpo docente. Inicialmente, os estudantes tiveram contato com os conteúdos da temática por meio de aulas expositivas e dialogadas, além de poderem desenvolver habilidades por meio da realização de procedimentos voltados ao teste de glicemia capilar, que consiste na verificação dos níveis de glicose no sangue por meio de uma punção, da qual é utilizado um glicosímetro que realiza a leitura e fornece os resultados. Após, os estudantes foram imersos no ambiente digital do Body Interact do qual trata-se um software que permite simulações, sendo caracterizado pela unidade do paciente que consiste em ações voltadas a detecção de alterações fisiológicas, bem como intervenções assistenciais, sendo possível a escolha de diversos casos, como o em questão, da hipoglicemia. Os participantes demonstraram não conhecer a estratégia apresentada e forneceram feedback positivo sobre a maneira pela qual foram trabalhados os conhecimentos, compreendendo que há a possibilidade de aplicação em outras turmas e que foi de grande contribuição este aprendizado para o desenvolvimento profissional. Dessa maneira, entendemos que para superação dos problemas educacionais, torna-se necessário 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.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

CRIAÇÃO DE HORTA SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

DIEGO ARIÇA CECCATO

JULIANA ELIAS SABAG

SUSY DARLYN DE LIMA SANTOS SILVA

A aprendizagem baseada em projetos é uma forma de fomentar a autonomia do estudante, a capacidade de resolução de problemas e criação de soluções para questões que afetam o seu cotidiano. Essa metodologia foi utilizada na disciplina de Educação Ambiental e Sustentabilidade na qual foi desenvolvido um projeto de uma horta no ambiente escolar. Os objetivos da atividade foram possibilitar a discussão com crianças de diversas questões tanto ambientais quanto sobre a alimentação, trabalhar habilidades motoras e conceitos como grande e pequeno; em cima e embaixo; e dentro e fora, além de inúmeras possibilidades de matérias que podem ser aprofundadas através do projeto. A atividade foi desenvolvida na escola EMEIF Professora Aparecida Marques Vaccaro, em Álvares Machado-SP, com a sala do Pré-II do período vespertino. Em um primeiro momento, a ação desenvolvida foi uma conversa para os alunos expressarem o que sabiam sobre o meio ambiente, a importância de cuidar dele e a importância de uma alimentação saudável. Prosseguindo, foram entregues panfletos detalhados sobre como cuidar do pé de alface, a verdura escolhida para iniciarmos a horta, tendo em vista que, devido às limitações da escola, os alunos precisaram levar o vaso em que plantaram a muda para casa. Após uma breve explicação sobre como iriam plantar, seguiu-se com os alunos para a área externa onde cada um plantou a própria muda de alface. Ao longo do semestre observou-se que os alunos já interagiram mais sobre a importância do meio ambiente e expuseram o que aprenderam. Continuamos acompanhando o progresso dos alunos e recebemos o relato de uma mãe sobre o filho ter pedido para os pais começarem uma horta em casa, mostrando como a atividade foi bem sucedida já que conseguimos atingir os alunos provocando mudanças no comportamento deles até mesmo em casa.

ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DIFICULDADES
E FACILIDADES DISCENTES

SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

Este trabalho deriva do subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) integrando a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e em desenvolvimento desde novembro de 2022 pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus de Marília-SP, contando com participação de dezessete alunas residentes, um docente orientador (da Universidade) e quatro professores preceptores (da Educação Básica). Tem como objetivo precípua identificar e analisar as principais dificuldades e facilidades das discentes de Pedagogia durante o processo de elaboração de uma Sequência Didática, atividade desenvolvida em parceria com a escola-campo do projeto na referida cidade e com o acompanhamento e orientação direta dos preceptores, sob a correspondente supervisão do orientador da Universidade responsável pela coordenação do subprojeto. O presente relato, de abordagem qualitativa, ancora-se nas narrativas das 17 residentes participantes do subprojeto (quinze bolsistas e duas voluntárias) registradas em seus respectivos diários de aula sobre a experiência de imersão no cotidiano escolar e de posterior elaboração da Sequência Didática em parceria com o professor preceptor responsável pela sala de aula, que ocorreu entre os meses de maio e junho de 2023. Os dados permitiram identificar como principais dificuldades, dentre outras: a definição de atividades dinâmicas e atrativas; a elaboração de propostas avaliativas não tradicionais e a promoção da interdisciplinaridade. Por outro lado, a facilidade que mais emergiu do conjunto dos relatos foi a definição do tema geral da Sequência Didática. É possível concluir, portanto, que tais dificuldades, além de expressarem uma boa dose de criticidade com relação a uma prática pedagógica tradicional, decorrem justamente da ausência dos chamados "saberes da docência", os quais são imprescindíveis para a consecução de um bom planejamento de ensino mas que só se desenvolve com a experiência, corroborando ainda mais a importância do acompanhamento e orientação do professor em formação por um docente em exercício e com ampla e rica experiência para compartilhar, o que se coaduna sobremaneira com os nortes formativos propostos pelo PRP.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

ELABORAÇÃO, REALIZAÇÃO E RESULTADOS DO 1º WORKSHOP DISCENTE DE PESQUISA CIENTÍFICA

ANDRESSA PEREIRA DE SOUZA

BRUNO FERREIRA MARTINS

DAYANE DE OLIVEIRA PINTO SILVA HERNANDES

JOAO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

O presente relato de experiência descreve uma iniciativa extensiva intitulada 1º Workshop Discente de Pesquisa Científica, organizado pelos representantes discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. Esse Workshop foi concebido com base na observação e demandas espontâneas compartilhadas de discentes de diferentes programas de graduação e pós-graduação. O objetivo da iniciativa consistiu em proporcionar aos estudantes de graduação e pós-graduação um complemento aos estudos das disciplinas obrigatórias, para que alcancem uma produção científica atualizada e de qualidade. A iniciativa foi estruturada em duas oficinas: a primeira, Escrita de Alto Impacto (Escrita Científica para Artigos; Publicações, Revisão e Padronização dos textos); a segunda, Pesquisa Intervenção (Etapas necessárias para o Desenvolvimento, Adaptação e Validação de Intervenções); e foram realizadas no mês de outubro e novembro do ano de 2022, cada uma com duração de 1h30min. A participação envolveu um total de 113 inscritos para a primeira oficina e 110 para a segunda, tanto nacionais quanto internacionais. Os interessados inscreveram-se gratuitamente preenchendo um formulário online. As oficinas foram ministradas por discentes de Doutorado provenientes de Instituições de Ensino Superior Públicas, utilizando a plataforma Google Meet para realização de sessões online e ao vivo durante o período noturno. Durante essas oficinas, foram produzidas informações técnicas relevantes para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Após o término do Workshop, os participantes foram convidados a preencher um questionário de avaliação do evento por meio de um formulário online. Os resultados revelaram que 100% dos participantes expressaram expectativas positivas em relação às temáticas exibidas nas oficinas, o formato remoto e ao evento em geral. Além disso, 80% dos respondentes consideraram positiva a duração das oficinas, enquanto 90% classificaram adequado o horário noturno das sessões. Esses resultados indicaram que há uma demanda por oficinas temáticas para discentes de graduação e pós-graduação, a fim de aprimorar suas habilidades na produção científica. O intervalo entre as oficinas, a duração e o formato remoto foram bem recebidos. Isso permitiu alcançar participantes em diversas localizações geográficas. Concluímos que a promoção de iniciativas semelhantes é um avanço acadêmico e científico.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA LIDAR COM COMPORTAMENTOS INTERFERENTES DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE ESCOLAR

DANIELA FERREIRA SEVERINO NEVES
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

A inclusão de estudantes com TEA na escola é desafiadora devido aos comportamentos interferentes que afetam sua participação e aprendizado. Estratégias eficazes são essenciais para estabelecer um ambiente inclusivo e promover seu desenvolvimento pleno, elas referem-se a abordagens específicas e planejadas destinadas a alcançar objetivos ou resolver problemas. Neste relato, compartilharei uma experiência bem-sucedida de implementação de estratégias para mitigar esses comportamentos, destacando a importância da compreensão, comunicação e apoio emocional. Descrever a jornada bem-sucedida de implementação de estratégias eficazes para lidar com comportamentos interferentes em estudantes com TEA no âmbito escolar. As metas incluem levantar as demandas escolares, capacitar educadores, fornecer suporte emocional e prático, criar um ambiente previsível e seguro, utilizar abordagens comportamentais positivas e promover a colaboração com as famílias para garantir uma inclusão efetiva. Realizamos uma pesquisa para identificar as demandas específicas e a partir dos resultados desenvolvemos um programa de capacitação de professores que abordou as características do autismo e as possíveis causas dos comportamentos interferentes. Isso gerou empatia e conscientização sobre as necessidades únicas destes estudantes. Implantamos sistemas de comunicação suplementar alternativa e rotinas visuais mais estruturadas, para auxiliar na compreensão das atividades diárias criando um ambiente previsível e seguro, possibilitando a comunicação e compreensão e reduzindo a ansiedade dos estudantes. Criamos espaços sensoriais para permitir a autorregulação, evitando sobrecargas sensoriais, adotamos abordagens da Intervenção Comportamental Positiva, enfocando o reforço positivo e a substituição de comportamentos indesejados. Mantivemos comunicação constante com as famílias para compartilhar estratégias eficazes e fortalecer o suporte na escola e em casa. As estratégias implementadas promoveram a diminuição significativa dos comportamentos interferentes e um aumento na participação ativa dos estudantes nas atividades escolares. A abordagem holística, que considerou as necessidades educacionais e emocionais dos estudantes, criou um ambiente inclusivo e respeitoso de aprendizado. Através da conscientização, adaptação e colaboração, estabelecemos um ambiente onde os estudantes puderam prosperar e alcançar seu potencial máximo, independentemente de suas diferenças.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

MICHELLE DELFITO
CAMELIA SANTINA MURGO

A acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda são desafios a serem enfrentados, se mostram incipientes a democratização do acesso e a sua permanência. Este estudo busca discutir e relatar a experiência da autora, uma pós-graduanda com paralisia cerebral em um programa de mestrado em Educação. Sendo a importância das ações afirmativas na promoção de condições acessíveis, porém, ressalta a necessidade de avanços na estrutura e no pensamento crítico dos próprios alunos em relação ao capacitismo. Quanto à experiência da autora, que possui graduação em Psicologia e Pedagogia, aos trinta anos, depois de uma trajetória intensa de estudos e desafios, devido à paralisia cerebral, ingressou em 2023 num Programa de mestrado em Educação. Estando há seis meses no PPGE, percebe o quanto a universidade ampliou seus pensamentos, até mesmo em relação a sua deficiência, porém, há muita coisa a ser realizada em relação à acessibilidade e pensamentos críticos dos próprios alunos sobre o capacitismo. Uma busca em bases de dados nas áreas da Educação e Psicologia, periódicos dizem que nos últimos anos os estudos sobre pós-graduação e pessoas com deficiência vem crescendo, fazendo com que se dê mais atenção em ambiente universitário para a falta de estrutura e preparo dos profissionais, os tornando mais acessíveis e democrático, colaborando para uma desconstrução dos paradigmas sociais. Embora a instituição de ensino valorize a transformação e tenha um olhar atento e respeitoso para pessoas com deficiência, é verificada a necessidade contínua de tornar o ambiente acadêmico mais acessível. É triste saber que atualmente pessoas com deficiência, são obrigadas a enfrentar mais obstáculos e passar por tantos inconvenientes para realizarem seus sonhos. Ser uma pessoa com deficiência, em um mestrado em educação, onde as pessoas estudam e falam sobre isso quase o tempo todo, é uma grande responsabilidade, pois temos que mostrar a nossa visão, a realidade, e isso muitas vezes não condiz com a realidade apresentada, mas também é importante e satisfatório saber que muito mais pessoas estão preocupadas em fazer exercer os direitos e o bem-estar das pessoas com deficiência. Apesar disso, no dia a dia na vida acadêmica, enfrenta barreiras arquitetônicas, estruturais e atitudinais, para estar em um ambiente que gosta, onde realiza sua vocação.

FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PARA
INCLUSÃO

ALESSANDRA DE SOUZA SETÚVAL
CAMILA RODRIGUES COSTA

Esta experiência trata-se de uma Formação Continuada Colaborativa, aos professores que atuam no ensino fundamental 2 e médio da rede estadual de um pequeno município do interior paulista, durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). O convite para esta formação surgiu através da diretora da unidade escolar, preocupada com o aumento na demanda de matrículas dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, o que estava gerando insegurança e muitas dúvidas tanto na gestão e com os professores. Assim, sendo professoras e pesquisadoras da Educação Especial e Trabalho colaborativo, temos o objetivo de relatar a possibilidade de formação continuada colaborativa aos professores da rede Estadual de Ensino nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Os encontros de formação ocorrem de forma híbrida (uma formadora presencial e a outra em vídeo-chamada). Para entender a necessidade dos professores foi elaborado um questionário no Google Forms com objetivo de: verificar se os professores possuem Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial em suas turmas; Identificar se os professores contam com algum tipo de apoio para incluir os Estudantes do Público-alvo da Educação Especial; e identificar as necessidades formativas dos professores para atuarem com os Estudantes do Público-alvo da Educação Especial. Este foi enviado a juízes experientes na área da Educação Especial para validarem. O questionário foi enviado aos professores no primeiro encontro. Após aplicação e análise, pudemos decidir os temas: O que é o Atendimento Educacional Especializado? Política Nacional de Educação. A função do professor de Educação Especial. Quem é o Público-alvo da Educação Especial. Os demais temas foram sobre definições das deficiências, suas causas, diagnósticos e características; Libras: legislação; sinais do alfabeto, números. Dicas de convivência; Alfabeto Braille; Estratégias de Sinalização Espaços Físicos; Tecnologia Assistiva: estratégias e recursos para sala de aula; Comunicação Alternativa e Aumentativa; Como avaliar a aprendizagem. e Estudos de casos dos futuros estudantes com deficiência para o ano de 2023. A equipe gestora e os professores puderam durante a formação esclarecer suas dúvidas e anseios ampliando seus saberes, sentindo-se mais preparados com os novos conhecimentos adquiridos através de diálogos formativos nos ATPC.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA IMPLANTAÇÃO DE PROJETO MUNICIPAL DE COMBATE AO ABUSO
E EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TACIBA /SP

VANESSA ANANIAS MALACRIDA

O Projeto de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no município de Taciba foi idealizado a partir da minha experiência como presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente no contexto do diagnóstico para elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) vigente. A necessidade de formação continuada dos educadores para atuarem na prevenção e combate foi observada quando solicitei ao Conselho Tutelar o levantamento sobre as ocorrências, constatando a incidência de casos de abuso sexual e uso de drogas, muitas vezes associados, em que adolescentes se relacionavam sexualmente em troca da droga, ou ainda, sob efeito de bebidas alcoólicas ou drogas ilícitas se tornavam vítimas. A necessidade de uma ação de intervenção e sensibilização dos educadores, da família e da sociedade sobre a situação de vulnerabilidade deu origem ao projeto que passou pelas etapas de acordo com os objetivos: 1. Mobilizar e sensibilizar; 2. Estimular a sociedade em geral a assumir a responsabilidade com a proteção integral dos direitos de nossas crianças e adolescentes; 3. Capacitar para identificação de casos de abuso. 4. Capacitar para ações de prevenção com atividades diretamente com as crianças e as famílias. 5. Instituir e implantar o projeto nas escolas por meio de Lei Municipal. 6. Divulgar a rede de proteção da criança e do adolescente bem como o disque denúncia (Disk 100). No processo de elaboração do PME, sugeri inclusão na Lei Municipal do projeto de combate ao abuso e exploração de crianças e adolescentes. Desde 2015, o tema é obrigatoriamente trabalhado em todas as unidades escolares, a implantação foi precedida pelas etapas descritas acima. Ministrei por meio da Secretaria Municipal de Educação a formação continuada aos educadores, palestras aos pais e live direcionada à população. As formações atingiram o objetivo de formar multiplicadores, sendo reproduzidas em HTPC e atualizadas a cada ano pelos coordenadores pedagógicos, incluindo sugestões práticas, materiais de apoio e estudo para identificação de sinais de abuso. Periodicamente é trabalhado o manual "O segredo de Tartarina". Neste tempo ficou clara a importância do projeto, infelizmente todos os anos são identificados casos suspeitos. Os relatos mostram que as crianças compreenderam a temática e os próprios alunos se tornaram multiplicadores das ações de prevenção e combate juntamente com os professores, contribuindo com a rede de proteção.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral (on-line)

Educação

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PSICOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

BRUNO RISSATTO PEREIRA
IGOR COSTA PALO MELLO
CAMELIA SANTINA MURGO

Neste trabalho, apresentamos um relato de experiência de ensino realizada por meio do estágio de docência na disciplina "Fundamentos Epistemológicos da Psicologia" do curso de Psicologia da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), no 2º semestre letivo do ano de 2022. O estágio ocorreu como parte dos requisitos obrigatórios referente à condição de bolsista integral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição. As atividades tiveram como objetivo propiciar uma vivência de ensino presencial em nível superior mediante aulas expositivas dialogadas. Em sua maior parte, os encontros foram conduzidos pelo professor responsável, abrindo momentos para que o estagiário realizasse breves exposições, comentários e reflexões acerca das temáticas trabalhadas, com o intuito de enriquecer o conteúdo, bem como estimular o pensamento dos estudantes e sanar as suas dúvidas. Já em duas aulas específicas, a dinâmica foi invertida: o estagiário foi o responsável pela condução da temática, tendo o professor como o seu auxiliar. Em geral, a disciplina teve como eixo norteador dois aspectos: 1) Caracterizar a epistemologia como campo de estudos sobre a ciência e situá-la em relação à Psicologia em sua diversidade de propostas teórico-metodológicas; e 2) Oferecer subsídios para que o aluno compreenda a relação entre senso comum e ciência, conceitue a epistemologia no campo das ciências naturais e humanas e, em especial, no campo do conhecimento psicológico. Desse modo, foi possível abordar concepções como o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico e dialético - tema conduzido pelo estagiário - vinculados aos campos da Psicologia. O estágio possibilitou uma vivência de ensino em nível superior, favorecendo a aprendizagem de conhecimentos e procedimentos didáticos. Os objetivos de produzir reflexão, relacionar os conteúdos a implicações práticas, produzir e aplicar atividade avaliativa, assim como sanar algumas dúvidas dos alunos durante as aulas foram atingidos. Ao final das exposições conduzidas pelo estagiário, houve comentários positivos pelos alunos e pelo professor responsável pela disciplina no tocante às decisões e ações pedagógicas efetivadas. Concluímos que o estágio de docência possibilita ao discente da pós-graduação *stricto sensu* a apropriação e objetivação de conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho docente em nível superior.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

GAMES E FUNDAMENTOS DO ESPORTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

ERIC BARROS OLIVEIRA

As tecnologias digitais vêm se aprimorando, de forma a influenciar na condição de aprendizagem dos alunos, positiva e negativamente. Diante disso, muitos desafios se colocam no horizonte do trabalho docente. O objetivo desse trabalho é demonstrar como a relação entre conteúdos metodológicos e tecnologias podem favorecer o aprendizado das crianças. As ações propostas foram realizadas numa escolinha de futebol, localizada na zona norte da cidade de Marília. A turma escolhida para essa intervenção tem cerca de 25 alunos, que apresentavam extrema dificuldade conceitos básicos do futebol como a marcação e o posicionamento em campo. A grande maioria dos alunos nunca tiveram contato anterior com futebol, sendo essa sua primeira experiência com o esporte. Considerando o contexto da pandemia, muitos alunos tiveram pouco ou nenhum contato com o mundo exterior, além de terem a escolaridade seriamente prejudicada, graças ao fechamento das escolas, incluindo as de futebol, e realização de atividades online. Ao mesmo tempo, muitas crianças estabeleceram uma relação mais assídua com aparelhos celulares e videogames, entre eles os jogos de tiro em primeira pessoa, como Valorant e Counter Strike, e os Battle Royale, como Free-Fire e Fortnite. Durante o planejamento das atividades, os conceitos de "trade" e "zona segura" foram transportados para os treinos de futebol, de forma a utilizar analogias e favorecer a assimilação dos conteúdos. A "zona segura", nos jogos de Battle Royale, nada mais é que um círculo que diminui com o tempo e delimita o espaço no mapa onde haverá presença dos players. Pensando na compactação do time durante uma partida de futebol, para que se utilize melhor os espaços do campo, tanto no ataque quanto na defesa, os alunos passaram a considerar um raio de aproximadamente 15 metros a partir da bola, onde todos do time deveriam estar posicionados, como se estivessem numa zona segura. O conceito de "trade" em jogos de tiro, se caracteriza pela cobertura de um parceiro de equipe, para que, em caso de eliminação, haja uma troca rápida, evitando a superioridade numérica do time adversário. A partir disso, tal conceito foi utilizado para potencializar as situações de jogo que exigissem cobertura dos companheiros de equipe. Após apresentação e aplicação desses conceitos, a partir da transposição didática dentro do universo prático do futebol, foi perceptível a melhora da turma em relação às demandas anteriormente identificadas.

"JUST DANCE" COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

JOYCE CRISTINA CLARO MENOTI

ADEMIR FARIA PIRES

IEDA PARRA BARBOSA RINALDI

A dança é uma das seis unidades temáticas da Educação Física (EF) escolar e para que o seu ensino seja significativo, a escola deve apresentar-se como espaço propício para estudá-la com profundidade, a fim de entendê-la enquanto linguagem (Marques, 2007). Nesse sentido, alguns desafios devem ser superados haja vista que a dança enquanto conhecimento da cultura corporal humana encontra diversas barreiras para seu ensino na escola, como a reprodução de pensamentos sexistas e a redução do seu papel pedagógico (Reis, 2017). Destarte, esse relato de experiência objetiva apresentar percepções docentes sobre a utilização do "just dance" como estratégia pedagógica nas aulas de EF nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Como resultados, elencamos que deve ser oportunizado ao aluno, possibilidades de movimentar-se, expressar-se e organizar-se para a dança de modo seguro, que valorize seus movimentos corporais e que não o exponha. Sendo assim, o jogo de vídeo game "just dance" que dispõe de diversas danças, categorizadas em níveis fáceis e difíceis e contabiliza a pontuação dos jogadores por meio da captação dos seus movimentos corporais, demonstrou-se ser uma estratégia didática interessante para iniciar o ensino da dança na escola com a reprodução de coreografias. Isso, se deve ao fato de permitir até 4 jogadores por rodada, os quais estão concentrados em visualizar as coreografias apresentadas no vídeo para reproduzi-las e não se sentirem expostos. Outras variações experienciadas foram a reprodução por todos os alunos ao mesmo tempo, sem a contabilização dos pontos e a utilização de coreografias em que os personagens do jogo interagem entre si, compondo passos coletivamente. Elas se demonstraram ainda mais efetivas, haja vista os alunos participaram com maior envolvimento contrapondo-se à barreiras sexistas, antes observadas. Para os anos iniciais, utilizamos coreografias de níveis fáceis e que apresentavam personagens lúdicos e, para os anos finais, inicialmente, utilizamos coreografias fáceis e depois coreografias difíceis com músicas presentes no repertório cotidiano dos alunos. Concluímos que "just dance" deve ser uma estratégia utilizada apenas quando tratar-se da reprodução de coreografias e que o ensino da dança deve ir além e considerar a recriação, a criação e o improviso, constituindo-se uma estratégia pedagógica inicial, para posterior aprofundamento da dança.

O ENSINO DE CONCEITOS ACADÊMICOS MEDIADO PELAS TDIC

MARIA APARECIDA DOS REIS
ANDRÉA LUCIANE ALBANO NUNES

O ensino de conceitos mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma das vertentes de pesquisa bem complexa, pois, envolve alguns princípios no processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, é necessário que a escola, como espaço de construção do conhecimento formal, se proponha desenvolver o conhecimento acadêmico, pautado na lógica e na linguagem científica, a partir dos conhecimentos prévios do aluno. Bem como, possibilitá-lo ter consciência de suas lacunas de aprendizagem. A partir desses princípios, criar situações de aprendizagem com diferentes estratégias de ensino. Uma vez que, a abstração desses conhecimentos só ocorre quando tais conceitos possuem relação com o cotidiano de quem aprende. Portanto, é pertinente abordar o ensino mediado pelas (TDIC), em virtude de toda a conectividade em que o aluno está inserido. Diante disso, relatamos uma experiência do ensino de conceitos acadêmicos mediado pelas TDIC, na perspectiva de que a apropriação dos conceitos de gêneros textuais, com ênfase no texto dissertativo/argumentativo, fosse de forma significativa. O Objetivo desse relato foi mostrar a importância da interface das TDIC com o ensino de conceitos acadêmicos a partir conhecimentos prévios dos alunos. As aulas foram desenvolvidas em uma escola privada em um município no estado de Mato Grosso, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Em parceria com a professora regente, por não conhecer todos os alunos, solicitamos que se apresentassem, porém, não de uma maneira tradicional, mas, que escrevessem no mural virtual (Padlet). Para ter uma noção dos conhecimentos prévios dos alunos, elaboramos questões no Mentimeter e dialogamos diante de suas respostas. Para a construção do texto dissertativo/argumentativo, usamos o Google Drive, para desenvolverem um texto colaborativo. Com essa metodologia podemos inferir que a aprendizagem foi significativa, as ideias expressas simbolicamente nas aulas relacionavam com às informações prévias dos alunos. Foi possível, também, perceber a complexidade que o ensino de conceitos mediados pelas TDIC requer. No entanto, pode-se concluir que essa interface é possível, desde que haja planejamento, objetivos claros e infraestrutura, tanto pedagógica quanto tecnológica. Mas, que acima de tudo, o aluno esteja na centralidade do processo educativo.

O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A PRÁTICA DE MATERIAIS
MANIPULATIVOS PARA AS GRANDEZAS E MEDIDAS

JANIELE DE SOUZA SANTOS UCHELLI

AMANDA ELISA BET

HIAGO LOPES ARO

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) é um local de interação e conhecimentos matemáticos entre professores e alunos. Lorenzato (2009, p.7) afirma que é "um espaço para facilitar tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender". Dessa forma, foi proposto em uma disciplina denominada Grandezas e Medidas de um curso de Especialização em Ensino de Matemática EaD, a criação de um LEM que teve a duração de um mês. Medir é essencial, e por isso é importante estimular a aprendizagem dos saberes que envolvem as grandezas e as medidas com atividades práticas e que aplicam seus conceitos na resolução de problemas. Apresentar a construção de atividades manipulativas de baixo custo e propostas de ensino para a prática de conteúdos que envolvem os temas de Grandezas e Medidas em um LEM. As atividades foram divididas em três etapas: Planejamento da proposta; Elaboração do material didático manipulativo e Procedimentos para utilização do material com orientações didáticas e metodológicas para o professores de Matemática. Foram elaboradas 4 propostas: Introdução ao Conceito de Medidas - com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre o processo de construção dos padrões de medidas utilizados no cotidiano; Organizador de objetos e suas unidades de medida - com o objetivo de classificar e organizar objetos de acordo com a sua unidade de medida (quilogramas, metros e litros); Balança de dois pratos - com o objetivo de comparar a massa dos objetos e compreender o funcionamento da igualdade, e Grandezas e seu instrumento de medição - com o objetivo de compreender o conceito de grandezas e identificá-las e identificar os instrumentos que são utilizados para cada medida. Os materiais manipulativos tiveram em sua composição materiais de baixo custo. As propostas foram construídas pelos alunos da disciplina e apresentados no "LEM" por meio de uma webconferência. Como forma de compartilhar com a comunidade os resultados do LEM, foi elaborado um livreto com a descrição das atividades com articulação às habilidades da Base Nacional Comum Curricular. Foi possível construir atividades manipulativas com materiais de baixo custo e que abordam conceitos de extrema importância para o entendimento de conceitos matemáticos, especificamente as temáticas de grandezas e medidas. Por meio do livreto é possível contribuir com a prática dos professores de Matemática.

OFICINA CULINÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA RESIDÊNCIA INCLUSIVA

GIOVANNA RUIZ PEGORARO
LUCILENE ADELIA DE OLIVEIRA
CRISTIANE MARTINEZ RUIZ PEGORARO

A Residência Inclusiva é uma unidade que oferta Serviço de Acolhimento Institucional, no âmbito da Proteção Social Especial de Alta Complexidade do SUAS-Sistema Único de Assistência Social. O serviço é destinado a jovens e adultos com deficiência física e/ou intelectual, cujos vínculos familiares estejam rompidos ou fragilizados, que não dispõem de condições de autossustentabilidade, de retaguarda familiar temporária ou permanente ou que estejam em processo de desligamento de instituições de longa permanência. Em abril de 2023 foi inaugurada, em Presidente Prudente, uma nova Residência Inclusiva para acolher este público. O local tem como gestor o "Instituto Elas". Esse espaço pode abrigar 10 indivíduos, mas no momento conta com 3 do sexo masculino e 2 feminino, que completaram 18 anos e são oriundos de abrigos de longa permanência. Esses acolhidos têm a sua disposição uma equipe multidisciplinar (psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional e cuidadores), alimentação e abrigo. Frente aos objetivos que contemplam o plano de trabalho desenvolvido pelo Instituto aos moradores da casa, juntamente com o que é sabido a respeito da culinária que é considerada uma prática social, que agrega conhecimento e proporciona trocas de experiências sobre alimentação e nutrição entre os participantes, nós estudantes de Gastronomia, da Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, fomos convidados a realizar uma oficina culinária. O objetivo desta experiência extensiva foi promover ações de reflexão, motivação e estímulo ao desenvolvimento de habilidades culinárias destes jovens, agregando assim, atividades construtivas durante suas férias escolares. Observando a vivência desta tarefa desenvolvida pelos jovens pode-se verificar que, através da preparação de dois pratos (cestinha de frango e palha italiana), houve uma interação mútua entre instrutora, cuidadora, assistente social e público; possibilitando assim uma oportunidade de troca de experiências, valorização da pessoa humana, empatia ao próximo, superação das limitações cognitivas, participação na execução das etapas de preparação destes alimentos e capacitação para reproduzir as receitas. Pode-se ainda se notar que através do ato da degustação dos pratos, pelos participantes, foram expressas as opiniões sobre os aspectos sensoriais ora presentes. Por meio dessa estratégia evidenciou-se que a culinária também pode ser terapêutica na perspectiva do cuidado para lidar com pessoas que necessitam de atenção diferenciada.

RELATO DE ATIVIDADES FÍSICAS LÚDICAS (BRINCADEIRAS) DESENVOLVIDAS NA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO: ASPECTOS CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS

EDUARDA RAMOS DA CRUZ SILVA
MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO

O corpo humano se expressa por meio do movimento. O movimento corporal desenvolve as habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, visando o bem estar e a preservação da saúde do indivíduo. Este artigo está relacionado à "Área das Linguagens - Educação Física" e se fundamenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que considera a atividade física como fonte de bem-estar e, nas ideias de Vygotsky, que vê a brincadeira como fonte de desenvolvimento, considerando relevante a transmissão e interação social. O objetivo é apresentar algumas atividades relacionadas ao movimento humano desenvolvidas no ensino fundamental de uma escola pública estadual, destacando seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos. O movimento contempla aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais que foram desenvolvidas no ambiente escolar. No aspecto conceitual ou cognitivo, aborda a prática de atividades físicas que estimula a circulação sanguínea no cérebro, que favorece a melhoria da memória, concentração, criatividade e habilidades de resolução de problemas, ou seja, brincadeiras que requerem a atenção como: dança da cadeira, mímica, jogo da velha humana, morto vivo, terra mar com cores. No âmbito procedimental estimula o movimento humano, por meio de habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio, força e resistência, que contribui para a prevenção de doenças, fortalecimento do sistema imunológico e melhoria da qualidade de vida dos estudantes. Exemplo: pular corda, pega pega banana, pato ganho, rela congela, amarelinha. E no campo atitudinal, aborda a inclusão e a diversidade, promovendo: a interação social, o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito mútuo. Essas experiências criam um espaço para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autoconfiança, autorregulação emocional e habilidades de comunicação. As atividades lúdicas propostas aos estudantes propiciaram seu desenvolvimento integral (conceitual, procedimental e atitudinal), visando a formação de cidadãos mais saudáveis, criativos e participativos, o que está de acordo com os referenciais adotados.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO DE EXTENSÃO DA
BRINQUEDOTECA DA UNOESTE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE

JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
VINICIUS AZEVEDO DE MORAIS

Compreendemos a função do ensino superior de constituir um processo de busca, construção científica e crítica do conhecimento produzido formando cidadãos conscientes, a partir do estudo, da pesquisa e da prática investigativa. O ensino, pesquisa e extensão, que forma a base do conhecimento acadêmico, subsidiam os projetos de extensão aproximando os estudantes da sociedade, possibilitando a construção de saberes interdisciplinares e, vivências que poderão produzir boas práticas profissionais. Assim, os projetos de extensão universitária proporcionam a troca de experiências e conhecimentos entre docentes, alunos e a comunidade em geral e, são relevantes por possibilitar a criação de espaços para que os futuros profissionais vivenciem situações a serem aplicadas na prática pedagógica. Apresentar a importância do projeto de extensão na formação profissional de estudantes. Relato das vivências de estudantes do curso de Pedagogia EaD no projeto de extensão "Brinquedoteca: Espaço de formação inicial e contínua, aprendizagem e desenvolvimento". Houve aprendizado teórico-prático, aproximando os estudantes da prática com as ações interventivas sobre saúde bucal que objetivou a promoção do autocuidado de forma lúdica, o processo de desfralde e aquisição e desenvolvimento da linguagem considerando o contexto social e emocional que estão inseridos em que o objetivo foi instrumentalizar os acadêmicos na futura atuação como educadores de modo a realizar as intervenções que promova autonomia das crianças. As oficinas formativas foram pensadas para auxiliar na elaboração de conceitos técnicos-científicos e fomentando as pesquisas e a produção de conhecimento na área, o que possibilitou ao estudante a travessia de fronteiras para além dos muros da universidade, uma vez que puderam fazer relações com as vivências dos estágios obrigatórios e remunerados. Os estudantes relataram que as ações formativas são importantes pois trazem informações da realidade na qual estão atuando e que as participações nas formações auxiliam na execução laboral que realizam, o que permite afirmar que o projeto atuou como espaço de reflexão crítica sobre a prática, troca de saberes e promoveu a consonância entre ensino e pesquisa, como atividades produtoras de conhecimento. Verificou-se que ações extensivas promovem melhor formação dos alunos e geram reflexões das vivências e da aprendizagem teórica por meio das práticas.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral
(presencial)

Ciências Humanas

Educação

USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA APAE DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP: PROMOVEDO A
AUTONOMIA E O DESENVOLVIMENTO

LEANDRO MANOEL DE ARAUJO

ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ

Este projeto se justifica pela necessidade de fomentar a importância da interação social no contexto da deficiência intelectual mediada pelas ferramentas digitais. O intuito é oferecer um suporte de interação, promovendo a inclusão social por meio de tecnologias, visando a emancipação humana. Com isso, propõe-se o uso da gamificação como ferramenta promotora do desenvolvimento cognitivo, incentivando e superando dificuldades na interação social, a gamificação pode gerar resultados bastante positivos, mesclando a lógica dos jogos com elementos de aprendizagem e interação social, promovendo a aprendizagem significativa. Como benefícios, pode-se citar a criação de uma experiência inovadora de aprendizagem, motivação da realização de atividades, retendo a atenção, desenvolvendo a concentração, a assimilação, o desenvolvimento cognitivo e a interação social, contribuindo para os processos de inclusão. Tal projeto está cadastrado e aprovado no sistema gestor de extensão (Proex) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, tendo como protocolo nº 18860/2022. Contribuir para a redução das limitações de interação de pessoas com deficiência intelectual no meio social. As atividades foram desenvolvidas sempre às quartas-feiras, à tarde, no período em que foi realizado o trabalho em parceria com a professora de informática da APAE, foi trabalho diversos temas como: Meio Ambiente; Reciclagem; Hábitos Saudáveis; Higiene pessoal; Tangran; Formas de Comunicação; entre outros temas. Com a mudança de ano, no primeiro semestre de 2023 o participante do projeto teve a oportunidade de trabalhar com crianças e adolescentes em sua maioria totalmente diferente das que foram atendidas no projeto no segundo semestre de 2022. Tais crianças e adolescentes possuem um grau mais severo de sua deficiência intelectual comparado com os participantes do projeto de 2022, mas mesmo tendo mais dificuldade conseguimos efetuar um excelente trabalho com todos. O objetivo do projeto está sendo alcançado a cada dia que ele é realizado, a deficiência intelectual dos estudantes os afetam cada um em um nível totalmente diferente do outro, contudo não importa o nível de dificuldade de cada um, o que se pode afirmar é que o participante do projeto assim como a professora são em cada uma das três turmas que trabalham com alegria e que os estudantes saem da sala com mais alegria ainda.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral
(presencial)

Educação

WORKSHOP EDUCOMUNICATIVO DE FOTOGRAFIA APLICADO NO COTIDIANO DO PRIMEIRO SETOR

ISABELA CARVALHAES GOMES

THAISA SALLUM BACCO

Com o surgimento da internet e das novas tecnologias, entender sobre a nova realidade da sociedade é muito importante para o aprendizado pessoal e a construção do espírito crítico. Tendo esse pensamento como base, o tema do meu projeto que foi apresentado no Colóquio e agora no Enepe é 'Produção de materiais fotográficos e audiovisuais para a contribuição do jornalismo cidadão de Presidente Prudente: elaboração de fotografias por meio da gestão de comunicação na Prudenco (Companhia Prudentina de Desenvolvimento)'. Nos encontros, foi abordado sobre os principais pontos básicos do mundo da fotografia, como enquadramento, luz e sombras, nitidez, foco, estabilização das imagens, entre outros. Além disso, foi introduzido o tema das redes sociais: o que são, quais são, como utilizar o Instagram, Facebook e os perigos da desinformação, principalmente no aplicativo WhatsApp. Capacitar os servidores da Prudenco que atuam na área da limpeza na fotografia e no uso das redes sociais. O projeto foi executado com dez funcionários e quatro encontros, divididos entre teóricos e práticos. No primeiro encontro foi abordado o tema Redes Sociais, como por exemplo quais eram os aplicativos mais utilizados atualmente pela população; como utilizar o WhatsApp de modo saudável no ambiente de trabalho e os perigos das Fake News na internet. O segundo e terceiro encontro foram sobre fotografia, com a diferença que no primeiro dia os servidores entenderam o conteúdo teórico, como ângulos, discurso fotográfico e a importância da foto para registrar momentos, e no segundo dia foi o prático, em que aplicaram tudo o que aprenderam. No encontro prático, os funcionários foram levados em dois locais de Presidente Prudente em que as equipes da Prudenco estavam trabalhando na zeladoria, e tinham a função de registrar os trabalhos por meio das fotos de maneira individual. O quarto e último encontro foi a conclusão do Workshop com entrega de certificados e um café da tarde simbólico, em que a diretoria da Prudenco pôde ver os resultados obtidos e parabenizar os servidores pela dedicação e empenho. Foi um tempo muito proveitoso, com troca de experiências e novos aprendizados. Os funcionários disseram que gostaram muito de ter participado e por ter sido a primeira vez que um Workshop de comunicação foi realizado na Prudenco, os resultados foram além das expectativas.